



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO**

# **LA EDUCACIÓN CHILENA NO SE VENDE, ¡SE DEFIENDE!**

**La política de significación de la movilización por la Educación Pública en Chile 2011-2013.**

**Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales**

**JUAN PABLO PAREDES P.**

**Director:  
Ph.D. Miguel Urrutia F.**

**Santiago de Chile, Octubre 2015**

**Dedicatoria.**

*A la figura y memoria del Dr. Hugo Zemelman M.  
Intelectual público, maestro y amigo*

*A la presencia de “Yamian”, que ya viene en camino.*

## **Agradecimientos.**

El periplo hacia la finalización de los estudios doctorales, en mi caso personal, fue un trayecto muy solitario, con la gran compañía de libros, música y el ordenador. No obstante, algunas personas dejaron su huella en este escrito, ya sea con el apoyo irrestricto, la comprensión, la paciencia, una escucha o un consejo. Este es momento de agradecerles.

En primer lugar, y por sobre todo, a mi compañera Daniela, por su apoyo, comprensión, aliento, confianza y cariño. También por su escucha, sus comentarios y sugerencias, su crítica mordaz pero certera. Este informe es un producto colateral de sus actos hacia mí.

A mi hija Florencia por su paciencia y comprensión, a mi madre y hermanas por su apoyo.

Al Dr. Miguel Urrutia, tutor y patrocinador de la tesis, por su apoyo y paciencia.

A las Dras. María Emilia Tijoux y Emmanuelle Barozet, de FACSO/ Universidad de Chile, por la confianza hacia este proyecto. Especial mención a la Dra. María Luisa Méndez (UDP) por su respaldo.

A mis colegas, amigos y tertulios de discusiones frecuentes, académicas y políticas, en particular a los académicos Drs. Francisco Báez U., Carlos Durán M., Hernán Cuevas V., Oscar Aguilera, Sebastien Dube y Dra. Consuelo Biskupovic, que discutieron conmigo algunos puntos de la tesis. .

Amigos, que saben más que yo de movimientos sociales y de ciudadanía, con los que discutí varios de los temas acá trabajados, como Leonardo Cancino, Nelson Ruminot, Tokichen Tricot, Cristian Orellana, Alejandro “janis” Retamal, Víctor “yorugua” Díaz y su hermano Pablo, desde Uruguay.

Agradecer los apoyos intelectuales extranjeros recibidos en pasajes precisos del escrito, mediante un dialogo o un debate sobre movimientos sociales, cultura, política o metodología, entre ellos la Dra. Ana Natalucci (Argentina), Dr. Martín Retamozzo (Argentina), Dra. Victoria Darling (Argentina y Brasil), Dr. Pablo Vommaro (Argentina), Dr. Marcelo Kunrath (Brasil) y, con máxima distinción, al Dr. Eduardo Restrepo (Colombia).

En especial agradecer a mis “hermanos” latinoamericanos que apoyaron la realización de la tesis de mil maneras más una, el Dr. Omar Cerrillo en México, el Dr. Pavel López en Bolivia y al “argenguayo más chileno que los porotos”, Dr. Adrián Albala.

A mis compañeros/as y amigos/as de la Universidad de Chile y a mis colegas de la UDP.

Un reconocimiento especial a mis alumnos/as, que con su participación en mis cursos de “movimientos sociales” fueron promotores de muchas de las reflexiones presentes en este escrito.

Agradecer a las instituciones que apoyaron esta empresa. Primero, a la Comisión de Ciencia y Tecnología en Chile (Conicyt) pues la Beca de Estudios Formación Capital Humano Avanzado me permitió realizar y terminar mis estudios doctorales. También agradecer a la Facultad de Ciencias Sociales y al Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Por último, justamente por ser los más importantes, a lxs movilizadxs de ayer, de hoy y de siempre, porque realmente ellxs son lxs imprescindibles.

*Hay que tratar a los hechos sociales como realizaciones prácticas.*  
H. Garfinkel.

*Hay problemas inherentes a la recolección de datos sobre los acontecimientos multitudinarios. Por ende, solo pueden prevenirse si se evita por completo el estudio de los acontecimientos multitudinarios y, por lo tanto, si no se tiene manera de decir si los modelos del proceso colectivo, que pasaron por rigurosas pruebas, se aplican realmente a los acontecimientos colectivos reales. En consecuencia, nuestro análisis [...] deberá juzgarse no solo en función a su adecuación a los temas de la investigación, sino también con la mera torpeza de los acontecimientos multitudinarios como objeto de estudio.*

J. Drury & S. Reicher.

*El drama público sigue sus propias reglas y crea su propio orden.*  
J. Gusfield.

*No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros.*  
C. Castoriadis.

## Resumen

La tesis titulada “La Educación chilena no se vende ¡Se defiende! Política de significación de la movilización por la Educación Pública Gratuita en Chile (2011-2013)”, presenta como objetivo realizar una descripción-comprensiva del proceso de movilización estudiantil en su expresión pública, a partir del seguimiento de las marchas oficiales convocadas por la Confech, durante un periodo de tres años (2011-2013). Desde un posicionamiento socioantropológico y en base a las herramientas de la investigación cualitativa, se elaboró un dispositivo metodológico de carácter situacional que consideró tres entradas: a) la puesta en escena pública de la movilización vía sus performances y repertorios de acción; b) los vocabularios y discursos que sostienen sus demandas; c) la forma de identificación pública del actor estudiantil derivada de la movilización social.

A partir del dialogo entre las sociología de los movimientos sociales (Melucci, Touraine y Tilly), la antropología del ritual (Turner), los estudios culturales (Hall) y la teoría política del discurso (Laclau), se formuló una propuesta analítica-categorial en torno a *la política de significación que la movilización por la educación pública* despliega durante el periodo 2011-2013. La defensa de la Educación Pública Gratuita y el Fin al Lucro son la base de tal política de significación.

Los hallazgos empírico-analíticos de la tesis son: 1) la movilización posiciona y legitima un modo de hacer específico, que a la vez le permite reproducirse. Este modo de hacer es la marcha, ejecutada no tanto como procesión sino como carnaval; 2) la movilización estudiantil posiciona en el espacio público un vocabulario de derechos (educación pública gratuita), al mismo tiempo que denuncia la comodificación de la educación (fin al lucro); 3) la movilización posiciona un actor social (movimiento estudiantil) que defiende la educación pública mediante la configuración un campo antagónico contra el Estado, el Gobierno y el mercado, agentes responsables por la comodificación de la educación pública. A nivel teórico-analítico es posible concluir que la política de significación de la movilización por la educación pública- que combina los registros puesta en escena, capacidad de enunciar y configuración de una identidad colectiva- opera en dos formatos: a) como performativo político, que al momento de ponerse en funcionamiento se realiza (por ejemplo en la marcha son “estudiantes en lucha” y la educación es “gratuita para todos”); b) como agencia de significación pública, poniendo en la agenda pública- presente y futura- el debate por la educación pública y la gratuidad.

## INDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPITULO I</b>	
<b>El dispositivo epistémico metodológico</b>	27
<b>Presentación</b>	
1.1.El contexto: la investigación social en el escenario postempirista	28
1.2.El posicionamiento epistémico: el pragmatismo crítico	33
1.3.Haciendo métodos: un dispositivo metodológico crítico-interpretativo	43
<b>CAPITULO II</b>	
<b>El ángulo político-cultural en el estudio de los procesos de movilización social</b>	58
<b>Presentación</b>	
2.1.La cultura y lo cultural	59
2.1.La política y lo político	73
2.2.Lo político y lo cultural en la movilización colectiva	80
<b>CAPITULO III</b>	
<b>La movilización en las calles: las marchas como performance de protesta</b>	106
<b>Presentación</b>	
3.1.En torno a las performances de protesta	107

3.2.Contextualización de las marchas en el proceso de movilización estudiantil reciente	115
3.3.La marcha en tanto performance de protesta	123
3.4.La marcha como performance de inscripción material	147

## **CAPITULO IV**

<b>El enmarcado de la movilización estudiantil</b>	159
--	-----

### **Presentación**

4.1.En torno a la noción de marcos de sentido en la movilización social	160
4.2.El marco de la movilización estudiantil 2011-2013: la educación pública gratuita y el fin al lucro como ejes de la injusticia y la agencia	168
4.3.El enmarcado de la movilización estudiantil por la educación pública y gratuita	202

## **CAPITULO V**

### **La movilización como identificación pública y la constitución de un campo antagónico**

<b>Presentación</b>	209
5.1.Movilización social, identificación colectiva e identidad política	211
5.2.La formulación de la demanda por la educación pública y la identificación pública de la movilización estudiantil	227
5.3.Lo público y el campo antagónico de la crisis por la educación pública	250

## **CAPITULO VI**

<b>Política de la significación de la movilización estudiantil en Chile 2011-2013</b>	256
---	-----

### **Presentación**

6.1.La política de la significación de la movilización de la educación pública	258
6.2.La movilización por la educación pública en sus alcances políticos: como performativo político y como agencia colectiva de significación social	285



6.3.Politica de significación de la movilización por la educación pública en sus alcances políticos: sobre la relación con la gramática del consenso	302
--	-----

<b>REFLEXIONES DE CIERRE</b>	316
<b>ADENDA</b>	335
<b>ANEXOS</b>	342
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	390

#### **INDICE DE FOTOGRAFIAS**

• Fotografía 1	127
• Fotografía 2	128
• Fotografía 3	129
• Fotografía 4 y 5	130
• Fotografía 6	132
• Fotografías 7 y 8	133
• Fotografías 9	134
• Fotografías 10 y 11	135
• Fotografías 12 y 13	138
• Fotografías 14 y 15	139
• Fotografía 16	140
• Fotografía 17	141
• Fotografías 18 y 19	142
• Fotografía 20	144
• Fotografía 21	145
• Fotografía 22	146
• Fotografía 23	149
• Fotografía 24	150
• Fotografía 25	153
• Fotografía 26	155
• Fotografías 27- 28	157
• Fotografía 29	176
• Fotografía 30	178
• Fotografía 31	181
• Fotografía 32	187
• Fotografía 33	194

• Fotografía 34	195
• Fotografía 35	201
• Fotografía 36	205
• Fotografía 37	231
• Fotografía 38-39	234
• Fotografía 40	235
• Fotografía 41	237
• Fotografía 42	239
• Fotografía 43	242
• Fotografía 44	244
• Fotografía 45	246
• Fotografía 46	247
• Fotografía 47	248
• Fotografía 48	274
• Fotografía 49	280
• Fotografías 50	290
• Fotografía 51	291
• Fotografía 52-53	298
• Fotografía 54	305
• Fotografía 55	306
• Fotografía 56	309

#### ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

• Figura 1 (cuadro 1)	143
• Figura 2	281
• Figura 3	314

# INTRODUCCIÓN

## PROBLEMATIZACIÓN

El año 2011 fue, según la afamada revista norteamericana Times, el año de las movilizaciones sociales y políticas, siendo el personaje de su portada de Diciembre “el/la manifestante<sup>1</sup>”. Movilizaciones sociopolíticas masivas en casi todo el mundo, explosivas en Medio Oriente, más sostenidas en Europa, Estados Unidos, América Latina, confirman la elección. Desde el 14 de enero en Túnez, hasta las protestas en Estados por manifestantes de Occupy en Diciembre, convirtieron al 2011 en el año del “malestar social”.

Por todo el año y en casi todo el globo, un fantasma recorrió las calles durante ese 2011, el mismo que se apostó en las plazas del mundo años posteriores, cuestionando el consenso de la globalización neoliberal y sus mecanismos de mercantilización (Burawoy, 2013<sup>2</sup>). La movilización política, las manifestaciones públicas y la protesta social entraban en escena, y lo hacían para quedarse<sup>3</sup>.

Chile no fue la excepción. Desde el 2010 se han desarrollado un conjunto de movilizaciones sociales y manifestaciones públicas por diversas causas. Manifestaciones en Punta de Choros por la instalación de una planta termoeléctrica; a fines de ese año ocurren algunas movilizaciones de pobladores por efectos del Terremoto del 2010, siendo de las más

---

<sup>1</sup> La portada del 14 de Diciembre del 2011 atribuyó a “the protester” el título de personaje del año.

<sup>2</sup> Conferencia dictada en la Facultad de ciencias Sociales de la Universidad de Chile, titulada “Facing an Unequal World”, el 23 de Julio del 2013. Se puede disentir de la generalidad del comentario antineoliberal como causa de las movilizaciones sociales. No obstante, el punto es que se efectuaron tales movilizaciones y que impactaron de alguna manera el orden sociopolítico dominante, incluyendo la democracia.

<sup>3</sup> Parafraseando al título del libro del exdirigente estudiantil Francisco Figueroa. Más detalles del libro, ver en la bibliografía.

conocidas las de Dichato, que luego fundan el movimiento por la reconstrucción que realizará manifestaciones los años posteriores. El 2011<sup>4</sup> abre con las movilizaciones de Magallanes por el alza del gas, luego las movilizaciones ambientalistas contra la aprobación del proyecto HidroAysén en varias ciudades, y posteriormente la “*primavera estudiantil*”.

En específico, el año 2011 mostró un aumento a nivel nacional en el uso del recurso a la manifestación social para instalar demandas ciudadanas. Por ejemplo, solo en la región metropolitana se autorizaron 240 marchas durante ese año, cien más que el año anterior. Las cifras nacionales estiman un total de 6 mil manifestaciones públicas, con una convocatoria superior a los 2 millones de participantes durante el año, siendo los niveles de movilización social más altos desde 1990 (Segovia y Gamboa, 2012). Durante el 2012 continúan las manifestaciones estudiantiles, pero en menor intensidad. En Febrero de ese año se produce la movilización de Aysén contra el proyecto HidroAysén, con el eslogan *tú problema es mi problema*.

El año 2013 las manifestaciones estudiantiles persistieron, resurgiendo con fuerza hacia el final del año debido a la realización de las elecciones presidenciales en Noviembre, que terminaron con el triunfo presidencial de Michelle Bachelet para el periodo 2014-2017. Actualmente siguen las movilizaciones sociales y las manifestaciones públicas, con los profesores y estudiantes a la cabeza del problema educacional<sup>5</sup>.

Sin duda algo ha ocurrido en Chile en los últimos años. Algunos trabajos hablan de un ciclo de movilizaciones en Chile poniendo su atención en los movimientos sociales (Ramírez y Bravo, 2014; Fernández Labbe, 2014; Cancino, 2012), otros lo han planteado como crisis de representación política, marcando la brecha existente entre la ciudadanía y la política (Luna y Toro, 2013; Garcés, 2012; Mayol, 2012; Segovia y Gamboa, 2012), existen trabajos que abordan la ola de manifestaciones desde su disputa por el espacio público (Fernández, 2013).

---

<sup>4</sup> También hicieron movilizaciones los trabajadores del cobre en Calama y la presencia de algunas situaciones de conflicto en la Araucanía. Un muy buen resumen de las movilizaciones del 2011 en Chile, en Segovia y Gamboa (2012).

<sup>5</sup> Este informe se terminó de escribir en Julio del 2015, en ese momento los estudiantes secundarios y universitarios estaban movilizadas. Los profesores en paro y movilizadas.

El juicio público señala respecto al contexto político, sin formularlo como una relación de causación lineal, la existencia de “un distanciamiento de la ciudadanía respecto de la política y aumento de las movilizaciones sociales al punto de estar en un ciclo de movilización”. A este periodo de convulsión social y ciudadana, el reciente Informe de Desarrollo Humano del PNUD Chile lo denominó “Los tiempos de la politización” (PNUD, 2015).

Destaca en este ciclo de protestas la movilización estudiantil universitaria y secundaria por la Educación Pública Gratuita, presentando algunas características distintivas que la diferencian de otras movilizaciones. Estas características son su permanencia en el foco público por más de tres años, la masividad y espectacularidad de sus manifestaciones públicas, así como el alto apoyo ciudadano dado en las encuestas a sus demandas y acciones (PNUD, 2015; Mayol, 2012; Aguilera, 2012; Vera 2011). Ambas expresiones de apoyo, vía encuestas y presencial, han mostrado la transversalidad y extensión del proceso de movilización estudiantil durante el periodo 2011-2013. Tal apoyo constante y su presencia pública por tanto tiempo, la distingue también históricamente de otras movilizaciones, distanciándolo de lo sucedido en la década de los 90’ (Vera, 2012).

De acuerdo a la revisión bibliográfica realizada para la tesis, en el estudio de la movilización social estudiantil por la Educación Pública reciente, abunda la literatura sobre sus alcances para el cambio social (Mayol, 2012; 2012a; Salazar, 2012; Garcés, 2012; Rojas Hernández, 2012; Fleet, 2011), su impacto político, sobre todo en torno al problema de la representatividad (Berrios y Mella, 2013; Luna y Toro, 2013; Segovia y Gamboa, 2012), sus representaciones en la prensa y en los medios (Cárdenas Neira, 2014; Marín Naritelli, 2014), el uso de redes sociales (Cárdenas Neira, 2014; Valenzuela, Arriagada y Scherman, 2012); o su condición de movimiento social (Guzmán Concha, 2012; Soma, 2012; Vera, 2011). Alguna literatura ha puesto su atención en las formas de manifestación o en la protesta propiamente tal, ocupándose de los formatos de expresión de la movilización o sus repertorios (Fernández Labbe, 2013; Aguilera, 2012; Tricot, 2012) o en las formas en que tales repertorios utilizan el espacio público (Fernández, 2013).

La literatura dominante, la que copó los medios y hegemonizó el debate público del 2011, se enfocó principalmente en la relación entre “movimiento estudiantil” y el sistema político para

explicar el cambio institucional y la crisis de representación, es decir, privilegió un punto de vista macrosocietal donde primaban las categorías de modelo, sociedad, mercado, revolución, derrumbe y malestar social. En esta línea se dieron tres tesis “fuertes” de reconocimiento público sobre el malestar de la sociedad chilena y su agitado 2011.

Las dos primeras son la aceptación del malestar ciudadano con el modelo sociopolítico, sin embargo difieren en su causa. Por un lado, Eugenio Tironi señala la existencia del malestar pero lo atribuye a un efecto modernizador no esperado debido al aumento de las expectativas ciudadanas y de la capacidad de empoderamiento de estos en base al progreso social logrado a partir del retorno a la democracia<sup>6</sup>. Una segunda tesis de la aceptación del malestar social es constitutivamente negativa, es decir, su resultado no es un contraefecto modernizador, sino el resultado esperado de la consolidación histórica de un modelo económico, social y político injusto que reproduce constantemente la desigualdad. Tal tesis tiene un carácter mucho más estructural al situar se foco en la imbricación entre modelo socioeconómico neoliberal y orden político<sup>7</sup>. Esta tesis presenta dos caras marcadas, una cara de larga data que atribuye la acumulación de malestar popular y el peso de la memoria histórica, que se acrecienta con el neoliberalismo, al punto que estaríamos viviendo en un momento pre-revolucionario (Salazar, 2012). Una segunda cara, más sociológica, que data el conflicto a partir de la instauración del neoliberalismo en los años 80 y que se consolida con los gobiernos de la concertación, donde la manifestación ciudadana apunta a la estructura social y al “derrumbe del modelo” (Mayol, 2012). La tercera tesis, de mucho menor impacto, es la tesis de la derecha política, defendida por M. Oppliger y E. Guzman (2012) que cuestiona la existencia

---

<sup>6</sup> Esta tesis es compartida por otros, aunque con sus propios matices, como Roberto Méndez, Patricio Navia y J. J. Bruner. Puede revisarse en base al artículo publicado en the Economist titulado “Chile’s discontents: the dam breaks” el 27 de agosto del 2011. Disponible en <http://www.economist.com/node/21526906>

<sup>7</sup> Esta es en grueso la tesis dominante también en la propia movilización estudiantil, al menos en la Confech y en la Cones, aunque también se presentaron matices y polarizaciones en torno a ella, como la Aces. Por ejemplo, para el exdirigente estudiantil F. Figueroa: *“El malestar que subyace a la revuelta estudiantil excede por mucho el problema educacional y hunde sus raíces en la creciente desigualdad y la privatización de nuestras condiciones de vida. La emergencia de nuevas formas de exclusión y el desencanto con nuestra política autista”* (Figueroa, 2012:71)

misma del malestar social y ciudadano atribuyéndolo a la incapacidad institucional y del gobierno para enfrentar las movilizaciones sociales. Esta tesis, si bien es la más ingenua, colinda en momentos con la tesis de los contraefectos modernizadores, al punto que pueden utilizarse como argumento de justificación en discusiones parlamentarias o mediáticas.

Descartando de plano la tercera alternativa y discutiendo la base de la primera posición- la concertacionista-, la investigación acá formulada asume que el conjunto de manifestaciones públicas y movilizaciones sociales acaecidas en los últimos años, expresan ciertas formas de malestar y disconformidad social con los logros después de 20 años de “democracia”, en sus ámbitos políticos, económicos y socioculturales<sup>8</sup>, generando un clima de época en torno al recurso protesta. Esto exige hacer una breve revisión histórica del proceso chileno reciente.

## **I. Breve Acercamiento Histórico: de la Ideología Neoliberal y la implantación del Neoliberalismo en Chile.**

A partir de los años 80, en plena dictadura militar, se realizaron las transformaciones más significativas del Chile de los últimos 50 años: la implantación del neoliberalismo a partir de las llamadas reformas estructurales. No obstante, su génesis puede comenzar a trazarse desde el acuerdo de intercambio y cooperación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chicago, USA, a mediados de la década del 50 (Gárate, 2012; Rodríguez Freire, 2012)

Durante su formación en la universidad estadounidense, la serie de estudiantes chilenos se instruyeron respecto a la teoría económica neoclásica y a la corriente ideológica del

---

<sup>8</sup> Una de las lecturas dadas al periodo transicional de esos mismos 20 años asumió que el malestar social es un subproducto inevitable e incluso indicativo de la “modernización”, por ejemplo Brunner y su debate con Lechner sobre el PNUD de 1998, posición que sigue estando presente como se mostró anteriormente. En la tesis rechazamos esta idea de inevitabilidad, pero asumimos sus efectos performativos debido a la importancia que tiene para la conformación de la “gramática política” del proceso democrático.

neoliberalismo. De acuerdo a M. A. Garretón (2012) el neoliberalismo en tanto constructo teórico e ideológico, posee seis puntos esenciales o principios fundantes:

1. Individualismo extremo: Se relaciona a la capacidad del individuo respecto a la responsabilidad de sus actos. Asimismo el individuo sabe cuáles son sus principales intereses y necesidades.
2. Libertad económica: Este supuesto parte de la idea que la libertad es un valor en sí mismo. Dicha interpretación tiene su punto tangible en una idea de un mercado que se regula a sí mismo y sin necesidad de intervención de otras instancias.
3. Importancia del mercado: El mercado actúa como el lugar que distribuye de mejor forma los recursos y oportunidades.
4. Naturalización de la desigualdad: La desigualdad es algo natural, puesto que quienes son más aptos tienen mejores posiciones sociales.
5. Capitalismo como proyecto económico: El capitalismo como modo de organización es el motor de la historia.
6. Rol mínimo del Estado: El Estado debe actuar en su mínima expresión para no interferir en la libertad.

El neoliberalismo deriva como una vertiente de acumulación del capitalismo que pretendía superar las limitaciones de keynesianismo para potenciar las libertades individuales a un mayor grado y escapar de las limitaciones de la regulación estatal (Garretón, 2012). En este sentido la igualdad debe presentarse en la ley como un mero motivo formal, para que las condiciones establecidas por quienes transen en el mercado se realicen de manera más eficiente, así la idea de ciudadanía es una que se traslapa con la del consumidor (Moulian, 1997). El eje de este modelo es la mercantilización de lo social, actuando como motor del neoliberalismo, ya que se considera al mercado como la instancia fundamental para el reparto de recursos más óptima y eficaz (Moulian, 1997). El argumento teórico es que al presentarse el Estado como un actor económico, el más importante, esto tendrá consecuencias nefastas



para el conjunto de la sociedad, ante lo cual la posición neoliberal velará por la libre transacción entre actores privados (Ahumada, 2002).

Los ideólogos y representantes del pensamiento neoliberal buscaron en los años 60-70 una alternativa nueva para extender el capitalismo y darle dinamismo, al tiempo que se lograba configurar un entramado teórico antagonista de las experiencias socialistas (Harvey, 2007). Las primeras experiencias de este tipo se introdujeron en Reino Unido en el mandato de Margaret Thatcher y en Chile durante la dictadura pinochetista. La implantación de este modelo para los casos anteriormente nombrados fue lograda sólo bajo la articulación de una represión sistemática de la sociedad por parte del mercado (Harvey, 2007). El mejor ejemplo es el enunciado de M. Thatcher en torno a “que la sociedad no existe” y su defensa de las libertades individuales como fundamento de la vida en común (Hall, 2010).

En América Latina, de la mano de los procesos dictatoriales de los 70-80, se comenzó a hablar de “dictaduras neoliberales”. Chile se presenta como una de las primeras experiencias neoliberales, razón por lo cual el *proyecto chileno* ha sido modelo de ejemplo y materia de estudio en todo el mundo. El trayecto chileno hacia el neoliberalismo ha sido una especie de laboratorio para ensayar fórmulas de implementación de las políticas neoliberales.

La experiencia en Chile, tal como se señaló anteriormente, se comenzó a cimentar con el retorno de los *Chicago Boys*<sup>9</sup> al país (Garretón, 2012). En un inicio, dicho grupo se encontraba distante del panorama político y su influencia no era preponderante públicamente, pero esto cambió a partir de las elecciones presidenciales de 1970, con la asunción de Salvador Allende como presidente del país. Según consigna M. Gárate (2012), los *Chicago Boys* asesoraron a congresistas del Partido Nacional y de la Democracia Cristiana con el fin de rebatir los argumentos económicos del oficialismo de ese entonces. En este sentido, los partidos políticos instrumentaron la situación para que las fuerzas armadas entrasen, teniendo como doble finalidad: usar la coerción para apaciguar el período de algarabía y normalizar la economía (Bulcourn & Reina s/fecha). No obstante su participación se haría mucho más

---

<sup>9</sup> Los estudiantes chilenos de economía al regresar al país recibieron ese apelativo debido al lugar de donde aprendieron los postulados neoliberales que se discutían en Estado Unidos.

relevante en pleno desarrollo de la dictadura. En torno al proceso, Garretón señala que *“el objetivo del modelo neoliberal en Chile, como es sabido, fue erradicar completamente el modelo socioeconómico prevaleciente en el país (...). Pero también, se trató de un esfuerzo fundacional para crear una economía de libre mercado...”* (2012: 73-74).

El neoliberalismo en Chile comenzaba a ser institucionalizado el año 1975, el cual tuvo como primeros inconvenientes: la alta inflación que sufría el país y el primer shock del petróleo. Dentro de las primeras acciones realizadas por la dictadura, se encuentra la fuerte represión por la que pasaron los distintos tipos de sindicatos y organizaciones de la sociedad civil (Bastías, 2012). Cabe señalar, que desde esa época el precio del cobre servía como un elemento importante para determinar las distintas políticas económicas que se aplicarían en dictadura (Ffrench-Davis, 2014)

La gran operación de instauración del neoliberalismo se produce con la constitución de 1980. Con ella, la nueva estructura sociopolítica y económica del país instituida legalmente, y el acercamiento de política, sociedad y mercado queda sellada. Tal operación tuvo por finalidad, siguiendo a Garretón (2012), amarrar todos los cambios estructurales que la dictadura forjó y cimentó. Aquí se alza la figura de Jaime Guzmán como el ideólogo y promotor de la nueva sociedad neoliberal. En palabras de R. Cristi: *“En las manos de Guzmán se convierte el instrumento deconstructivo para para allanar y desbrozar el terreno constitucional. Es, asimismo, el instrumento constructivo que delinea la nueva institucionalidad que reemplaza a la que se ha construido.”* (Cristi, 2011: 170)

Dentro de sus bases fundantes derivadas de la constitución del 80, se encuentra la aplicación de un Estado subsidiario (Garretón, 2012). Es entonces en la década de 1980 que comienzan a desarrollarse acciones del modelo que incluso hasta hoy en día podemos encontrar. El ingreso de capitales extranjeros, mediante la privatización de empresas estatales y la banca, permitió solventar la crisis económica vivida en esa década. Asimismo se presentó un escenario en donde se desarrollaron reformas sociales en cuatro áreas de prioridad: la legislación laboral, el sistema de pensiones, la salud y la educación (Gárate, 2012). En resumen la dictadura militar implementó una serie de reformas estructurales en el modelo de sociedad, que se vieron respaldados por la constitución del 80, hacia una forma neoliberal

basada en el predominio del mercado por sobre el Estado. Será un modelo de sociedad autoritario en lo político-cultural y organizado en torno al mercado en lo social (Fleet, 2011).

Con el instrumento de la constitución la ideología neoliberal se encarna en instituciones, programas, reglamentos, leyes, en los individuos, y con ello se hace más práctica. Esto nos sitúa en el marco de los dispositivos de implementación del neoliberalismo en Chile.

## **II.- El Dispositivo Neoliberal de Educación y la Gramática de “la medida” de lo Posible.**

Específicamente en el plano educacional, la implementación de las orientaciones neoliberales se forjaron sobre la base de un cambio en el rol del Estado y en un cambio en el modelo de política social orientado ahora hacia la subsidiaridad estatal y la focalización del gasto en educación (Orellana y Bellei, 2012). La modernización en educación significó el viraje de un sistema estatista y altamente centralizado, hacia uno mixto dominado por el mercado y su lógica privada. Las reformas del régimen militar introdujeron la libertad del mercado y la lógica de la competencia en el ámbito educacional. El Estado asume un rol regulador y de intervención focalizada en cierta población que no puede participar en las mismas condiciones del mercado (Orellana y Bellei, 2012). Tales reformas significaron la adopción de un modelo de desarrollo neoliberal, basado en la mercantilización, apertura internacional y la privatización, constituyéndose así la “educación de mercado”.

Bajo el argumento de mejorar la eficiencia del Estado, las reformas en educación destacan en dos planos. En la educación primaria y secundaria se da un giro hacia el control municipal o la llamada “municipalización”, lo que significa experiencias disímiles en la gestión educacional, debido a las diferencias de ingreso entre comunas y a las diferentes administraciones ediles. A su vez, el Estado aporta vía una lógica de subsidios, según sea el número de alumnos y su asistencia a clases. Mientras que en relación a la educación superior, se realiza la ley general de universidades (LGU), que enmarca el funcionamiento de las

universidades permitiendo la existencia de planteles privados, ingresando progresivamente la lógica del auto-financiamiento y el acceso a recursos vía proyectos. El Estado vuelve a sostener un rol subsidiario vía la creación de financiamientos directos a los planteles “tradicionales” e indirectos a los planteles privados (Monkeberg, 2007). Ambas políticas se orientan a fomentar las ideas de libertad al interior del mercado, la libertad de enseñanza y la libertad de elección de su educación por parte de los individuos y las familias, lo que supondría la mejora paulatina en la calidad de la educación y la eficiencia en el manejo de recursos, bajo la lógica de la demanda y la oferta. También se amplía la oferta educativa y el acceso, con ello se aumenta la igualdad de oportunidades, mejorando la movilidad y la promoción social. Dentro de las medidas específicas para la educación secundaria se encuentra la aparición de terceros a la hora de subvencionar las escuelas; sostenedores municipales y de privados. El modelo en sí permite que estos actores puedan acceder a los mismos beneficios económicos que los recientes colegios municipalizados, generando de por sí una brecha que es palpable hasta el día de hoy (Budnik, et al, 2011).

Según Bellei el modelo educacional chileno implantado durante dictadura funcionó de la siguiente manera:

*“... las familias debiesen tener la mayor libertad posible para elegir la escuela de sus hijos; las escuelas, a su vez, debiesen competir abiertamente por captar la mayor cantidad de alumnos y ser retribuidas financieramente en función de su éxito; las escuelas que no logren atraer a las familias debieran volverse financieramente inviables y cerrar, o bien reaccionar mejorando la calidad de su servicio y logrando así, volverse competitivas en el mercado escolar” (2010; 2-3)*

Este cambio en la estructura educacional se afianzó a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual fue firmada durante el último día en que A. Pinochet estuvo a cargo del poder ejecutivo en Chile (Donoso, 2011).

Con el cambio de década se produce el cambio de régimen. El pacto de la Concertación de Partidos por la Democracia triunfa en las elecciones de 1989, vía el triunfo del Demócrata

Cristiano Patricio Alwyn, quien sería el primer presidente después de 16 años de dictadura. Anunciada la victoria de P. Alwyn su pacto político, la Concertación negoció con la derecha una serie de reformas a la constitución de 1980 con Pinochet. Tales reformas no implicaron cambios sustantivos, lo que puso de manifiesto fue la idea una democracia protegida (Portales, 2010) o “*democracia tutelada*”, ya que encontraba en la constitución política el principal eje que mantenía la estructura heredada (Moulian, 1997). Tal estructura, significó que en Chile se desarrollase un modelo a través de los consensos que pretendía no afectar a la gobernabilidad, aquello que Claudio Fuentes denomina el pacto de la élite político-económica (2013), en directa referencia a la elaboración de la constitución del 80 y su mantención en democracia.

De tal forma, el primer gobierno de la concertación se pondrá como meta mantener la gobernabilidad del país y hacer una democracia que respete la institucionalidad creada en dictadura (Brunner, 1990). E. Boeninger (1994) señala que la gobernabilidad debe operar bajo los cánones de la esfera política e institucional, entendida como la fusión del aparato societal y los actores privados. Para Boeninger primero hay que construir una cultura democrática en los chilenos, luego de la experiencia dictatorial, razón por lo cual los cambios no pueden ser radicales sino paulatinos y graduales, esto aseguraría la gobernabilidad (1994). Con esto se asegura una continuidad con la dictadura y sus reformas en el plano del funcionamiento institucional.

En consideración de lo anteriormente expuesto, la herencia dictatorial en el sistema educacional se mantuvo con los gobiernos de la Concertación, asegurado con la aprobación en dictadura de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Como se especificó antes, con el regreso a la democracia no cambia el modelo socio-económico que define a la educación chilena, aunque ha sufrido leves modificaciones (Simonsen, 2012). Ejemplo claro de lo anterior es la aplicación del Crédito con Aval del Estado (CAE), creado para mejorar el acceso a la educación, pero que genera contra-efectos y resultados perversos. Entre ellos el alto y masivo endeudamiento. Otro ejemplo en el mismo sentido, desde fines de los años 90, es la adecuación de la educación técnico-profesional a la estructura productiva del país, la importancia dada a la formación de capital humano avanzado y la necesidad de fortalecer

y dinamizar la innovación científico-tecnológica. En ambos ejemplos lo público queda restringido a la tarea de coordinación y vigilancia por parte de las instituciones del Estado del funcionamiento del mercado, en un sistema fundamentalmente constituido por actores privados (Orellana y Bellei, 2012).

Pero además, la representación ideológica neoliberal se imprime en la obtención de variados servicios, los cuales tienen mayor injerencia en la transacción económica mediante la eficiencia de actores privados (Espinoza y González, 2011). Un ejemplo de lo anterior, responde a principios de competencia presentes en la educación básica y media, es el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), que ha sido utilizado como un instrumento para medir la calidad de la enseñanza, mediante el cual los colegios pueden sostener que son de “buena calidad”; lo que significaría que son recomendables para un sistema de educación de mercado. Lo anteriormente descrito, desencadenaría un aumento de la matrícula y de los ingresos monetarios que el establecimiento recibe (Paredes y Pinto, 2009).

Con estos mecanismos la educación pública, a través de las medidas privatizadoras, comienza a consolidar cónicamente su abandono, “...*las políticas educativas no están focalizadas al fortalecimiento de la educación pública, resultando esta escuela cada vez más debilitada en funciones y recursos, y además con menos cobertura; emplazada exclusivamente en el sector más empobrecido de la sociedad chilena...* (Santander, 2009: 35).

El problema del encarecimiento de la educación pública se encuentra en los cimientos del actual modelo educacional, el cual tiende a apoyar a los particulares por sobre entregar beneficios a lo público (Ruiz, 2014). El subsidio a la demanda y la competencia que se genera entre los distintos establecimientos escolares, genera como resultado una brecha dentro de las casas de estudios con menores recursos. Lo anterior trae consigo una (re)producción del sistema (FLAPE, 2009) y que la movilidad social se desacelere, generando un estancamiento del crecimiento de los sectores medios (Méndez, 2013). La concertación buscó profundizar la cobertura e ir incrementado la inversión en educación, pero a costos de ir creando una serie de problemas sociales a futuro.

En la primera década del 2000 se siguió profundizando el modelo mercantil chileno en base a las medidas señaladas. A través de la presentación de resultados de los colegios en el SIMCE, se pudo dar cuenta de la fuerte desigualdad presente en la sociedad chilena. Los indicadores utilizados para medir calidad evidencian la desigualdad económica, social y cultural presente de un modelo que tiende a reproducirla (Bellei, 2010). Con el tema de la cobertura ya afianzado, gracias a la preocupación por extender y promover la obligación de la educación pre-escolar y escolar media (Bellei, 2010), la escolarización de la ciudadanía chilena da pie a un nuevo problema: la situación de la calidad educativa. Las brechas para acceder a una educación superior de calidad presentaron una dicotomía que principalmente los secundarios comenzaron a señalar. Este motivo fue garante de las primeras críticas por parte de los estudiantes al modelo educativo (Donoso, 2011), dicha situación se profundizaría con el pasar de los años y se hace patente aún hoy en las demandas de los actores de la educación. Este problema de la segregación educativa, se suma al problema del endeudamiento de las familias. El modelo educativo neoliberal con esto, comienza a agrietarse.

Algunos contra-efectos de la implementación del dispositivo neoliberal están expresados en el informe de la OCDE del 2009, que señala como el modelo educacional está estructurado intencionalmente en una lógica de clases. Específicamente señala que la educación chilena está influenciada por una ideología que da una *“importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”* (OCDE, 2009: 290).

Con todo lo señalado, la lectura propuesta del proceso, desde 1980 hasta hoy, no puede reducirse a la implementación de un modelo ideológico, sino que siguiendo a Michel Foucault (2008), es la configuración de un régimen de *gubernamentalidad neoliberal*. Es decir, la puesta en marcha de una racionalidad técnica, de tecnologías políticas y de prácticas de poder que posibilitan ciertos modos de existencia social e individual. Implica por tanto, toda la implementación de mecanismos, rituales, planes, manuales, reglas, decisiones que dejan verse en la forma de un dispositivo basado en una racionalidad técnico-procedimental. Los dispositivos conforman conjuntos de prácticas y reglas articulados, por ende son *“regímenes de prácticas”* (Castro-Gómez, 2010). Para el caso educativo “el modelo

educacional de mercado”, es el dispositivo orientado a la producción de una forma de vida anclada en la idea de capital humano (Rodríguez Freire, 2012).

Tales dispositivos- como regímenes de prácticas- presentan algún tipo de racionalidad operativa, en tanto conjuntos de reglas que emergen y operan históricamente. Estás no son visibles pero “*están siempre presentes cuando decidimos lo que decimos y hacemos lo que hacemos. Se trata de una “gramática” que acompaña a las prácticas mismas y que cambia con el tiempo*” (Castro Gómez, 2010: 30). Esas gramáticas actúan como aprioris históricos, y si bien no son directamente visibles, están siempre allí, ya que sin ellas no se puede actuar, ni decir, ni proceder. Por ende, todo dispositivo social se acompaña de su gramática.

En relación a la ciudadanía, la dictadura disolvió toda oposición organizada de la sociedad civil que fuese vista como amenaza, pero la ciudadanía reapareció en la lucha de mediados de los 80, contra la dictadura. No obstante, su regreso fue fugaz y luego de la recuperación de la democracia por la vía electoral, se refugia en sus casas con la sana sensación de la victoria y la promesa de la alegría. La democracia retornó y con ella la promesa-fantasma de la alegría, pero bajo el manto del orden, la gobernabilidad y el consenso (Paredes, 2011). Se produjo con la vuelta a la democracia un déficit ciudadano y se profundizó el modelo social impuesto en la dictadura. Es el orden de la democracia de los consensos, del funcionamiento de las instituciones y de la erradicación del conflicto. En resumen, el orden de la medida de lo posible (Paredes, 2011)

En consecuencia, desde la llegada de la democracia en 1990, la sociedad chilena se ha visto envuelta en una orientación hacia una sociedad despolitizada, atomizada y conducida por fundamentos económicos. El ciudadano es de tipo credit card y el imperio del consumo priman en la sociedad (Moulian, 1997). A tal punto que los espacios de socialización por excelencia de la década de los noventa fueron los centros comerciales y la irrupción de las masas se logró a través de la compra de bienes o servicios (Tironi, 1999). Esta situación ha llegado a tal punto, que según algunos autores el consumismo pasó a ser un eje central de la construcción identitaria del país y de búsqueda del reconocimiento individual (Larraín, 2001; Moulian, 1997). Para T. Moulian, en uno de los análisis más penetrantes del mito de la transformación de la democracia chilena y de la continuidad con los cambios producidos por



la dictadura, los primeros años democráticos, la visión de la ciudadanía como algo político se ha mermado, debido a la estructura heredada de la dictadura, generando como efecto una despolitización de la sociedad, reducida a una mera expresión de consumo (Moulian, 1997). En este proceso es el propio estatus de la política el que se verá afectado, desde ahora practicada como mera administración.

El modelo de gubernamentalidad neoliberal y la ideología del consenso, consiguieron que periodo transicional de los años 90' estuviera marcado por el dictum de "la medida de lo posible": justicia, igualdad, reconocimiento, derechos, en resumen la democracia, solo en la medida de lo posible con tal de no abrir las heridas del pasado, ni invitar al conflicto social. La figura del orden se tomaba el escenario democrático. La década del 2000 estuvo marcada con la consolidación del "orden democrático". Las semánticas del consenso, de la gobernabilidad y de la seguridad, reemplazaron a las expectativas de la alegría, redefiniéndola. "*Las instituciones funcionan*" fue el corolario a la medida de lo posible. De tal forma que el retorno a la democracia consistió en una producción activa de invisibilidad de la potencia popular y ciudadana, realizando la operación de producirla como un actor ausente de la democratización (Sousa Santos, 2006).

Con ello se consolida la democracia de los acuerdos, de la élite política-económica, y se instituye una gramática pública elitista y anti-ciudadana, es la *gramática del consenso*, del orden y de la institucionalidad. Tal gramática presenta una raigambre nerudiana, diciéndole a la ciudadanía: "Nos gusta cuando callan porque están como ausentes". Con la consolidación de la democracia de los acuerdos, la esperanza se transformó, para la ciudadanía, en espera. Los ciudadanos-consumidores, bajo en concepto difuso de la gente, fueron subjetivados como pacientes y clientes.

### **III.- La crisis de la educación como problema público: las movilizaciones estudiantiles antes del 2011.**

Pero frente a la consolidación del dispositivo de educación de mercado y la gramática de lo posible, los estudiantes se han movilizado. A fines de los años 90, estudiantes de las universidades tradicionales lucharon por el arancel diferenciado, que consistía en un financiamiento más subvencionado de la educación por parte del Estado (Figueroa, 2012). El 2001 se realizó “el *Mochilazo*”, movilización impulsada por estudiantes secundarios debido al alza en la tarifa del pasaje escolar. Este momento sirvió para la articulación de un movimiento estudiantil en 2006, siendo la primera instancia de revuelta social fuerte desde el retorno a la democracia (Donoso, 2013).

El 2006, con los pingüinos la movilización estudiantil se posicionará fuertemente en la esfera pública y se fomentará la idea de la “crisis en la educación”. Su objetivo central fue la derogación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación), al plantear la necesidad de cambiar la ley e implementar una nueva que garantizara la calidad en la educación y que definiera un rol más activo del Estado, propusieron la “desmunicipalización” y se denunció el lucro en la educación. Además plantearon mecanismos para reducir la desigualdad en la educación y su acceso. Algunas de sus causas correspondían a la gratuidad de la TNE durante los 365 días del año y de la PSU, la derogación LOCE y la desmunicipalización de los colegios públicos (Núñez, 2012). Esta situación fue un punto de quiebre durante el primer mandato de Michelle Bachelet, que se vio en la obligación de poner el tema educacional en su agenda política (Donoso, 2011).

Donoso (2011), señala que una de las características principales de este movimiento fue que no representaba a un sector político en específico debido a que muchos de los líderes estudiantiles formaban parte de distintas vertientes políticas. Asimismo, este periodo de movilización sirvió para dar cuenta que había una grieta con el sistema, que comenzó a ser criticado por los ciudadanos (Vera, 2011). La gobernabilidad y el cómo las instituciones funcionan en Chile comenzaron a evidenciar su primera crisis de legitimidad (Berrios y Mella, 2013; Luna y Toro, 2013; Segovia y Gamboa, 2012).

A juicio de Bellei, “...*los estudiantes secundarios lograron articular una demanda por igualdad de oportunidades, en torno a la noción del derecho a una educación de calidad, e*

*identificaron en los pilares de la institucionalidad pro-mercado generada por la dictadura militar el nudo institucional a desatar, para hacer viable dicha aspiración” (2010: 17)*

La resolución del conflicto del año 2006 fue a través del Consejo Asesor para la Educación, que significó una instancia de para los secundarios de participar en materias de cambio en la educación (Silva, 2008). No obstante la heterogeneidad de los miembros de dicho consejo y la disposición a mantener la gobernabilidad, significó que los cambios que se realizaron no fueron profundos (Rojas, 2012). Uno de estos cambios correspondió, el año 2009, con la derogación de la LOCE y la promulgación de una nueva ley llamada Ley General de Educación (LGE).

Además de esto, se realizaron otra serie de cambios al modelo. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad fue una de las modificaciones de mayor complejidad. Con la instauración de este sistema se pretende dar incentivos a los colegios que han tenido puntuaciones más altas en la prueba SIMCE. Asimismo también sirve esta institución para saber que parámetros son entendidos por calidad. No obstante, uno de las primeras críticas que se comenzó a esbozar a este sistema corresponde a que si bien permite saber que colegios se encuentran con baja calificación, no ahonda en los problemas estructurales de la desigualdad heredada por la estructura de dictadura (Bellei y Berner, 2011).

Los incentivos nombrados anteriormente, o la utilización de indicadores, que permitan decir cuál colegio es mejor que otro responde a un concepto denominado Reforma Basadas en Estándares (RBE). Dicha forma de considerar la educación presenta problemas, dado que tiende a estandarizar procesos que son complejos de explicar a través de indicadores. Entender la educación como un fenómeno complejo y diverso, ayudaría a sobreponer las críticas estructurales que el sistema educacional chileno posee (Cassasus, 2010). Ruiz-Tagle (2010), señala que los cambios realizados a través de reformas no permiten generar cambios muy complejos debido a la situación actual del Estado frente a la educación; en donde este tiene un papel de garantizador de la competencia.

Fruto de la revolución pingüina se evidenció socialmente la crisis de la educación chilena, desde ese entonces el tema comenzó a estar presente en la agenda política. Cabe señalar que

durante el final de su primer mandato, Bachelet prometió la realización de un cambio en la carrera docente. Situación que demostró el perfil secundario que se le otorgó a los profesores (Bellei, 2010). A tal punto llegó este desconocimiento de los docentes, que hoy en día el tema recién pasó a ser de importancia en la agenda política. Destacando el profundo rechazo de un sector amplio de los profesores respecto a las reformas planteadas por Bachelet en su segundo mandato<sup>10</sup>.

La movilización del 2006 dividió las aguas en el debate público, separando a los sectores que estaban a favor del lucro en la educación y que avalaron el rol subsidiario del Estado, de las posiciones estudiantiles. El 2008, varias universidades y colegios se movilizaron en contra de la promulgación de la LGE (Ley General de Educación) que fue diseñada por la Concertación y la Alianza en respuesta a la Revolución Pingüina. Colegios emblemáticos, fueron tomados por los estudiantes en rechazo a la nueva ley que no modificaría el paradigma escolar en Chile. No obstante, el año 2009 se promulga la Ley General de Educación. En este periodo 2000-2010, el endeudamiento de los estudiantes por el uso de créditos con altos intereses, administrados por la banca privada y con el aval del Estado (CAE), es significativa (Figueroa, 2012). Todos puntos relevantes para entender el proceso de movilización del 2011-2013.

El movimiento pingüino del 2006 es significativo para entender lo que vendrá, al punto que el exdirigente universitario Francisco Figueroa lo presenta como fundamento del proceso. En sus palabras, *“el levantamiento estudiantil de 2011 no tiene su origen en las multitudinarias y mediáticas marchas de junio, ni tampoco en los errores de la gestión Piñera para contener el conflicto. Fue la continuidad lógica de una marcha que tiene su antecedente más próximo el 2006 (...).”* (Figueroa, 2012: 16)

El doce de mayo del año 2011 es la segunda marcha estudiantil, pero la primera marcha masiva por la educación pública, como una expresión plagada de manifestaciones artísticas y carnavalescas que finalizó con un acto cultural. En su cierre, las fuerzas policiales

---

<sup>10</sup> Fuente:

<http://www.emol.com/noticias/Nacional/2015/06/17/721929/Profesores-protagonizan-nueva-marcha-y-cumplen-17-dias-de-paro-indefinido.html>

irrumperon dando inicio al enfrentamiento con los manifestantes, lo que marcará la dinámica de movilización en todo el periodo. A partir de esa marcha, las movilizaciones fueron escalando y radicalizándose: comenzaron paros y tomas de casas de estudio, entre otras medidas de fuerza. Bajo una coordinación nacional, a través de la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech) y con la participación de la ACES y la CONES. Así se inicia el proceso de movilización social de mayor envergadura de los últimos años.

#### **IV.- Problematicación.**

De acuerdo a lo presentado hasta acá, bastante se ha dicho y escrito sobre los posibles efectos institucionales y políticos de las contiendas estudiantiles. Sin embargo, la movilización estudiantil ha sido muy poco estudiada desde la dinámica de protesta propiamente tal. Por ejemplo, Fernández Labbe (2013) estudia las protestas estudiantiles del año 2011 desde sus repertorios de acción y sus marcos de significación, pero siempre desde una óptica que la subordina a sus alcances institucionales y al diseño de políticas públicas. Por su parte, Aguilera (2014)- tomando el ciclo de movilizaciones 2006-2011-, las estudia desde sus dinámicas procesuales y repertorios de acción para enfatizar tanto formas de visibilidad pública, como en sus efectos identitarios. Cárdenas y Navarro (2013) lo estudian desde las expectativas y percepciones de los propios actores movilizados, que en base a sus acciones y capacidades de movilización se relacionan con la sociedad. Finalmente Cárdenas Neira (2014), lo estudia desde su producción discursiva, las formas de significación y las representaciones mediales que origina en su accionar.

Si bien estas aproximaciones enfatizan en la movilización desde su propio despliegue, tanto en sus acciones y discursos públicos, como en las percepciones y expectativas individuales o grupales que produce en los actores movilizados, poco se ha dicho de la dinámica de movilización interna. Casi toda esta literatura toma a la movilización y sus acciones para observar, de alguna manera u otra sus efectos, ya sea institucionales (Fernández Labbe,

2013), en el espacio público (Aguilera, 2014) o virtual (Cárdenas Neira, 2014), en las expectativas sociales (Cárdenas y Navarro, 2013) o en las configuraciones subjetivas (Aguilera, 2014), pero ninguna de ellas aborda en específico las manifestaciones sociales y las protestas. Las tesis estructuralistas, económicas y políticas, así como las del movimiento en sus efectos, acometen la misma omisión: el factor cultural, en su sentido fuerte, queda relegado a una posición subordinada del análisis o es directamente omitido (Paredes, 2013).

Enfatizar en el factor cultural de la movilización exige situar la mirada en el cómo de las manifestaciones, es decir, estudiarlas en sus formatos prácticos de visibilización y despliegue. Exige mirar la movilización desde dentro y en situación, desde una óptica procesual. Existe muy poca literatura sociológica que se ocupe del cómo de la movilización misma, salvo algunos de los trabajos de Aguilera (2012, 2014), quien desde la antropología utiliza una perspectiva procesual y cultural a la movilización, no se observan otros trabajos en esta línea. Desde perspectivas ajenas a la sociología y a la antropología se puede reconocer algunos trabajos que enfatizan en las acciones de protesta y en la movilización como acción en ocurrencia, posiciones que acentúan las dimensiones estéticas de la protesta. Por ejemplo, Alvaro Cuadra (2012) indaga en las manifestaciones estudiantiles poniendo énfasis en su carácter estético-performativo, considerando aspectos mediales, discursivos, accionales y subjetivos en el proceso de movilización estudiantil del 2011. El libro colectivo “En Marcha” coordinado por Consuelo Banda y Valeska Navea (2013), reúne un conjunto de trabajos que ponen su atención sobre los actos de manifestación social, tratando la protesta social desde perspectivas artísticas y estéticas en su puesta en forma, el uso del espacio público por la marcha, el lugar del cuerpo en la movilización y la violencia situacional de la manifestación. Por último, Marín Naritelli (2014) se concentra en las manifestaciones públicas de protesta en la Alameda pero desde sus efectos mediáticos y comunicacionales

Este grupo de trabajos permite señalar que una de las aristas más llamativas del proceso de movilización estudiantil fueron las articulaciones novedosas y públicamente atractivas entre los diversos elementos culturales que se desplegaron en el proceso. En el proceso de movilización por la Educación Pública, Gratuita y de Calidad, las huellas de lo cultural están presentes en todo el proceso de movilización. Esta investigación, sin desconocer el valor de

la crítica económica y política representativo de la movilización, se focaliza en su forma cultural-política, ya que se reconoce en este ámbito al elemento distintivo del proceso de movilización durante el año 2011-2013. Las acciones culturales y expresivas realizadas, así como sus demandas, dibujan un escenario altamente conflictual y polémico. El punto de arranque de la investigación realizada, es que mediante la puesta en forma de los actos de protestas y las manifestaciones públicas de la movilización, se configura tanto la demanda social que enarbola, se va perfilando en el proceso mismo, y también se configura el escenario sociopolítico en que ocurre.

En tal escenario, esta tesis presentará una lectura del *proceso de movilización estudiantil en clave político-cultural*, cuyo objetivo es aportar en la comprensión del conjunto de manifestaciones públicas de la movilización estudiantil desde una *óptica procesual*, que enfatice en los actos de protesta y manifestación pública en su *situación de ocurrencia*, considerando las formas prácticas de uso del lenguaje y los discursos, así como los significados sociopolíticos que la movilización hace emerger con su accionar. Esto es, considerar los diferentes actores, organizaciones, colectivos, grupos que constituyen la movilización estudiantil a partir de sus actos y declaraciones en tanto configuran una demanda social de relevancia pública y política.

Dos preocupaciones ejes estructuran los objetivos de la tesis. Teóricamente, la pregunta que guía la investigación es *¿cómo plantear las relaciones posibles entre los elementos culturales y los políticos en el marco de las acciones de actores colectivos en procesos de conflicto social, desde un punto de vista situacional?* Se trata de pensar en un conjunto de relaciones conceptuales que permita vincular ambas entradas en un proceso social definido, para el caso acá propuesto, la movilización social. Desde el punto de vista de la investigación social empírica, se trata de proponer un dispositivo teórico-metodológico que permita observar situacionalmente las formas en que se dejan ver lo cultural y lo político en la movilización social, es decir, cómo estas se entrelazan en un caso específico: la movilización estudiantil-ciudadana por la Educación Pública Gratuita reciente en Chile.

Ambos en conjunto definen la finalidad de la tesis, en el entendido que la preocupación teórica se presenta como un programa de investigación futuro en torno al campo de estudio

de las movilizaciones sociales. El objetivo que guía esta investigación *es elaborar un dispositivo categorial orientado a la investigación empírica, que en base la entrada “cultura y política”, permita comprender procesos de movilización social en situación, específicamente en relación al caso de la movilización estudiantil chilena durante los años 2011-2013.* Las preguntas que guían este nivel son, ¿cómo se constituye política y culturalmente una demanda social?, ¿cómo se despliegan los elementos culturales y políticos en la movilización estudiantil?, ¿cómo se relacionan en el proceso de movilización?, ¿qué producen esas relaciones en lo público? Estas preguntas implican otro set de preguntas más específicas, en tanto refieren a los modos empíricos de expresión de la movilización, orientadas responder ¿qué hacen los movilizadores en las manifestaciones públicas situadas?, ¿cómo lo hacen?, ¿para qué lo hacen?, ¿orientado a quién? En este proceso, desde una perspectiva situacional, la movilización estudiantil deja ver sus modos de acción, sus causas y motivos, la constitución de identidad pública y la definición de sus otrasidades.

Estas preguntas son las que guían el informe acá presentado. Estas preguntas se traducen en cuatro objetivos específicos que dan pie a la estructura argumentativa y expositiva de la tesis. Los tres primeros objetivos tienen un carácter descriptivo-comprensivo, es decir, dan cuenta de una arista del proceso empírico de la movilización estudiantil con la finalidad de profundizar en su comprensión. El último, tiene un carácter más interpretativo ya que apunta a comprender el proceso desde la elaboración de los mecanismos político-culturales por los cuales la movilización estudiantil configura su demanda, la publicita y la posiciona socialmente constituyendo un escenario conflictual y polémico.

El primer objetivo se orienta a presentar las modalidades de acción de la movilización estudiantil, mediante la observación de los actos de protesta y de manifestación pública en situación. El segundo, presta atención a los motivos y los modos de justificación de las causas de la movilización estudiantil. El tercero, refiere a la configuración de la identidad pública de la movilización estudiantil, así como a la definición de sus otros. El cuarto propone una lectura comprensiva del proceso en base a los mecanismos político-culturales desplegados por la movilización para posicionar públicamente su causa.



Para dar cuenta de los objetivos ya formulados, luego de la problematización acá presentada, la tesis se divide en 5 capítulos. El primero formula el posicionamiento epistémico-metodológico que sostiene toda la investigación en base a la formulación de un anclaje pragmático-crítico, que a partir de ello se elabora todo un dispositivo conceptual orientado a la investigación empírica. Desde el reconocimiento y suscripción del contexto posemipirista en la investigación social y a partir del anclaje epistémico-metodológico propuesto, son tratados en este apartado la orientación crítica de la investigación en base a las hermenéuticas de la ausencia y la emergencia, así como los procedimientos de articulación conceptual para la formulación de una configuración teórica. Luego se formula el dispositivo de investigación empírica, cuyo enfoque es socioantropológico de orientación cualitativa. Posteriormente se exponen y detallan las decisiones metodológicas que guiaron el trabajo empírico, los fundamentos estratégicos de ellas y los procedimientos tácticos que guían la investigación de campo.

El segundo, expone los conceptos eje que configuran el problema y articulan la aproximación conceptual. Estos ejes conceptuales refieren a lo cultural, lo político y la movilización social, los que en su relación constituyen la trama teórica-conceptual que enmarca la investigación. En la primera parte se discute lo cultural en tanto proceso, transversal a lo social, que involucra a agentes sociales, sustentado en la vinculación entre acción, lenguaje y producción de significación, así como a las disputas por su sedimentación. Posteriormente se realiza la distinción entre la política y lo político, relevando la condición constitutiva de este para con lo social y remarcando su valor procesual, en tanto señala la dimensión propiamente conflictual o antagónica. Sigue el capítulo con la discusión sobre las teorías de los movimientos sociales en el ámbito de las ciencias sociales, con especial énfasis en la sociología aunque siempre en dialogo con otras disciplinas, en particular la antropología y los estudios culturales. Acá se toma partido por privilegiar el objeto “movilización social” por sobre el de “movimiento social”, resaltando su carácter procesual y sus implicancias político-culturales. Tal selección no significa una negación o rechazo del constructo analítico “movimiento social”, al contrario una de las pretensiones del trabajo es poder aportar al estudio del campo a partir de los procesos de movilización social. Esto significa privilegiar

otras aristas del campo, por ello se definen a la manifestación pública y a la protesta social como expresiones empíricas básicas para investigar la movilización colectiva y ciudadana. A esto se orienta la parte final de este capítulo al tratar de vincular lo cultural y lo político en la movilización social, a partir de “las protestas sociales y las manifestaciones públicas”, es decir, privilegiar una aproximación procesual y situacionista de observancia empírica a la movilización social.

Los tres siguientes capítulos exponen los resultados de la investigación en términos empírico-analíticos, mediante la articulación en cada capítulo de una de las aristas derivadas de los hallazgos empíricos con sus traducciones conceptuales. En estos capítulos se asume una forma de presentación y argumentación que permite la autonomía de cada capítulo en el entendido que responden a objetivos específicos de la investigación. Cada uno de estos capítulos es presentado con una lógica de artículo autónomo, estructurado de la siguiente forma: primero se introduce la finalidad del capítulo, posteriormente se realiza un breve formulación conceptual, luego se presentan los hallazgos empíricos, para después pasar a una interpretación de los hallazgos, para finalmente cerrar cada capítulo con una breve síntesis del capítulo que actúa como conector con el capítulo siguiente y con la investigación en general.

Por tanto, el capítulo tres observa las marchas a partir de la noción de performance. Se propone, a partir de una breve discusión conceptual, a la marcha como un acto de protesta situacional y contextual que puede ser entendido en tanto puesta en escena que participa de la configuración del escenario en el que se despliega la movilización. Posteriormente se presenta una pequeña descripción del proceso de movilización estudiantil en Chile, específicamente del conjunto de marchas realizadas en Santiago durante los años 2011-2013. Luego se realiza una clasificación de las marcha en tanto tipos de performance. Se cierra el capítulo con una lectura de las marchas como performance en tanto despliegue de una estrategia de inscripción espacial que redefine el espacio público, a partir de la realización de dos operaciones primero la ocupación del espacio público y segundo como visibilización y presentación de la movilización en el espacio público. También se presenta su estrategia de incorporación en los actores sociales movilizados.

El cuarto capítulo revisa la movilización desde sus capacidades discursivas y de definición de la situación a partir de entender a la movilización por la educación pública como un proceso de enmarcado, siguiendo principalmente la propuesta de W. Gamson. Se revisan las modalidades de definición de una situación como injusta ligada a la situación precaria en la que se encuentra la Educación Pública en Chile al convertirse en un bien de consumo, como al despojo del derecho social a la educación por parte de los estudiantes. Posteriormente se señala el marco agencial de la movilización estudiantil, en base a enunciados morales, emocionales, cognitivos definen sus formas de lucha en defensa de la Educación Pública. En tercer lugar se propone una lectura más global del enmarcado de la movilización estudiantil por la Educación Pública Gratuita durante el periodo.

El quinto capítulo propone la lectura de las marchas estudiantiles y de la movilización como una forma de construir una identidad pública consistente durante el periodo, así como la configuración de un campo de disputa antagónica en torno a la Educación Pública en el espacio público, introduciendo el tercer elemento que participa del proceso: el público. El capítulo se inicia con una breve discusión teórica-conceptual en torno a la cuestión de la identidad colectiva en la teoría de los movimientos sociales, para problematizarla al alero de nuevas contribuciones conceptuales en torno a la identidad. En segundo lugar, para realizar el abordaje empírico se revisan las operaciones que realiza la movilización estudiantil para producir una identificación colectiva. Estas operaciones son la desidentificación y la formulación de una demanda que permite la identificación colectiva de la movilización estudiantil. Luego se revisa la forma en que se constituye el otro antagónico de la movilización, dando paso a la conformación del campo antagónico de disputa por la Educación Pública. En tercer lugar se introduce en la discusión el tercer excluido, el público, como un actor relevante para la configuración de las identidades públicas en torno al conflicto educacional. Con ello el espacio de disputa se abre desde una forma dual a un espacio tripartito que involucra la centralidad de los modos de actuación y enunciación, en tanto modos de argumentación, de la movilización estudiantil para sostener su identidad pública.

El sexto capítulo cambia su formulación y estructuración puesto que avanza hacia la propuesta de lectura de la manifestación estudiantil en base a los mecanismos político-

culturales con los que la movilización se despliega públicamente. A razón de ello, se reduce el contenido empírico del capítulo para desarrollar una propuesta categorial del proceso de movilización estudiantil-ciudadana. En este se propone la interpretación general del problema en la producción de una respuesta de lectura teórica-empírica del proceso. Se propone el concepto de política de significación para dar cuenta del proceso de movilización estudiantil, en base a dos mecanismos de configuración: un drama antagónico y un vocabulario de motivos de la movilización. Se cierra el capítulo con la reflexión de los modos de operar de la movilización estudiantil como un performativo político.

Cierran el escrito las reflexiones finales de la investigación y una breve adenda en torno a las capacidades críticas de la propuesta, a partir del proceso de elaboración de la tesis, en discusión con la postura de las sociologías públicas.

## **CAPITULO I**

### **El Dispositivo Epistémico Metodológico**

#### **PRESENTACIÓN**

De acuerdo a la problematización señalada en el capítulo anterior, y en consideración al requerimiento de constituir un dispositivo de observación y de inteligibilidad de procesos sociopolíticos que enlacen el trajo conceptual con alguna base empírica, no sería pertinente reducir las posibilidades de abordaje a un cuerpo o sistema teórico determinado cuya finalidad fuese la de explicar la relación de variables o corroborar ciertas hipótesis. Más bien, el desafío va encaminado hacia la elaboración de un ángulo de lectura desde el cual se intente aprehender y dar inteligibilidad al proceso conflictual en estudio, así como las herramientas conceptuales y prácticas que utilizaremos para definirlo<sup>11</sup>. De tal modo, este apartado se

---

<sup>11</sup> Por supuesto tal ángulo de estudio es uno entre muchos posibles para estudiar un proceso político en curso. La investigación acá realizada parte

enfrenta un doble desafío: por un lado, construir el lugar desde el que se configura la problematización<sup>12</sup>, es decir, el anclaje epistémico-metodológico que sirve de base para dar inteligibilidad al proceso a observar. Por otro lado, transversal y simultáneamente, delimitar las herramientas que permiten vincular lo conceptual y lo empírico con la finalidad de dar cuenta del topoi “movilización social”.

Entonces, en este capítulo se presentan las justificaciones para la elaboración de un dispositivo epistémico-metodológico, de finalidad heurística, que permite la observación del proceso de movilización estudiantil en el Chile actual, para darle inteligibilidad a partir de ciertos ejes categoriales que guían el trabajo empírico.

El capítulo se divide en cuatro apartados. Primero, se realiza una argumentación a favor del contexto académico en el que se realiza la tesis. Segundo, se exponen los principios fundantes en lo que se ha denominado ángulo de lectura epistémico-metodológico. Tercero, presentamos argumentos orientados al trabajo empírico y a las formas de relación con lo conceptual, en lo que puede llamarse el diseño metodológico de la investigación. Se cierra con un breve resumen de lo realizado en el capítulo.

## **I. El contexto: la investigación social en el escenario postempirista.**

La investigación social se encuentra en una etapa de transición debido a los cambios en el objeto “lo social”, es decir, al reconocimiento de su complejidad y multidimensionalidad

---

del supuesto de la multiplicidad de miradas posibles y se preocupa por las posibilidades de articulación y diálogo entre ellas.

<sup>12</sup> En la producción intelectual feminista, poscolonial y subalterna, este posicionamiento se ha denominado locus de enunciación dando pie a pensar el conocimiento como una actividad situada y no necesariamente universal. Siguiendo a Zemelman (2010), en base al trabajo categorial requerido para dar cuenta de algún fenómeno empírico, llamo a esto la construcción del ángulo de lectura. Este posicionamiento es ajeno a la investigación de corte positivista, ya sea en su forma de empirismo ingenuo o en su forma de teoricismo vacuo.

inherentes, como a los cambios internos al propio campo científico y a la tarea de conocer, en tanto el reconocimiento del pluralismo epistemológico, la diversidad metodológica y la coexistencia de múltiples saberes sobre ello<sup>13</sup> (Zemelman, 2010; Sousa Santos, 2009; Scribano, 2002; Wallerstein 1996), y también por carácter performativo del trabajo científico social (Ramos Zincke, 2012) y la reflexividad propia de la ciencia (Scribano, 2002; Giddens, 1993), es decir, al vínculo productivo entre conocimiento social y su objeto. Algunos autores han denominado al momento actual contexto o escenario posempirista<sup>14</sup> (Scribano, 2002; Schuster, 2000), argumenta que el momento actual de la investigación social no puede reducirse a la justificación empírico-metodológica para su validación, sino que debe ampliar sus criterios de justificación para incluir elementos socioculturales, histórico-políticos, e incluso psicológicos y éticos en su elaboración (Schuster, 2000). Otros, hablan de escenarios de transición (Sousa Santos, 2009), de fronteras (Zemelman, 2010) o de ampliación (Wallerstein, 1996) en tanto los límites del campo científico se expanden, las fronteras disciplinares del trabajo científico se vuelven porosas y sus criterios de validación se amplían, existiendo nuevas vinculaciones entre lo empírico y lo teórico, así como entre el conocimiento y la ética. En específico, para B. de Sousa Santos el contexto actual significa una época de transición y bifurcación, es decir un momento cuyos contornos no están definidos del todo, lo que implica un momento de oportunidad para acercar asuntos de índole científica-epistemológicas con cuestiones ético-políticas, pero también implicará incertidumbre y contingencia en sus resultados (Sousa Santos, 2005). Para otros, estaremos en tiempos de desfundamentación del trabajo científico (Follari, 2004), que se caracteriza por la pérdida de la remisión a principios orientadores últimos o a nociones trascendentales a la experiencia singular. Lo anterior implica problemas lógicos (como la imposibilidad de pensar

---

<sup>13</sup> Estos tipos de saberes refieren no solo a la producción de las ciencias sociales, también del arte y las humanidades, de los medios de comunicación, de la vida cotidiana entre otros.

<sup>14</sup> El escenario posempirista, siguiendo a Schuster (2000), se considera a partir de 1960 con las críticas epistemológicas de Khun, Lakatos, Feyerabend y Toulmin. En sociología puede seguirse desde las formulaciones de Mannheim en Europa y las investigaciones de las prácticas científicas y la validación del conocimiento cotidiano por la etnometodología en Norteamérica. De importancia capital para esta tesis es el reconocimiento de la hermenéutica y del pragmatismo, es decir, del ámbito del sentido en la producción de conocimiento social.

lo singular sin generalizaciones implícitas) a la vez de estéticos, éticos y culturales en la producción del conocimiento social, pero ello no implica renunciar a conceputar lo social, más bien implica un mayor esfuerzo por elaborar nuevos “mapas cognitivos” (Follari, 2004). Esto se traduce en espacios de potencialidad y de riesgos, pues estamos en “*condiciones de construir conocimiento en un horizonte de inteligibilidad apto para rechazar las certidumbres, los llamados primeros principios*” (2004: 21). Desde los estudios culturales Stuart Hall (2011) señalará, en consideración de los tiempos actuales, que el trabajo intelectual y el conocimiento que le acompaña se realiza sin garantía alguna. No puede apelarse a una idea de verdad metafísica o una normatividad trascendental, al contrario se debe reconocer la contingencia del mundo social y enfrentar los alcances políticos del conocimiento (Hall, 2011)<sup>15</sup>.

Entre estos autores encontramos una coincidencia en cuanto al posicionamiento, esto es, la tarea de replantear las formas del conocimiento social aceptando la pluralidad de posibilidades para ello, sin necesidad de asumir un relativismo normativo, y aunque terminan asumiendo de diferentes maneras la contingencia de lo social, no abandonan las armas de la crítica<sup>16</sup>. Si bien, cada una de ellas presenta una perspectiva diferente de la forma de producir conocimiento social, comparten la tarea de repensar y reinventar el trabajo de conocer, asumiendo dos puntos diferenciados pero en interrelación: 1) reconocer cierto tipo de razonamiento procedimental que sostiene el trabajo de producir conocimiento<sup>17</sup>; y 2) la posibilidad de entregar algún tipo de justificación en la producción de conocimiento. Ambos puntos posibilitan plantear una crítica al conocimiento científico social hegemónico de corte

---

<sup>15</sup> Se observa en estos puntos el *zeigest* del pensamiento crítico contemporáneo, en sus versiones neomarxistas, feministas, construccionistas crítico, postestructuralistas y subalternas, en tanto al acercamiento entre lógicas discursivo-procedimentales y los alcances ético-políticos del pensar.

<sup>16</sup> Este punto es relevante pues refiere a alcances ontológicos (contingencia del objeto “lo social” y su constitución simbólica) y epistemológicos (pluralidad de razonamientos procedimentales y normatividad crítica) en el trabajo de producir conocimiento social. Trataré de clarificar estos puntos más adelante en este mismo capítulo.

<sup>17</sup> Este rasgo procedimental puede ser praxiológico, discursivo, argumentativo, crítico-normativo. Independiente de su forma, es puesto en juego al momento de producir conocimiento social.

positivista, ya sea en su forma empírica o lógica (De la Garza Toledo y Leyva, 2012; Arriscao Nunes, 2010; Sousa Santos, 2009).

La crítica se tradujo en dos formas diferenciadas, pero que para la comprensión de la argumentación acá propuesta, se relacionan en un único argumento. La primera vertiente, asociada a las condiciones de producción del conocimiento y validación del conocimiento (relacionado al punto 2), expone el estatus epistemológico de los conocimientos, solo pueden definirse de forma adecuada comenzando por un conocimiento de las condiciones de producción y validación de conocimientos en sus términos históricos y sociales (Arriscao Nunes, 2010). Ya sea como crítica en la filosofía de la ciencia con Khun, Feyerabend o Hesse, o como sociología del conocimiento con Mannheim, o teoría crítica Adorno y Horkheimer e incluso Habermas, lo importante es establecer el vínculo entre condiciones sociales y producción de conocimiento. Esto implicó el ingreso de lo social, de lo histórico y de lo cultural en la consideración de aquello posible de ser nominado conocimiento científico. La segunda vertiente se expresa en un nivel mucho más micro e intracientífico y se asocia con las prácticas de conocimiento en sus contextos de elaboración (Arriscao Nunes, 2010). En esta posición, la centralidad la tienen las actividades prácticas mismas en sus propios contextos de producción (“la vida en el laboratorio”), para la comprensión y evaluación de la producción de conocimiento. Este tipo crítica se inicia con la etnometodología de la práctica científica y se extiende hasta las etnografías de la ciencia de Bruno Latour y otros<sup>18</sup>. Al poner en vinculación ambos puntos, la relación entre prácticas de producción de conocimientos científicos en contextos situados con las condiciones sociales de producción, se escapa de la crítica formalista y se pueden plantear formas de vinculación del saber académico con el mundo social en sus formas performativas y reflexivas. Esto es abrir el espacio para la pregunta por las formas de intervención del conocimiento en lo social y el lugar del trabajo académico su configuración.

---

<sup>1818</sup> Joao Arriscao Nunes (2010), en el marco del debate contemporáneo sobre la superación de la epistemología, denomina a la primera vertiente como crítica epistemográfica y a la segunda como crítica praxiográfica. Un punto no menor para esta investigación es que ambas críticas coinciden con la relevancia de los argumentos socioconstruccionistas, la recupeación del pragmatismo y con la influencia de la obra del segundo Wittgenstein.



En coherencia con lo señalado hasta acá, al relacionar ambas vertientes críticas se puede sostener con fuerza el cuestionamiento a la soberanía epistémica del positivismo en su reduccionismo empírico-metodológico y lógico-formal, y suscribir el escenario posempirista como de apertura para la producción académica del conocimiento social. Explicitada ya la crítica a la soberanía epistémica del positivismo y las razones del distanciamiento acá asumido, es posible y pertinente pasar a exponer el posicionamiento epistémico de la tesis. Pero antes, es necesario realizar un balance de lo ya señalado en torno al trabajo de investigación propuesto.

Uno de los puntos relevantes de lo planteado, es la adopción del término posempirismo para contextualizar el escenario en el que se realiza la investigación. De acuerdo a Schuster (2000), el escenario posempirista significa una ampliación efectiva del campo del conocimiento científico ya que obliga a la ciencia a entrar en diálogo permanente, tanto al interior del campo científico, como con lo social en general, para poner a prueba y justificar socialmente su validez, en el marco de la aceptación que no existe fundamento último para ello. Para Scribano (2002), lo anterior significa que el conocimiento social no solo será relevante por su valor de verdad científica, también por su utilidad operativa, para eso hablará de conocimiento social aplicado y aplicable. Esto nos acerca a los planteamientos pragmatistas de autores como Pearce y Dewey de la investigación por efectos, pero también a los alcances prácticos, éticos y políticos, del trabajo investigativo.

Segundo, tan relevante como la utilización de la nominación posempirista, es la aceptación de la relación de no determinación de la teoría por los datos empíricos, sino la relación de traducción que se da entre ellos. Esto tiene dos consecuencias importantes para el trabajo empírico seguido en esta investigación: a) existe una relación de codefinición entre dato empírico y clave interpretativa-conceptual, por ende no se da una relación de determinación de la teoría por el dato o del dato por la teoría; b) lo anterior implica la pluralidad de aproximaciones interpretativas y de formas de investigación, en tanto diferentes modalidades

de vinculación entre el componente analítico-conceptual y el empírico-descriptivo, más ello no significa relativismo. Ambos puntos son desarrollados más adelante en este capítulo.

Tercero, se parte del supuesto relacionalista entre objeto de conocimiento y conocimiento social. Esto trae consigo una serie de alcances: a) es posible producir conocimiento social sobre el mundo social, pero este conocimiento no es necesariamente universal ni verdadero<sup>19</sup>; b) tal conocimiento social es variable y ligado a sus contextos de producción, es decir, situado; c) tiene alcances prácticos, performativos y reflexivos, para el mundo social; d) tales alcances implican el reconocimiento de elementos relativos a la producción de significados, a la capacidad de evaluación moral y a las relaciones de poder<sup>20</sup>.

Cuarto, reconocer y suscribir una pluralidad de formas de producir conocimiento social no significa adherir al principio del relativismo. Significa reconocer, en tanto supuesto de investigación, que es posible formular algunos criterios de justificación normativa no formalistas, ni de carácter universal, es decir, basados en lógicas procedimentales que están ancladas a sus contextos de producción.

Con estos cuatro puntos ya enunciados, es oportuno argumentar y desarrollar el posicionamiento que sostiene la tesis en ruptura con la epistemología positivista del saber científico moderno.

## **II. El posicionamiento epistémico: El pragmatismo-crítico**

En este apartado se fundamenta el anclaje que posibilita la realización de la investigación sobre la movilización por la Educación Pública en Chile, es decir, en el marco de un

---

<sup>19</sup> Interesa reconocer acá no solo los fundamentos de tal crítica desde anclajes feministas, decoloniales y subalternos, también desde las filosofías hermenéuticas y pragmáticas, o del postestructuralismo de Foucault. Todas estas vertientes nutren de alguna forma esta tesis.

<sup>20</sup> Estos ejes, producción de significación, juicio moral y prácticas de poder son fundamentales en el despliegue de la investigación posterior.

posicionamiento ligado a la acción. Dos operaciones son básicas para realizar tal fundamentación del distanciamiento de la soberanía epistémica del positivismo y el reconocimiento del pluralismo bien fundado. La primera es establecer la continuidad posible entre formas procedimentales de producción de conocimiento, es decir, el intento por vincular un fundamento pragmático y uno crítico<sup>21</sup>. La segunda, referida a revincular lo teórico-conceptual con lo empírico para el trabajo investigativo, en el entendido de formular una aproximación más simétrica y menos jerárquica entre elementos analítico-conceptual y elementos empíricos.

Desde el reconocimiento posempirista de la pluralidad de formas de producir conocimiento y la posibilidad, al interior del campo de la investigación académica, de proponer un “pragmatismo crítico<sup>22</sup>”, se puede encontrar, a partir de la filosofía pragmática de J. Dewey, una formulación para validar distintos modos de conocer vinculados a diferentes formas de experiencia colectiva y vida social. Para él, la producción de conocimientos, es un proceso que se realiza a través de un conjunto de actividades colectivas que definen diferentes maneras de investigar<sup>23</sup>, que implican evaluar los conocimientos por sus efectos en marcos comunitarios de experiencia (Arriscao Nunes, 2010). Con Dewey la investigación (inquiry) es un procedimiento experimental de naturaleza práctica, asociada a conjunto de actividades

---

<sup>21</sup> Compartimos con R. Bernstein (2013) que la filosofía pragmática clásica-lease Pearce, James y Dewey- combinaba de manera sagaz y pertinente experiencia, acción y lenguaje. Es esta triada la que permite establecer un dialogo con algún fundamento crítico. En cambio algunos pragmatismos contemporáneos, como Rorty, no realizan tal operación restringiendo las posibilidades de articulación al poner demasiado énfasis en alguno de los tres puntos, descartando e invisibilizando alguno de ellos.

<sup>22</sup> Este tipo de ejercicio no es nuevo en el campo de las ciencias sociales. Pueden reconocerse intentos de vinculación en Habermas (1981) y Boltanski (2013; 2001). Perspectivas críticas que utilizan argumentos pragmáticos en Laclau (2014; 2009) y Mouffe (2007). El mejor intento sociológico, en mi personal opinión, es el trabajo de Ch. Wrigth Mills (1964, 2003), fuente principal de gran parte de las reflexiones de la investigación.

<sup>23</sup> La conocida máxima pragmática de Pearce, asumida por Dewey, postula que el conocimiento puede definirse por el conjunto de sus efectos, es decir, por lo que hace o produce. Esto implica que no tiene una esencia a priori definida y que asume una forma procedimental de proceder. Dewey denominó a los variados estilos sociales de conocer “estrategias inteligentes para resolver problemas prácticos” (Arriscao Nunes, 2010: 247-251).

y procedimientos, enmarcada en el saber de la comunidad, por ende los productos de tal indagación, o el conocimiento social, están siempre abiertos a revisión y reformulación<sup>24</sup> (Arriscao Nunes, 2010). Importa aclarar acá que tal investigación práctica guiada por efectos no debe entenderse como una suerte de oportunismo metodológico o un mero instrumentalismo intelectual. Al contrario, lo que permite el argumento pragmatista de Dewey es un experimentalismo práctico, que imbrica estrechamente teoría y empírea, y que no se limita a un apriorismo metafísico o a un fundamentalismo ontológico<sup>25</sup>, pero implica modos de justificación y de objetivación.

De acuerdo al neopragmatismo de P. Baert y F. da Silva, el estilo pragmatista de producir conocimiento asume un rechazo del fundacionalismo, es decir, se rechaza la creencia de que el conocimiento tenga bases atemporales y universales por fuera de los contextos en que ocurre, los problemas formulados y los estilos prácticos de abordaje (2011). De acuerdo a estos autores, el pragmatismo de James y de Dewey, define al conocimiento como una actividad social situada, específicamente como una actividad “*ubicada, parcial y desarrollada desde un punto de vista particular*” (2011:321). Por otro lado, un posicionamiento pragmatista entiende al conocimiento como una forma de intervenir en el mundo y, como tal, está modelada por intereses y experiencias. En otro lenguaje, la investigación social tiene que ver con posibilidades de intervención en lo público. Por último, el estilo pragmatista rompe con el dualismo teoría y práctica, para asumir seriamente la idea de compromiso científico (2011: 323), con ello se abre la posibilidad al trabajo de la crítica en base a la investigación empírica<sup>26</sup>. Lo que supondrá una teoría de la interpretación de la relación entre conceptos y componentes empíricos.

---

<sup>24</sup> Encontramos otro antecedente para el pragmatismo epistemológico en la obra del segundo Wittgenstein, su denominado giro pragmático, en base al uso del lenguaje, de juegos de lenguaje y formas de vida. En sociología la influencia de Wittgenstein puede verse en Giddens (1993) y Oigen (2007).

<sup>25</sup> Este punto es compartido también por otros pragmatistas clásicos como Ch. S. Pearce y W. James.

<sup>26</sup> Este punto es importante porque el pragmatismo epistemológico que se propone comparte una orientación posfundacionalista con cierta teoría política crítica que estudia lo político, no obstante, difiere de este porque la capacidad de justificar parcial y contingentemente el conocimiento tiene que ver con la vinculación teoría-empírea en la práctica

El programa de conocimiento neopragmatista de Baert y da Silva se compone de tres tesis centrales: 1) Las consideraciones metodológicas están estrechamente relacionadas con intereses cognitivos subyacente al proceso de investigación; 2) se reconoce una pluralidad de intereses posibles que deben ser elucidados en el proceso de investigación; 3) la investigación neopragmatista fomenta una actitud crítica-reflexiva con la comunidad a la que pertenece, pues pone en cuestión los presupuestos de la misma comunidad (2011:323).

Otro argumento de corte pragmatista para la investigación social lo entrega Nicos Mouzelis (1991), que siguiendo la propuesta de las teorías de rango medio de Merton, propone una forma de trabajo conceptual que oriente la investigación empírica en base a criterios pragmáticos. Para él, el objetivo del conocimiento social no es la elaboración de enunciados contrastables empíricamente, como en el positivismo, sino la configuración de instrumentos conceptuales que a través de su relación con el mundo empírico, permita problematizar y complejizar la edificación de tales instrumentos. El objetivo del conocimiento social es *“preparar el camino para la investigación empírica en la vinculación entre acción y estructura social”* (1991:2), es decir, su finalidad es edificar marcos conceptuales tentativos y flexibles al servicio de la investigación empírica de problemáticas sociales específicas, como es el caso del estudio de las movilizaciones sociales. Este proceder, como se expuso antes, es deudor del teorizar de rango medio mertoniano, pero también presenta cercanías con la forma de entender el trabajo intelectual de Ch. Wright Mills en la imaginación sociológica (2003), ya que Mouzelis pone el acento en el trabajo conceptual antes que en los criterios empíricos, y por lo mismo llama a su propuesta pragmatismo conceptual (1995). Este pragmatismo conceptual concibe a la teoría como una arquitectura flexible, sin pretensiones de fundamentación última, que privilegia la máxima de operatividad práctica por sobre algún criterio de verdad como correspondencia o corroboración (1995: 8-9). El pragmatismo conceptual de Mouzelis, fomenta la investigación empírica para problematizar

---

investigativa. Para la teoría política posfundacionalista esto se logra en base a la reflexión teórica de alcance onto-epistémico sin necesidad de recurrir a lo empírico. Se desarrolla este punto en el siguiente capítulo.

las diferentes configuraciones teóricas, respetando y validando la pluralidad de lecturas sobre la realidad, pero con la posibilidad de establecer puentes entre las diferentes elaboraciones conceptuales. El investigador social en esta forma de trabajo asume la tarea de un traductor entre marcos conceptuales con posibilidades de diálogo, considerando dos criterios básicos: a) la consideración contextual de la producción de conocimiento social y b) concebir los instrumentos conceptuales de manera flexible y abiertos (Mouzelis, 1995).

Con los argumentos de Mouzelis (1995; 1991) y Baert y da Silva (2011) se puede establecer la conexión entre el trabajo conceptual y el componente empírico en la producción de conocimiento social. Es momento de abordar la relación del posicionamiento pragmático con una orientación crítica en base a un primado epistemológico. Para ello se sigue el argumento del epistemólogo chileno H. Zemelman (2010; 1992) sobre la lógica categorial en la producción del conocimiento social. Producir conocimiento social desde lo categorial es privilegiar una lectura epistemológico-metodológica por sobre una lectura teórica reducida a dar explicaciones causales sobre un objeto, que suele reducir las múltiples dimensiones de la realidad a las definidas y manejables por el corpus teórico propuesto, en tanto plexos de variables y conjunto de axiomas empíricos. En otras palabras, la función epistemológica apela a la apertura, la función teórica del conocimiento al cierre del problema (Zemelman, 2010; 1994). Optar por la función epistemológica permite avanzar más allá de los dogmatismos teóricos y concebir el fenómeno en sus manifestaciones empíricas y lógicas desde una perspectiva de apertura, al proponer que un problema de investigación se aborde desde diversos enfoques conceptuales en diálogo, de manera coherente con la forma de la realidad y sus principios constitutivos: *complejidad, multiplicidad, contingencia e indeterminación*.

Zemelman concibe a la realidad social como un proceso in-acabado, siempre abierto a la emergencia y en estado de construcción, por el propio movimiento de la realidad (Zemelman, 1992; 1994; 2010). Trabajar desde la función epistemología consiste en el uso de *“instrumentos categoriales que no tienen contenido preciso, por el contrario son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles de contenido”* (Zemelman,

2005: 70-71). Con Zemelman se produce la incorporación potencial de lo emergente y novedoso en la producción de conocimiento social, con ello la función epistemológica supone una lógica de la inclusión conceptual para hacerse cargo de la apertura a lo complejo de la realidad. Este autor propone trabajar tal lógica de inclusión vía procedimiento articulador que va incluyendo diferentes tiempos, espacios, procesos hacia un momento de condensación, que es denominado “presente”. En palabras de Zemelman:

*“Toda vez que la realidad se concibe como un movimiento articulado de procesos heterogéneos, una primera estructura de relaciones posibles ha de basarse en la lógica de la inclusividad, la cual nos permite vincular conceptos sin recurrir por fuerza a una hipótesis teórica”* (Zemelman, 1987:41). Entonces, entiende como un supuesto constitutivo de la investigación, la relación entre realidad social y conocimiento social.

Si se asume que la realidad es indeterminada y abierta a los vaivenes de sus movimientos, y se asume que está relacionamente constituida por las prácticas del conocimiento social, por lo mismo se puede asumir que es potenciable<sup>27</sup>. En esta abertura o no-cierre de la realidad se encuentran posibilidades de nuevas emergencias producto del propio movimiento de lo social y posibles de asumir desde la relación de conocimiento en tanto práctica social. Tal relación deja ver cierta negatividad productiva en la realidad, está presente en diversos autores que nutren la propuesta acá formulada<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> La cuestión ontológica es hoy en día uno de los principales focos de discusión en la producción de conocimiento lo social. Aunque reconocemos con Roy Bhaskar, Charles Taylor o Anthony Giddens que hoy es altamente necesario plantear la discusión a este nivel, la tesis privilegia la entrada epistemológica antes que el debate ontológico. No obstante asume ciertos puntos propios de la realidad como la contingencia, la apertura procesual y la indeterminación. Estos principios desafían el fundamento epistemológico que hemos definido como pragmatismo crítico, asumiendo algunos puntos de las tradiciones socioconstruccionistas como del realismo histórico-crítico. Por ello me limito a plantear la cuestión de la realidad como forma en relación al conocimiento y no cómo contenido específico de ella. La discusión ontológica queda pospuesta para otro momento. Espero estar mejor preparado para afrontarla más adelante.

<sup>28</sup> Entre otros es posible mencionar a Sousa Santos, Castoriadis, Žižek, Laclau, Hall. Un punto en común a estas posiciones es su relación teórica de discusión con algunos representantes del marxismo occidental como Luckacs, Bloch, Gramsci, Althusser. El trasfondo y el posicionamiento de

En el marco anterior, la tarea de conocer es hacer aprehensible la apertura, la incompletud y la indeterminación, lo que no significa necesariamente controlar el movimiento de la realidad sino potenciar los posibles sentidos-direcciones de ella. El contenido de la realidad es la articulación entre el límite de lo dado y lo posible de darse (Zemelman 1989: 82). Esto implica el paso de lo dado-conocido a lo dándose-posible de darse/conocer, es decir, participar de la construcción de lo posible, no de lo existente, en función de una ruptura-apertura de la realidad con el fin de potenciar lo no-conocido y reactivar la transformación de lo existente. Esta forma productivista de leer la relación entre lo dado-dándose-por dar o lo que es lo mismo las posibilidades de activación de lo potencial, es lo que define en parte a la posición crítica.

La propuesta de B. de Sousa Santos, permite complementar este posicionamiento crítico. El programa de una epistemología del sur (2010; 2009) se declara explícitamente como un *pragmatismo epistemológico* con una orientación crítica, que se propone como una discontinuidad radical con el proyecto de la epistemología moderna y, al mismo tiempo, una reconstrucción de la reflexión sobre el conocimiento social y sus potencialidades críticas, al proponerse como un conocimiento comprometido con las situaciones de injusticia social. Esta mezcla epistemológica entre pragmatismo y crítica social son los fundamentos de su proyecto contra-hegemónico a la soberanía epistémica del cientificismo moderno (Sousa Santos, 2009).

La epistemología del sur presenta una base pragmática en la producción de conocimiento social ya que “*no concibe los conocimientos en abstracto, sino como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real*” (Sousa Santos, 2009: 189). Además toda práctica social será, para Sousa Santos, una potencial práctica de conocimiento que puede recuperar la experiencia perdida y negada por la modernidad, para ampliar el límite de lo posible. Un procedimiento de este tipo se deja ver en su valor pragmático porque “*las*

---

la tesis, en su talante crítico es, al menos a la distancia de no abordarlo directamente, la obra de Marx.



*experiencias vitales de los oprimidos son primeramente hechas inteligibles para ellos como una epistemología de las consecuencias. En su mundo vital las consecuencias son primero, las causas después*” (Sousa Santos, 2009: 189). No obstante, en este punto avanza más allá del pragmatismo y su noción de intervención, para asumir explícitamente una posición crítica.

Tal posición crítica en la propuesta de Sousa Santos (2009), se expresa en dos aseveraciones basales. La primera tiene que ver con la concepción de la realidad social presente en un planteo que se autodenomine crítico. Para Sousa Santos toda posición crítica debe presumir a la realidad como un campo de posibilidades donde tienen cabida opciones que fueron marginadas, desechadas, fallidas o no intentadas, es decir, lo potencial. Por ende, la realidad social no puede limitarse, ni reducirse a lo existente. Punto en el que coincide con la formulación de Zemelman anteriormente revisada. La segunda, consiste en tomar como punto de partida la experiencia social de los oprimidos y de los subalternos para ampliar el canon del conocimiento social, es decir, recuperar el conjunto de prácticas desechadas e invisibilizadas por el saber científico moderno<sup>29</sup> (2009). Es decir, reutilizar las prácticas de conocimiento para avanzar en el reconocimiento de la justicia epistemológica y cognitiva, lo que a ojos de Sousa Santos tendrá efectos de justicia sociopolítica. Acá Sousa Santos formula la pregunta clave para una posición crítica, esto es, ¿en qué lugar de la producción de conocimiento está usted? Asumir la posición subalterna y oprimida es la característica del conocimiento crítico. En consideración de ambos puntos, una epistemología del sur se plantea como una reformulación las relaciones entre lo epistemológico, lo ontológico y lo ético-político, a partir de las prácticas, experiencias y saberes que *“definen los límites y condiciones bajo las cuales una determinada forma de conocimiento puede ser «traducida»*

---

<sup>29</sup> El planteamiento de Sousa Santos desborda la crítica interna al conocimiento científico, tanto en sus formatos epistemográficos como praxiográficos, para desplegar una crítica extracientífica al proponer una desjerarquización normativa de saberes mediante prácticas de simetrización, horizontalidad y colaboración. La idea es hacer frente a las prácticas de “epistemicidio”, de eliminación de saberes en competencia, desarrollada por el avance de la ciencia moderna.

*o apropiada en nuevas circunstancias, sin la pretensión de constituirse en un saber universal”* (Arriscao Nunes, 2010: 259).

La propuesta de las epistemologías del sur, en su conjunción pragmático-crítica, se expresa en lo que Sousa Santos llama “ecologías de saberes”, que amplía el canon monocultural científico moderno para valorizar las intervenciones concretas en la sociedad que los diferentes modos de conocer pueden ofrecer (2009). La ecología de saberes implica una epistemología desestabilizadora debido a su compromiso de crítica radical de las políticas de lo posible sin rendirse a una política de lo imposible, esto principalmente por sus vinculaciones con prácticas políticas de transformación social (Sousa Santos, 2011). La propuesta de una ecología de saberes es un proyecto más amplio que la discusión planteada por esta tesis, centrada en la crítica a la producción de conocimiento social en la academia, y desborda la crítica intracientífica para realizar un ejercicio de horizontalidad de prácticas de conocimientos y saberes<sup>30</sup>. Por ende, restringiré el argumento a la posibilidad de desarrollar un pragmatismo crítico al interior del trabajo académico, aunque más adelante lo vincularé con la intervención del conocimiento social-académico en el espacio público y la posibilidad de configurar formas públicas de conocimiento social.

En Sousa Santos se observa, en coherencia con Zemelman, la posibilidad de otorgar el estatus de crítico a la relación entre conocimiento y realidad social<sup>31</sup>. Con lo señalado hasta acá, es posible defender un pragmatismo crítico como punto de arranque al dispositivo conceptual-

---

<sup>30</sup> Sousa Santos propone en su reflexión de una epistemología del sur, además de la ecología saberes, algunos principios más procedimentales para la producción de conocimiento, denominados hermenéutica de la ausencia y la emergencia. Estos son utilizados en el próximo apartado de la tesis. Pero también propone que la finalidad de una epistemología del sur es generar un estilo de pensamiento, complemento a la ecología de saberes, al que llama pensamiento posabismal (2009).

<sup>31</sup> Un posicionamiento pragmatista-crítico permite enfrentar y superar cuatro binarismos que suelen actuar como obstáculos epistemológicos en la producción de conocimiento social. Estos son lo empírico/lo abstracto, el de la neutralidad/implicación, el de la subjetividad/objetividad, y por último la oposición entre lo científico/lo no-científico. Este último es el menos trabajado en el desarrollo de la tesis, aunque trato de abordarlo hacia el final del escrito con la inclusión de las sociologías públicas.

metodológico que oriente la investigación empírica del reciente proceso de movilización estudiantil en Chile. No obstante, falta todavía entregar los fundamentos normativos de la propuesta, en base a criterios posfundacionalistas pero que enfrentan el riesgo del relativismo.

En el contexto posempirista actual, en base a un procedimiento pragmático, se acepta la posibilidad de flexibilizar los criterios normativos para aceptar pluralmente valor del conocimiento social. Al evaluar procedimientos epistémicos se acepta su uso en la resolución de un conjunto específico de problemas en el marco de situaciones delimitadas, por ende, son criterios normativos aplicables en el contexto. No obstante tal limitación, es importante explicitar las características heurísticas de la propuesta debido a que entrega lineamientos de justificación del conocimiento social producido. Para tales efectos, se asume con la Epistemología del Sur la validez pragmática de su vinculación/dependencia con las condiciones situadas de su producción y apropiación. También se acepta la validez crítica de privilegiar la defensa y la dignidad de los oprimidos. En otras palabras, el criterio de evaluación de un determinado conocimiento se reconoce en el modo en que afecta la situación de los oprimidos (Arriscao Nunes, 2010).

En síntesis, la propuesta de un pragmatismo crítico presentada se sustenta en ciertos principios heurísticos que permiten evaluar su pertinencia y adecuación para la realización de una investigación conceptual empíricamente orientada. Estos principios heurísticos se limitan a determinados ámbitos específicos de acción social del que participan actores sociales con características básicas, que al participar de un mundo de sentido compartido y común, tienen: a) la capacidad práctica expresada como formas de hacer y decir; b) la capacidad de crítica cognitiva, moral, estética y pasional; c) la capacidad de producir significación y estabilizar sentido en la conjunción de a y b en situaciones sociales específicas y definidas. Ninguna de estas tres características se formula en base a principios generales o formales, al contrario las modalidades de emergencia y articulación se dan en contextos sociales bien definidos y delimitados.

Del argumento anterior, se siguen tres claves heurísticas que operan en esta tesis, relacionados a la producción de conocimiento social. Estas son:

- 1) La primera se orienta a dar inteligibilidad a las actividades prácticas-lo que dicen y hacen- de los propios actores en sus contextos de ocurrencia (heurística pragmática). Para el caso de estudio de la investigación acá presentada, del proceso de movilización social por la educación pública y gratuita en Chile durante los años 2011-2013.
- 2) La segunda se orienta a dejar ver las capacidades críticas de los propios actores en base a sus potencialidades de acción y discurso, es decir, al carácter crítico de los productos político-culturales en la movilización (heurística crítica).
- 3) La tercera se refiere a presentar la capacidad de intervención y modificación de la organización del sentido social dominante en función de prácticas de significación y modos de sentido opuestos a los dominantes, implementados por los actores movilizados en el contexto de movilización. Este tercer modo heurístico debe establecer el vínculo entre el elemento pragmático y el elemento crítico de la movilización (heurística crítico-pragmática).

Por último, es pertinente aclarar que la finalidad heurística propuesta para la producción de conocimiento social no es la de explicar la realidad sino la de aprehender los espacios de activación y potenciación de ella, a partir de los procesos sociales sometidos a dispositivos prácticos de investigación. Definido el posicionamiento epistémico de la investigación es momento de señalar los alcances metodológicos de ella.

### **III. Haciendo Métodos: Un Dispositivo Metodológico Crítico-Interpretativo**

En coherencia con los alcances ontológicos (la producción simbólico-material de lo social y su contingencia) y epistémicos (relación de conocimiento pragmático-crítico con la realidad social) el proceso de construcción de un acercamiento para aprehender procesos sociales

empíricos se fue conformando en el camino con tal de afrontar el problema social definido en la investigación. Se siguió para ello el dictum de Wrigth Mills (2003) sobre la investigación social en tanto un producto de artesanía intelectual y no una receta de aplicación técnica, es decir, lo que sigue se propone como un ejercicio de imaginación epistémico-social para la investigación social empírica, que debe ser justificado estratégica y tácticamente de manera consistente y pertinente. A continuación expongo tales justificaciones.

### **A) Fundamentos estratégicos.**

La operación de ensamblar un dispositivo metodológico artesanal tiene como punto de arranque, para la investigación realizada, un enfoque socio-antropológico que implica una serie de supuestos. Se parte de la idea que el mundo sociomaterial se produce por la intervención práctica de los agentes sociales en situaciones y procesos cargados de sentido, que van sedimentando e institucionalizando ciertas configuraciones sociales<sup>32</sup>. Se da prioridad en ella a los procesos sociales por sobre las estructuras, y tal como se mencionó en el apartado anterior, la investigación supone la estrecha vinculación entre la acción social, el lenguaje y las prácticas de poder en los procesos sociales, en otros términos se entiende como unidad básica de observación las prácticas de sentido y poder en la configuración del mundo social. La conjunción de estas tres aristas posibilita enunciar el tercer supuesto básico que posibilita la investigación, esto es que los procesos sociales en los que participan las prácticas de significación y poder de los actores son procesos conflictuales de configuración social.

Un enfoque socioantropológico<sup>33</sup> relaciona un conjunto de herramientas provenientes de la sociología y de la antropología, en dialogo con otras disciplinas, adoptando una perspectiva

---

<sup>32</sup> Tal supuesto enlaza con la definición de Wrigth Mills de la tarea de las ciencias sociales en general, y para la sociología en particular, de ocuparse de comprender las inquietudes personales y los problemas públicos, biografía e historia en sus complejas interrelaciones (2003).

<sup>33</sup> Existen diferentes definiciones de una aproximación socioantropológica, todas ligadas a la tradición francesa postdurkheim, entre ellas las de Baeza (2010), Carretero (2010), Salvador (2014). La definición acá

de apertura y sin limitarse a una única matriz disciplinaria. Específicamente un enfoque socioantropológico permite estudiar empíricamente procesos sociales en los que se ven involucrados conjuntos de actores relacionados entre sí, en base al análisis de sus prácticas y de los actos, las interacciones y las significaciones producidas en situaciones sociales específicas<sup>34</sup>. Tal posicionamiento permite estudiar procesos y situaciones concretas en los escenarios sociales en los que se desarrollan, estableciendo nexos entre la acción social, el lenguaje en uso, las prácticas de significación y las relaciones de poder presentes en los colectivos sociales. Es decir, permite vincular lo cultural y lo político en escenarios sociales definidos.

Operativamente hablando este enfoque socioantropológico se aplicó mediante los procedimientos hermenéuticos de la emergencia y la ausencia de Boaventura de Sousa Santos (2009; 2003). Investigar las ausencias es tratar de aprehender ciertas experiencias sociales que han sido negadas en su existencia o producidas como invisibles por lo social, a través de procedimientos que tienden a crear las condiciones prácticas y argumentativas de visibilidad de tales experiencias, ampliando así el campo de experiencias creíbles. Por su parte, investigar las emergencias sociales es sondear las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas en tanto ampliación simbólica de saberes y prácticas colectivas (Sousa Santos, 2009). Entonces, los procedimientos de la ausencia y de la emergencia facilitan el reconocimiento de las potencialidades de la realidad social y los modos de ampliación simbólica que dan lugar a nuevas constelaciones de sentido en lo que concierne al entendimiento y a la transformación del mundo<sup>35</sup>.

---

utilizada se distancia de ellas para buscar un dialogo con la tradición pragmática y la antropología interpretativa norteamericana.

<sup>34</sup> Una aproximación socioantropología, tal como es utilizada en la tesis, pone en relación y fusiona insumos provenientes de diferentes tradiciones como la antropología interpretativa y simbólica, la influencia del último Durkheim, la sociología del imaginario, la sociología formalista de Simmel, el interaccionismo simbólico, la sociofenomenología, los estudios culturales y los aportes de la lingüística del último Wittgenstein. Como ya se señaló antes, acá se privilegia la lectura postwittgenstiana anglosajona más que la ascendencia de la tradición francesa.

<sup>35</sup> Este tipo de posicionamiento tiene la ventaja de establecer un vínculo entre la visibilización de una experiencia y la emergencia de expectativas alternativas y posibles, lo que desde el punto de vista de la investigación

La relevancia procedimental del posicionamiento de ausencias y emergencias es que no se reduce a un corpus teórico determinado, no se identifica con ninguna estrategia investigativa a priori, ni se reduce a ninguna técnica metodológica en particular. Al contrario asume el pluralismo como condición, y en coherencia con el pragmatismo crítico de base, se abre a vincular distintas posibilidades técnicas y procedimentales para el trabajo de campo en el sentido de que lo importante es la producción de un conocimiento argumentativo que se pretende convincente y razonable (Sousa Santos, 2009), cuyo finalidad heurística es la aprehensión de prácticas invisibilizadas y posibilidades de activación de la realidad social.

En términos de dialogo teórico, siguiendo la idea de pragmatismo conceptual, utilizamos los procedimientos de la reconstrucción articulada de Zemelman (1992; 1989), en tanto posibilita un ejercicio de teoría como configuración y no como conjunto de enunciados axiomáticos (De la Garza Toledo, 2011; 2001). Este procedimiento parte de la formulación de ciertos conceptos ejes que facilitan la investigación empírica, al buscar articulaciones entre conjuntos heterogéneos de procesos y niveles, mediante una lógica inclusiva. Estos ejes reciben la denominación de los conceptos ordenadores que organizan la relación de conocimiento con la realidad (Zemelman, 1992). Para el caso de la investigación del conflicto de la educación en el Chile reciente, estos ejes ordenadores son la entrada de lo cultural, lo político y la movilización social.

El producto del conocimiento siguiendo este procedimiento se presenta como una configuración teórica abierta, con niveles diversos de precisión que permite dar cuenta de la realidad en estructuración, así como de las estructuraciones contingentes, de las rupturas y procesos (De la Garza Toledo, 2001). En otras palabras, la teoría como configuración es entenderla como en proceso, con elaboraciones incipientes y otras más acabadas, abierta a su

---

empírica se traducirá en formas de relevar el espacio y la temporalidad. En los resultados se ve la relevancia de las ausencias y la emergencia en torno a estos temas, principalmente al espacio y en menor medida al tiempo.

constante complejización. La función de la configuración conceptual es la de alumbrar el trabajo empírico y permitir el dialogo entre diferentes aproximaciones teóricas<sup>36</sup>.

Por último, en beneficio del trabajo de configuración teórica y en consideración al trabajo empírico, se rescata la herramienta de los mecanismos sociales como puente entre lo conceptual y lo empírico. Sin embargo se sustrae la herramienta de su formulación en las teorías racionalistas, para aplicarla a procesos sociales de nivel meso. En el caso de la tesis, aplicada al proceso de movilización social estudiantil, se utilizan como mecanismos procesuales de índole comprensivo.

En síntesis el dispositivo metodológico utilizado en esta investigación, coherente con el posicionamiento epistémico denominado pragmatismo-crítico, en lo relativo a sus fundamentos estratégicos implicó: un enfoque socioantropológico que fue operativizado para el trabajo empírico en base a los procedimientos hermenéuticos de la ausencia y la emergencia, cuyo producto de conocimiento- derivado del proceso investigativo- es una configuración teórica, en base a mecanismos, que intenta aprehender el proceso de movilización estudiantil por la educación en Chile, durante los años 2011-2013. Con este último punto se puede definir la investigación realizada como de índole sincrónica, con ello se perfila completamente el abordaje situacional y procesual que guía esta investigación.

Es pertinente entonces aclarar el trabajo investigativo en relación a las decisiones tácticas para el trabajo de campo.

## **B) Procedimientos tácticos.**

---

<sup>36</sup> Para efectos del desarrollo de la investigación que sostiene esta tesis, se homologa el pragmatismo conceptual de Mouzelis (1995) con la teoría como configuración conceptual de E. De la Garza Toledo (2011, 2001), optando por esta última en base a su carácter más procesual y de naturaleza crítico. Sin embargo, ambas permiten un trabajo conceptual en proceso, lo relacionan con una base empírica de observancia y rechazan la teoría general para proponer acercamientos más situados.



El estudio de la movilización estudiantil por la Educación Pública, a partir de los ejes de problematización “cultura y política”, permite plantearlo en tanto proceso social conflictivo que incluye a la acción social desplegada, los usos del lenguaje en ellas, las prácticas de significación y las relaciones de poder. El conflicto abierto por la movilización estudiantil ha sido estudiado desde la sociología institucional, el cambio social, la identidad colectiva, las representaciones mediales, los usos tecnológicos, pero muy poco se ha escrito sobre la dinámica interna a la movilización<sup>37</sup>. En base a este déficit, y con el fin de aportar al campo de estudios de los movimientos sociales, a partir del pragmatismo-crítico y en coherencia con un enfoque socioantropológico, se recurrió a procedimientos de la denominada metodología cualitativa para implementar el trabajo de campo. Los procedimientos implementados se destinan a aprehender a las movilizaciones por la educación pública desde dentro y en situación, es decir, desde su puesta *en marcha*.

El trabajo de campo se desarrolló durante tres años, desde el 12 de Mayo del 2011 hasta el 17 de Octubre del 2013. Durante ese periodo participé activamente en las convocatorias públicas de la movilización estudiantil, específicamente de las manifestaciones y protestas realizadas bajo el formato marchas públicas y masivas. Involucrado en el proceso, lo primero fue definir la unidad de análisis durante el trabajo de campo. En pleno 2011, luego de cuatro meses de movilización estudiantil con una adhesión ciudadana altísima y transversal (Adimark, 2012; 2011), envuelto en plena vorágine por la excepcionalidad y la ruptura originadas por las contiendas estudiantiles, participando de todas las marchas ocurridas a partir del 12 de mayo del 2011, tomé la decisión de estudiar la movilización en su formato público y visible, es decir, me concentro en estudiar las marchas<sup>38</sup>. En términos técnicos la unidad de análisis de la investigación puede definirse como los actos de protesta por la

---

<sup>37</sup> En el apartado introductorio se reseña la bibliografía nacional sobre la movilización social estudiantil en Chile.

<sup>38</sup> Durante el 2011 solo falté a la marcha del 28 de abril, la primera marcha convocada por la CONFECH. Los años 2012 y 2013, participé de todas las convocatorias oficiales denominadas jornadas de movilización.

Educación Pública ocurridos durante las jornadas de movilización en Santiago de Chile durante los años 2011-2013<sup>39</sup>.

En la dinámica de la manifestación pública y de la protesta durante el despliegue del proceso de movilización, ella adquiere variadas expresiones. Durante estos tres años se puede identificar: flashmob, performances y actividades singulares como el “Thriller por la Educación”, “Besatón por la Educación”, “Domingos Familiares”, “Suicidios Colectivos por la Educación”, “las 1.800 horas por la Educación”, “La Genkidama por la Educación”, “El Gagazo”, entre otras actividades de manifestación pública. También otras prácticas de protesta como las tomas de edificios institucionales, colegios y liceos, facultades y universidades. Sitting, como la velatón por la democracia el 11 de agosto del 2011. E incluso medidas de presión más radicales, como la huelga de hambre por más de un mes de estudiantes secundarios en Buin. No obstante, el evento marcha fue la forma de manifestación pública más recurrente y de mayor impacto en el proceso de movilización. Las marchas, o “*la marcha*” como situación de manifestación pública y evento de protesta, son la unidad de observación de esta tesis, registrando en ella tanto las performances y acciones que se realizan, los cánticos y gritos que se enuncian, así como las pancartas, lienzos y graffitis que se hacen presente durante el proceso. Se estudiaron entonces los actos, actuaciones y prácticas, como las demandas y motivos vía ciertos discursos desplegados durante las manifestaciones. Con esto se asumió fuertemente una perspectiva situacional para el análisis.

Estudiar las marchas significa enfatizar el análisis de manera situacional. La unidad de análisis “acto de protesta” tiene como centro la actuación en situación, por ende debió desplegarse un modelo de producción de información acorde con la singularidad de cada evento de protesta y su continuidad en el tiempo en tanto proceso de movilización de tres años. Se utilizó para esto una adaptación de la propuesta de *derivadas* y *actuaciones*<sup>40</sup> formulada

---

<sup>39</sup> La definición de protesta y de movilización, así como las relaciones entre ellas, son formuladas en el siguiente capítulo.

<sup>40</sup> Este acercamiento es coherente con el pragmatismo crítico ya que comparten un modelo situacional y procesual de investigación. También ambos aceptan el compromiso ético-político en la producción de conocimiento social. Es importante señalar que el proyecto situacionista de G. Debord también

por Montenegro y Pujol (2009), esto es un tipo de investigación procesual que rescata la conexión entre contexto material y producción de significados por los agentes sociales en situación, donde el conocimiento del proceso va emergiendo a medida que se desarrollan las situaciones, mediante su acompañamiento. Sin embargo, no se aplica en el mismo sentido de Montenegro y Pujol puesto que mientras ellos acentúan la configuración subjetiva de los participantes y sus reacciones, acá se enfatiza en la significación situacional, en las formas procesuales de acción y en la escenificación del conflicto, es decir, se pone el acento en las actuaciones propiamente tal y sus productos, más que en sus afectaciones subjetivas. Como la utilizo es una forma de adaptación de la investigación etnográfica que consiste en seguir la marcha mediante el trabajo de acompañamiento activo y se sostiene en mi participación en las actuaciones de la movilización, utilizando principalmente el registro fotográfico.

Los criterios de selección de las marchas como expresión consistente de protesta pública son: 1) por su visibilidad pública (observable y registrable); 2) su masividad y fuerza pública (consistencia); 3) por la variedad de acciones, prácticas y performances que ocurren en su interior (rica en información); 4) por su constancia y permanencia en el tiempo (recurrencia); 5) su despliegue particular y duración situacional (singularidad).

En total se realizaron 30 marchas oficiales durante el periodo en la Ciudad de Santiago. Para la investigación se consideran solo 29 de ellas, ya que son en las que participé y de las que se tiene algún tipo de registro<sup>41</sup>. Solo se excluye la marcha del 28 de abril del 2011, en la que no participé. En todas ellas asumí la posición de un “marchante”, es decir, mediante un tipo

---

utilizó la forma de la deriva como procedimiento de producción de conocimiento, el cual actúa como base de la propuesta del colectivo feminista “precarias a la deriva” del que Montenegro y Pujol adoptan el procedimiento. Acá se abre otra línea de indagación y desarrollo de la tesis propuesta al profundizar en los diálogos y articulaciones posibles con la tradición situacionista para elaborar la arista crítica del modelo propuesto en la tesis. Más detalles de la propuesta situacionista en Debord (2010).

<sup>41</sup> La última marcha del proceso de movilización -ocurrida el 17 de octubre del 2013-, solo es registrada mediante asistencia y participación en ella como activista, sin realizar registro fotográfico o con anotaciones, ya que fue utilizada como evento de contraste y prueba de confirmación para las interpretaciones que se realizaban sobre ella.

de observación participante que registra los eventos mediante fotografías, asumiendo la fachada de un “activista” más.

El siguiente cuadro reseña el proceso de trabajo de campo en las marchas:

Año	Total Marchas	Participación Marchas
2011	15	14
2012	7	7
2013	8	8
Total tres años	30	29

Estudiar la puesta en escena del proceso de movilización presenta tres problemas de orden técnico-metodológico. El primero ¿cómo dejar registro de la singularidad de la marcha sin perder su riqueza, a la vez de establecer los elementos recurrentes que la configuran? El segundo problema se refiere a ¿qué tipo de materiales y de fuentes seleccionar? El tercer problema que se presenta tiene que ver con el análisis de la información y la construcción de ejes conceptuales de observación empírica.

El primer problema se enfrentó realizando un registro fotográfico del trabajo de campo, en base a la asistencia a las marchas<sup>42</sup>. Durante los tres años que duró el trabajo de campo, en las 29 jornadas de protesta del proceso de movilización, el registro quedó conformado por un total de 3.000 fotografías. Estas fueron sometidas a un proceso de selección y clasificación conceptual preliminar en las que emergieron las siguientes categorías de clasificación, en diálogo permanente con la literatura:

a) performances (la marcha como conjunto de prácticas);

---

<sup>42</sup> El registro fotográfico fue elaborado por Valentina Escobar y yo mismo, siendo de autoría compartida.

- b) reclamos y motivos (la marcha como voz y lenguaje);
- c) forma de conflicto de posiciones (la marcha como producción de identificaciones y oposiciones entre actores).

Las fotografías se utilizaron principalmente como fuente de sentido o representación de las performances y los reclamos en situaciones de protesta (marchas). Siguiendo a De Miguel & Ponce de León (1998), la fotografía logra captar lo que se encuentra dentro del campo de foco, vale decir lo que está a la vista, ya que puede “*preservar un fragmento del pasado, una imagen de algo que no volverá a repetirse, y que incluso puede haber desaparecido*” (de Miguel y Ponce de León, 1998: 84). El uso dado a la fotografía en la tesis es como herramienta para el análisis, y no como acto investigativo en sí mismo, ni como argumento ontológico o epistémico<sup>43</sup>, esto porque permite dejar registro de discursos (textuales y/o visuales) y performances que se ocurren durante la acción retratada (Harrison, 2004). En coherencia utilizamos la fotografía en su materialidad (la foto) como fuente de información que permite establecer interpretaciones en base a su capacidad de re-presentar<sup>44</sup> una situación y no se realiza un ejercicio de sociología visual<sup>45</sup>.

Aunque, siguiendo la propuesta de Bericat, se tratan a las fotografías en tanto íconos, ya que “*son especialmente aptas para mostrar cuadros de situación configurados por un amplio entramado de relaciones, es decir, para llegar a comprender situaciones o hechos sociales*

---

<sup>43</sup> En antropología el trabajo con la imagen fotográfica es ya parte del canon, en sociología aún es incipiente el uso de recursos visuales. Entre los sociólogos ya son clásicos los trabajos de Erving Goffman “Gender Advertisements” (1979), Howard Becker (1974 y 1986) y Pierre Bourdieu (1965), que comienzan a conformar un corpus para realizar un trabajo sociológico a partir de la fotografía. También puede referirse el texto de Evans y Hall (1999). En América Latina Hugo J. Suarez para el análisis estructural (2008) y A. Chihu Amparan para el análisis de los marcos de sentido (2013). Una reflexión más general en Baer y Schnettler (2009).

<sup>44</sup> Utilizo el concepto re-presentar porque para efectos del trabajo acá propuesto la imagen fotográfica presenta la situación, siendo parte de ella, por ende participa de las configuraciones de la realidad.

<sup>45</sup> Deseo especificar con esto que se utilizan las fotografías en forma de representación textual antes que propiamente visual, aunque tal uso textual alcance el formato icónico. Bericat diferencia entre usos de la imagen en forma de índice o de ícono. Para más detalles ver Bericat (2011)

*de gran complejidad*” (2011: 124). Por ende la fotografía tiene un valor en su materialidad ya que permite configurar un archivo de performances y actuaciones de protesta en un proceso de movilización. Esto es que la fotografía de la protesta es parte de la misma movilización. Más adelante se retoma este punto.

En relación al análisis que las imágenes fotográficas posibilitan, se siguió el planteamiento de Marcus Banks (2010) de trabajar en base a la narrativa interna de la fotografía, es decir, a partir de la pregunta ¿qué dice la imagen?, pero al mismo tiempo estableciendo un dialogo con el contexto de producción de la fotografía- lo que Banks llama narrativa externa-, esto es, con la movilización estudiantil. Aunque la investigación realizada no alcance un estatuto de análisis visual, se ha seguido el principio señalado por Bericat para el análisis de las fotografías,

*“establecer una dimensión narrativa en la situación o suceso que registran sus apariencias, como de mostrar mediante las conexiones que establece una adecuada coherencia, entonces también será capaz tanto de ampliar y añadir densidad a su significado, como de aportar una idea general que trascienda la estricta particularidad de las apariencias que muestra. Sólo cuando las fotografías citen extensamente la realidad, el conjunto de sus correspondencias puede llegar a formularse como una idea. En estos casos las fotografías articularían icónicamente una idea general aportando un conocimiento que trasciende la específica materialidad que incorpora cualquier imagen fotográfica”*  
(Bericat, 2011: 132)

En relación a los actos de protesta como tal, es decir en tanto actuaciones y performances, y su relación con la fotografía se sigue el argumento de Diana Taylor para establecer la vinculación entre situación y registro en función de lo que denomina *“archivo y repertorio”* (2014 y 2012). Los repertorios se refieren a las actuaciones in situ, favoreciendo su puesta en uso y su estatus en vivo, por lo mismo es eventual y fugaz. Los archivos, al contrario, comprenden a aquello que permanece y perdura en alguna forma de registro (Taylor, 2012).

Mediante la vinculación de las actuaciones, que Taylor llama repertorios, y sus formas de archivo se enfrentó la diferencia temporal que presenta la investigación<sup>46</sup>. Mediante el archivo fotográfico de actuaciones se restablece la conexión situacional y procesual de lugares, momentos, acciones, discursos posibles de observar en las diferentes protestas de las cuales se ha hecho parte el investigador. Así el archivo permite mantener la singularidad de actos de protesta particulares, con la recurrencia y familiaridad del proceso. Con referencia al archivo la fotografía adquiere valor como fuente informacional para efectos de la tesis.

El segundo problema, en base al trabajo de organizar el material fotográfico, nos llevó a desechar la utilización de entrevistas y el análisis de la dimensión subjetiva, debido a que orientaban la investigación más hacia creencias individuales o grupales y opiniones subjetivas, que análisis pragmático-situacionales de mesonivel. En este punto, para suplir las entrevistas y en complementar el archivo fotográfico, recurrimos al análisis de los cánticos y gritos utilizados en las marchas. Los cánticos y gritos van marcando una relación con los acontecimientos que se despliegan en el proceso, dejan ver motivos, responden situacionalmente a interpelaciones de los medios, del gobierno o del Estado. De esta forma, los materiales y las fuentes de la investigación son los productos culturales que se dan en la protesta misma, más precisamente artefactos culturales con potencialidad de uso político. Son actos, performances, gritos, grafitis, pancartas, lienzos, que sustentan el análisis situacional.

En relación al tercer problema, las formas de análisis refieren a cada uno de los pilares conceptuales de la tesis acciones y performances, motivos y reclamos, identificaciones y oposiciones, y son expuestas en los siguientes capítulos en relación al trabajo empírico. No obstante son todas coherentes con los criterios pragmático-situacionales, comprensivos y críticos que guía el trabajo de campo.

---

<sup>46</sup> La distancia entre manifestaciones que ya fueron y el análisis actual de ellas.

Por último, también se realizó una cronología de la movilización durante el período 2011 hasta el 2013 (disponible en los anexos). La cronología tiene por finalidad contribuir a la comprensión del contexto sociopolítico en que se desarrolla el proceso de movilización estudiantil. Tal cronología se configura en consideración de las acciones de protesta y acontecimientos noticiosos relacionados al conflicto estudiantil. El segundo punto considerado en la cronología refiere a las causas principales por las cuales acontecen estas situaciones. En tercer lugar se identifica a los principales actores o instituciones sociales y políticas involucradas en las acciones de protestas y/o acontecimientos mediáticos. Por último enmarcamos las declaraciones y/o discursos<sup>47</sup> de representantes estudiantiles, actores sociopolíticos y personeros de la clase política según la fecha de las acciones y/o acontecimientos ocurridos. Esto en relación a la idea de que los actos de protesta y el proceso de movilización impactan de alguna manera en el acontecer público.

La cronología se estructura en base a la recopilación y sistematizaron de noticias, columnas y entrevistas de distintos medios de prensa escrita que hicieran mención a las acciones de protesta y a las demandas estudiantiles. Principalmente en fuentes secundarias, plataformas de medios on-line que han cubierto las movilizaciones estudiantiles durante el periodo. Estas fueron: La Tercera, Emol, El Dinamo, El Mostrador, La Nación, The Clinic y El Ciudadano. También se recurrió a los medios de prensa radial a través de sus plataformas webs, específicamente AdnRadio, radio Cooperativa y BioBioChile.

La búsqueda de las jornadas de movilización y de acontecimientos públicos relacionados al movimiento estudiantil fue efectuada a partir de dos operaciones. Primero, se estableció una búsqueda para los años 2011 y 2012 en base a cuatro trabajos de carácter cronológicos: a) La plataforma web del Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Cecso) quienes elaboraron una línea de tiempo con los principales hitos del movimiento estudiantil<sup>48</sup>; b) Un trabajo cronológico del Centro de Estudiantes de

---

<sup>47</sup> Esto se realiza a través de citas. Ver cuadro cronológico en los anexos.

<sup>48</sup> Sitio web disponible en: <http://www.dipity.com/circulis/Manifestaciones-y-luchas-urbanas-Chile-abril-septiembre-2011/>



Sociología de la Universidad de Chile<sup>49</sup>; c) La cronología del conflicto social en Chile elaborado por el Observatorio Social de América Latina<sup>50</sup> y; d) El reportaje publicado en La Nación referente a los hitos del 2011<sup>51</sup>. Estas informaciones fueron cotejadas con la información disponible en los medios ya descritos.

El segundo criterio de búsqueda para realizar la cronología del conflicto estudiantil, para el año 2013<sup>52</sup>, fue mediante el sistema de alertas de noticias de la aplicación “google alerts”. A partir de esta herramienta se recopilaron y revisaron noticias relacionadas a la temática de investigación desde los medios descritos anteriormente. Para ello se utilizaron cinco conceptos “filtro”, estos son: Movimiento estudiantil, Confech, educación, secundarios/universitarios y protestas/marchas.

#### **IV. Síntesis: Un Dispositivo Epistémico-metodológico para la investigación situacional y procesual de la movilización estudiantil.**

En este capítulo se ha presentado el posicionamiento epistemológico-metodológico que sostiene el estudio y que permitió la formulación del dispositivo de investigación empírica aplicado al proceso de movilización estudiantil por la Educación Pública en Chile durante los años 2011-2013.

Este posicionamiento, en el escenario posempirista actual, se funda en la convergencia de principios comunes en la investigación pragmática y en la investigación social crítica. En base a los parecidos de familia de estas formas de producir conocimiento se propuso realizar la investigación desde un posicionamiento epistémico pragmático-crítico. El pragmatismo-

---

<sup>49</sup>Sitio web disponible en: <http://cesocuchile.wordpress.com/especial-movilizaciones/cronologia-de-las-movilizaciones-2011/>

<sup>50</sup> Documentos realizados por el Comité de Seguimiento y Análisis del Conflicto Social y la Coyuntura de Chile, disponible en: <http://www.clacso.org.ar/institucional/lh.php>

<sup>51</sup>Reportaje realizado por Patricia Schüller y publicado el 27/12/2011. Link: <http://www.lanacion.cl/movilizacion-estudiantil-el-gran-hito-que-marco-2011/noticias/2011-12-22/151743.html>

<sup>52</sup> No se utilizó antes la herramienta pues desconocía su existencia.

crítico, tal como se expuso acá, propone dos ideas fuerza que guían la tesis: a) se debe privilegiar una óptica procesual y situacional para estudiar lo social, es decir, el conocimiento social es contextual y situado, por ende, diverso y plural en sus modalidades de producción, también de uso; b) el conocimiento social interviene en la realidad social, en base a su carácter procesual no se reduce a lo dado o a lo meramente existente, con lo que es posible rescatar su compromiso ético-político, dotándolo de potencialidad crítica.

En términos operativos-estratégicos, desde un enfoque socioantropológico, relacioné el posicionamiento pragmático-crítico con los procedimientos hermenéuticos de la ausencia la emergencia, así como con la reconstrucción articulada. Esto permite establecer una relación vinculante entre trabajo teórico y empírico, que tiene como producto una configuración teórica de alcance medio, en base a mecanismos procesuales de índole comprensivos, para dar inteligibilidad a procesos y situaciones sociales de carácter conflictivo, como el caso de las movilizaciones sociales.

En términos operativos-tácticos, se desplegó un trabajo de campo que privilegia una óptica procesual y situada a la movilización estudiantil, en base al seguimiento de la manifestación en sus formatos públicos, en específico de los actos de protesta y sus artefactos político-culturales, permitió formular un análisis situacional de la movilización estudiantil. Este se sostuvo en un tipo de trabajo de carácter cualitativo de orientación etnográfica que utilizando formas de seguimiento práctico de las manifestaciones públicas en situación, bajo una adaptación del modelo de derivas y actuaciones, permitió el registro fotográfico de los actos, actuaciones, consignas y reclamos propios de la movilización estudiantil, utilizando los recursos de los repertorios y actuaciones diseñados por la teoría del performance.

Ya expuesto el posicionamiento epistémico y el dispositivo metodológico que guio la investigación empírica, así como los productos esperados, es pertinente pasar a la discusión de los ejes conceptuales que permiten la formulación teórica y empírica del problema. Estos son el vínculo entre lo político y lo cultural en los procesos de movilización social, en específico, la movilización estudiantil y ciudadana por la Educación Pública en Chile.

## **CAPITULO II**

### **El ángulo político-cultural en el estudio de los procesos de movilización social**

#### **PRESENTACIÓN**

Este capítulo tiene por finalidad presentar el ángulo de lectura y el posicionamiento conceptual que guía la indagación empírica. En base a un procedimiento de discusión conceptual en cada acápite referido a los tópicos temáticos principales del capítulo (cultura, política y movilización), que permite ir construyéndolos como ejes analíticos-conceptuales que conforman el posicionamiento. Este surge de la interrelación de lo cultural y lo político en las movilizaciones sociales, descartando de paso el concepto de movimiento social, a partir de una unidad de análisis empírico conceptual más concreta: la manifestación pública y la protesta social. Se parte desde lo cultural debido a la centralidad que tienen, para la investigación realizada, los procesos de significación y de producción de sentido en situaciones de conflicto sociopolítico, es decir, situaciones en las que significaciones sociales entran en disputa y polemizan con otras por instituirse. A partir de la movilización estudiantil se produce un escenario conflictual en que las significaciones sociales son cuestionadas, estableciéndose el nexo entre lo cultural y lo político. No obstante, tal relevancia de las significaciones se vincula a los formatos prácticos de actuación colectiva y social que las produce, lo que implica su relación con la movilización social.

El capítulo se estructura en cuatro apartados. Primero, se revisa la cuestión de la cultura y lo cultural en el marco de los debates de la ciencia social, especialmente de la sociología. Segundo, se realiza el mismo ejercicio en torno a la política y lo político, enfatizando en la discusión realizada por la teoría política. Posteriormente se relacionan ambos conceptos en la movilización social, luego de haber discutido la no pertinencia del concepto de movimiento social, vía los actos de protesta y los formatos de manifestación pública. Por último se señala una breve síntesis que permite pasar al trabajo sobre el material empírico- tema del próximo capítulo-.

## **I. La Cultura y lo cultural**

El concepto de cultura ha sido uno de los más debatidos y controversiales de las ciencias sociales y humanas (Williams, 2000; Eagleton, 2009; Grimson 2011). Más se ha diversificado el debate a partir del denominado “*giro cultural*” en las ciencias sociales y humanidades que reconoce la centralidad de lo cultural para el estudio de cualquier esfera de lo social y coloca a la dimensión cultural en el centro de los debates contemporáneos (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001; Auyero, 1999), específicamente “*el retorno de la cultura a un primer plano en los análisis sociales y políticos*” (Morán, 1999).

En consideración de lo anterior, a continuación se presentan una serie de posiciones teóricas que destacan la dimensión cultural para el análisis social que han abordado de manera directa, u oblicuamente, el estudio de la política. Se parte de una constatación: hoy aquello que puede entenderse por lo cultural está en pleno debate al interior de las ciencias sociales<sup>53</sup>, porque

---

<sup>53</sup> Es uno más de los conceptos polémicos propios de las ciencias sociales. No solo en la antropología actual con los debates sobre la pertinencia y utilidad del concepto, o en los estudios culturales en los que se discute la diferencia entre discursividad y materialidad, así como sus relaciones en la producción de significación, también en ciencia política donde el concepto viene a ampliar el canon de lo que se entiende por política. El posicionamiento acá seguido se inscribe en el marco de las discusiones del campo la sociología en su formulación de proceso dinámico y significativo

diversas perspectivas intentan dar cuenta de la complejidad y carácter multidimensional del campo de estudios de lo cultural, lo que ha desencadenado múltiples posiciones respecto al campo. Acá se ha privilegiado proponer un debate que considere tres aspectos para enmarcar la discusión, primero las referencias socioantropológicas para el estudio de la cultura; en segundo lugar su vinculación con la política o el poder; en tercer lugar las discusiones que proponen una mirada más procesual y dinámica para su estudio.

Entender el carácter dinámico de “*la cultura*” es el principal desafío contemporáneo de las ciencias sociales, es decir, de concebirla en tanto prácticas situadas, repertorios y estilos de acción, también como procesos variantes de significación (Collins, 2009; Alexander, 2003; Swidler, 2001). Desde este posicionamiento existe un privilegio de lo cultural como dinámica procesual y dimensión que cruza lo social, por sobre la visión de la cultura en su forma sustantiva, es decir, como una esfera particular y delimitada de lo social. Los estudios alojados en la perspectiva de lo cultural, tratan de abordar cómo la cultura es movilizada por actores sociales y cómo se vincula con los aspectos estructurales de lo social. El punto de arranque de la investigación, es considerar la cultura como un proceso que relaciona y vincula dos formas: la cultura como acción y la cultura como código (Sewell, 1999; Canales, 2012).

Para clarificar este paso de la cultura a lo cultural, es decir, el paso de la cultura como estructura y sistema, a la cultura en tanto proceso y acción, con sus debidas interconexiones, se debe pasar revista a ciertos enfoques que posibilitan tal desplazamiento. Por ello, a continuación se revisa la contribución del funcionalismo-estructural de estela parsoniana, como posicionamiento hegemónico en la sociología durante el periodo postguerras hasta finales de los ochenta, para continuar revisando tres perspectivas que contribuirán a entender lo cultural como proceso simbólico en el que se da la vinculación entre acción social, tanto como actuación y prácticas, con la producción de significación social.

---

para la construcción de la realidad social y, desde ahí, se abre a discutir con otras disciplinas.

Desde el estructural-funcionalismo de T. Parsons<sup>54</sup>, la cultura se entiende como uno de los tres sistemas que posibilitan la acción social: el sistema de personalidad, el sistema social y el sistema cultural (Parsons y Shield, 1951). El sistema cultural en Parsons, refiere al modelo estructural de patrones simbólicos, definidos como valores, normas y creencias, que guían y limitan las decisiones de los actores (Parsons y Shield, 1951). El sistema cultural actuaría como un patrón de orientación de valores que se organiza en base a reglas y estándares, donde los valores explicarían las razones por las cuales los individuos realizan determinados tipos de acciones. Así *“la cultura da forma a la acción al definir lo que la gente quiere y hace”* (Auyero, 1999: 28). Acá se tiene un modelo estructural de cultura que subordina su carácter procesual por su fijación en un esquema estable y estabilizador de significados sociales, que a su vez son funcionales para la reproducción del mismo modelo.

Esta primera orientación, que Auyero llama *“cultura como valores”*, entiende a la cultura como un subsistema de la sociedad que actúa como cemento de ella, o sea el conjunto de códigos culturales que orientan el comportamiento de las personas. Define al sistema cultural *“como patrones simbólicos que organizan los valores y las normas que guían las elecciones de los actores y limitan sus cursos de acción. El sistema de orientaciones de valor contiene un conjunto de reglas y parámetros que comprometen a los individuos y que los obligan a seguir ciertas normas”* (Auyero, 1999: 27). La cultura da forma a la acción de los individuos y moldea los comportamientos sociales, ya que es institucionalizada en el sistema social e internalizada por los individuos. En Parsons las orientaciones de valor son, simultáneamente, institucionalizadas en el sistema social e internalizados por el sistema de personalidad, con lo que el sistema cultural entrega determinados fines y realiza la regulación normativa de ciertos medios empleados para lograrlos, es decir, actúa a la manera de códigos sociales que le dicen al individuo qué hacer y cómo hacerlo. De tal forma que *“la institucionalización de valores y la internalización de orientaciones de valor son fundamentales para lograr legitimación cultural y la estabilidad del orden social”* (Auyero, 1999: 28).

---

<sup>54</sup> El enfoque parsoniano es relevante para pensar el vínculo de cultura y política porque en el ámbito de los movimientos sociales influirá fuertemente sobre la teoría de N. Smelser, el enfoque de cultura política de Almond y Verba, así como el modelo sistémico de la política de David Easton.

Auyero reconoce tres usos destacados del enfoque parsoniano para el análisis cultural en ciencias sociales: La cultura de la pobreza (O. Lewis); el análisis del comportamiento colectivo (Smelser); los estudios de cultura política (Almond y Verba). Para la investigación acá propuesta, dos de estos enfoques son centrales en la discusión que permita configurar el posicionamiento que guía la tesis en tanto nos alejamos de ellos: la teoría del comportamiento colectivo de N. Smelser y la formulación de la cultura política en Almond y Verba.

En lo referido al comportamiento colectivo desde la formulación de N. Smelser, Auyero (1999) observa el uso de la dimensión cultural como estructura de orientación valorativa para los individuos y de creencias compartidas por la sociedad. Por ende, la cultura es central ya que al colapsar la estructura de orientación se producen situaciones colectivas, ancladas en reacciones individuales, de conflicto y de tensión social, de carácter irracional e informal. La *“cultura actúa como marco regulador de las crisis estructurales que producen el comportamiento colectivo”* (1999: 32). En relación la cultura política, *“Almond y Verba adoptan un modelo psicológico de orientación cultural, que sigue los lineamientos de Parsons, en el que la cultura política no se centra en prácticas políticas, sino alrededor de sentimientos, creencias y- particularmente- orientaciones de valor”* (1999: 30). Estos autores construyen una tipología de cultura política, poniendo énfasis en el contexto democrático occidental, resultado de la relación entre actitudes tradicionales y orientaciones participativas. Incorporan el concepto de cultura cívica para dar cuenta de una democracia cuya cultura política es equilibrada entre lo tradicional y las formas de participación, donde participación se conjuga con orientaciones de valor tradicionales y de orden (1999).

Una de las principales críticas, desde posiciones culturales, a la teoría de Parsons tiene que ver con el carácter abstracto, deshistorizado y general de su propuesta, que no considera las relaciones sociales y de poder que instituyen ciertas orientaciones y valores, excluyendo otras (Swidler, 1986). También se ha criticado a Parsons su concepción del sistema cultural en tanto valores, ya que se puede aceptar que la cultura permite la realización de la acción, pero no lo hace de manera de definir los fines de ella o que los individuos puedan utilizarla de manera consciente (Auyero, 1999). Otra de las críticas es la proveniente desde la etnometodología (Garfinkel, 1967), que acusa al modelo parsoniano de definir a los

individuos como “*judgmental dopes*” o “*estúpidos culturales*”, limitando sus capacidades de acción. El modelo de la internalización de disposiciones y pautas de valoración da demasiada rigidez a las normas sociales, oculta el carácter contextual de las acciones y no considera la racionalidad y experiencia del actor<sup>55</sup> (Garfinkel, 1967) y, por ende, limitando así el concepto mismo de cultura. Todas estas críticas convergen en señalar el carácter estable y no dinámico de la cultura, en desmedro de los procesos sociales de producción de significación, ligado a la acción de los actores socialmente situados en contextos específicos.

De acuerdo a las críticas de Swidler, Garfinkel y Auyero, es posible proponer un segundo acercamiento a la idea de cultura, una aproximación que redefine la concepción de la acción social, alejada de una idea conductual de ella, en base a la riqueza de las posibilidades culturales de los agentes sociales o de acción con sentido, ahora entendida más precisamente como acción cultural<sup>56</sup> o “*cultura en acción*” (Auyero, 1999). En estas se pondrá atención al carácter procesual de la cultura al relacionarlo con la acción cultural o con sentido de agentes sociales en dinámicas relacionales de vinculación.

Desde la sociología comprensiva, siguiendo a Max Weber, se entiende al mundo social y cultural como un mundo de sentido producido por la acción social de individuos, en los que un actor orienta su acción hacia otros siguiendo un sentido mentado. El mundo social es un mundo construido intersubjetivamente por la acción social de actores, en base a sentidos social compartidos (Auyero, 1999). Varias son las tradiciones en sociología que siguen una línea cercana al planteamiento webiariano de la sociología comprensiva, aunque cada una con sus propios matices. Entre ellas el interaccionismo simbólico, la sociofenomenología de Schutz, la dramaturgia goffmaniana y la etnometodología (Giddens, 1993; Robles Salgado, 1999; Toledo Nickels, 2012; Wolf, 1988)

---

<sup>55</sup> Este punto es fundamental para esta investigación, pues asume el dictum pragmático de que los actores ponen en juego sus competencias y capacidades en la producción de lo social.

<sup>56</sup> Se utiliza el vínculo directo entre acción social, lenguaje y significación como tridente constitutivo de la investigación acá desarrollada. Para más detalles de diferentes formas de vinculación en sociología ver Wright Mills (1964), Giddens (1993), Corcuff (1998), Oigen (2008). En los estudios culturales ver Hall (2011), Williams (2012). En la antropología latinoamericana ver Giménez (2007), Grimson (2011).



Uno de los principales desarrollos basados esta orientación aunque con sus propios matices, es la propuesta de C. Geertz de entender a la cultura como *“una trama de significados o estructuras de significación socialmente establecidos”* (Giménez, 2007:27). La cultura, desde esta perspectiva se ve como texto elaborado por propios los actores, aunque estos se encuentren situados en tal trama. La cultura existiría como un código cultural de uso público, en la que una acción es producida y valorada como significativa, en otras palabras acá nos encontramos con la problemática del sentido de la acción, ya que es en base al texto cultural que las acciones tendrán sentido, en tanto código público. La cultura es una suerte de estructura significativa o un contexto simbólico en el que los fenómenos sociales adquieren inteligibilidad, más no exclusivamente normativa, y que permitiría producir e interpretar las acciones sociales (Chihu, 2000). Con esto, la formulación de Geertz se aleja de la definición parsoniana al enfatizar el componente de sentido e interpretativo de la cultura.

Las formulaciones de la llamada teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann, parten desde el reconocimiento de una acervo de conocimiento cultural (reserva de experiencias previas) existente en el mundo cotidiano, producido y reproducido socialmente en los procesos de interacción, *“mediante procesos de negociación continua en las interacciones sociales, cuya base es la cultura existiendo como stock de conocimiento disponibles”* (Corcuff, 1998: 52). Berger y Luckmann reconocen la existencia bidimensional e interrelacionada de lo social: como objetividad y como subjetividad. Como institucionalización, es decir objetivación de las relaciones sociales vía procesos de cristalización y sedimentación; a la vez, como realidad subjetiva, es decir como interiorización vía procesos de socialización (primaria y secundaria), lo que implica una capacidad de conservación y de transformación simultáneamente.

El mundo social, desde esta perspectiva, contiene sus propias interpretaciones y acceder a ellas requiere a su vez de un acto interpretativo (Giménez, 2007). Por lo anterior, esta posición incorpora la dimensión reflexiva de la acción, al considerarla no solo como resultado de la internalización de normas y orientaciones de valor (Parsons), sino como potencialidad acción con sentido. De tal forma que con Weber, Geertz y Berger y Luckmann lo que se investiga son las tipificaciones de los actores y sus razonamientos cotidianos en sus contextos

de experiencia, así como sus modos de hacer y poner en práctica los sentidos sociales. La cultura, desde estos posicionamientos, es simultáneamente acción para producir sentido y código para dar sentido a la acción, rescatando el valor del sentido común como un stock de conocimiento disponible y actualizado por los actores sociales. No obstante, si bien no existe una determinación directa desde el código a la acción, sigue existiendo una relación de subordinación de la acción al código de significación social, con lo que se dinamiza el proceso de producción de sentido, pero limitado a la condensación de códigos sociales sedimentados.

Ann Swidler (1986), también desde una vertiente cercana a Weber al relacionar acción y cultura, propone entender las formas y maneras en que la cultura es movilizada por los actores, mucho más ligado a la acción y propondrá la noción de repertorio para dar cuenta de ella. Un repertorio de acción cultural implica la existencia de un conjunto de capacidades aprendidas, cultivadas y dominadas por los actores sociales. La noción de repertorio permite dar cuenta de las maneras en las cuales los agentes seleccionan y utilizan diversos recursos para ciertas ocasiones y no otras. La idea central es que los actores tienen la capacidad de movilizar diferentes recursos de su repertorio cultural dependiendo de lo que este en juego en cada situación, tal cual esta ha sido definida y experimentada por ellos (Swidler, 1986). Un repertorio cultural permite dar cuenta de cómo la cultura es puesta en movimiento en contextos situados, al proveer a los actores de múltiples marcos de referencia para darle sentido y enfrentar diversos contextos de acción. En el modelo de cultura en movimiento de Swidler (1986), esta actúa como recurso y caja de herramientas para los actores y no solo como un marco normativo para acción, es decir, como *“un conjunto de posibilidades, repertorios, estilos, hábitos, por medio de los cuales las personas elaboran sus estrategias de acción”* (Swidler, 1986:273). Con esto último se aleja de Parsons, pero también de Weber al quitar peso a la cultura como finalidad normativa, para dar mayor énfasis a la cultura como posibilidad de acción. Con Swidler el vínculo entre acción y cultura es más dinámico y práctico que en las versiones precedentes.

Pero será con la etnometodología<sup>57</sup>, siguiendo a Corcuff (1998), que se da un paso mayor hacia la otra dirección abierta por Berger y Luckmann, ya que se preocupa más de la acción y sus sentidos, que del sentido de la acción<sup>58</sup>, sin descuidar del todo la relación. En otras palabras, con la etnometodología se da un giro pragmático a la idea de cultura, focalizando sus preocupaciones en *“la acción práctica, en las interacciones cotidianas y en las formas de razonamiento y saber práctico de los actores en situación”* (Corcuff, 1998: 58). Para Alain Firth, la etnometodología es el estudio de *“cómo las “prácticas” o los “métodos” son usados por los miembros al actuar de manera contingente, en circunstancias particulares y concretas, para crear y sustentar el orden social”* (2010: 599). Para ello da preeminencia a los actores, los entiende como dotados de capacidad de agencia, como un *“teórico social práctico que se las arregla para ordenar su experiencia”* (Giddens, 1993: 36), al punto que Robles Salgado en su presentación de la tradición se refiere a ella como el estudio las situaciones en las que los actores producen sus propias estructuras sociales (1999).

Lo social es producido por los actores, desde el interior de las actividades prácticas temporalmente ordenadas y contextualmente situadas, no sobre la base de una matriz externa que es interiorizada como en el modelo parsoniano. La premisa básica de la escuela etnometodológica es que el orden social es resultado de las acciones prácticas e interacciones realizadas en contexto, es decir, de su puesta en práctica en situación. La posibilidad de

---

<sup>57</sup> El término “etnometodología” fue acuñado por el sociólogo Harold Garfinkel (1967), cuyo objeto de indagación empírica son los procedimientos de razonamiento práctico o etnométodos, de los miembros de una sociedad. Los “métodos” se realizan sobre la base del conocimiento de sentido común disponible a los miembros del grupo social.

<sup>58</sup> Tal idea es posible de rastrear en el pragmatismo de Dewey al considerar que el conocimiento se juega en los efectos de la acción. También Alfred Schutz en el vínculo acción y sentido, metodológicamente, pone en juego tal distinción diferenciar entre motivos por qué y motivos para. Sin embargo, desde la lectura acá propuesta, la etnometodología se posiciona más cerca del pragmatismo que de la fenomenología social de Schutz, deudora la sociología de la comprensión webiariana. Al contrario Alexander (2000), realiza la lectura inversa y conecta a la etnometodología con la fenomenología social debido a su inclinación subjetiva, antes que con el pragmatismo. El argumento que se defiende acá es que no se puede reducir la propuesta etnometodológica a un subjetivismo, en tanto pone su atención en la acción y en la máxima pragmática de valorarla por sus resultados, es decir, por su puesta en escena. Más detalles en Robles Salgado (1999), Heritage (1990).

observar la objetividad de la cultura está en la realización continua de prácticas e interacciones y en la capacidad reflexiva de estas. La cultura es vista como posibilidad de acción con sentido, continuamente actualizada en su puesta en práctica porque siempre es “puesta en movimiento” y vivida en la experiencia práctica de los actores. Lo relevante para efectos de la investigación propuesta es pensar a lo social como producto de las interacciones de los actores sociales en base a una serie de competencias culturales dadas en la acción y el uso del lenguaje. Por ende, acción y significación del mundo social van de la mano al desplegarse conjuntamente en contextos situados.

Con las herramientas de la etnometodología es posible describir y comprender las formas en que la acción práctica contingente, situada y reflexiva se da en escenarios sociales concretos y significativos. Siendo una de las características de la acción práctica la configuración de tales escenarios sociales, en una estrecha relación entre acciones prácticas y usos del lenguaje en contextos situados.

Una de las principales deficiencias de las concepciones anteriores, sobre todo de la etnometodología<sup>59</sup>, es no plantear con claridad, e incluso omitir, consideraciones teóricas respecto a las relaciones de poder, al problema de la dominación social y al conflicto (Giddens, 1993; Wolff, 1988). Por ejemplo, para Giddens (1993) estas orientaciones tienen el problema de observar a la acción como significado antes que como praxis, por ende no se focalizan en el estudio de las relaciones de poder y con ello no consideran las disputas interpretativas entre grupos ni los conflictos sociales.

Pero existe una tercera aproximación a la idea de cultura en proceso, que se opone al a mirada abstracta, general y deshistorizada del funcionalismo, a la vez que relaciona la cultura como acción y la cultura como significados con la capacidad crítica y de movilización de los actores, es decir, la capacidad no solo de producir un determinado orden social, también de criticarlo y transformarlo. La propuesta cultural de Antonio Gramsci se inscribe en esta línea

---

<sup>59</sup> Esta crítica se suele aplicar a la microsociología. En el caso de la discusión propuesta, es directamente aplicable a Berger y Luckmann y a la etnometodología, no tanto al trabajo de Swidler, quien elabora los *tools kits* en base a periodos sociales de orden o de crisis. De todos modos, se observa, desde mi opinión, una débil reflexión de lo político en su obra.

que relaciona lo cultural con la acción y el poder, cuya preocupación no es la integración social como en Parsons, al contrario parte de la constatación misma del conflicto social de clases en el centro de la sociedad.

Gramsci consideraba que *“debe equilibrarse el economicismo propio del pensamiento de Marx, con la integración de elementos culturales y simbólicos”* (Dagnino, 2001: 56), al interior de la sociedad vista como un todo, es decir, le aporta una base cultural al materialismo del marxismo tradicional, más orientado al economicismo. Gramsci desarrolla el concepto de hegemonía, entendido como el proyecto de articulación de intereses diversos en la constitución de una voluntad colectiva que implementará, gradualmente un proyecto de transformación de las relaciones sociales de la sociedad (Gramsci, 1975; Dagnino, 2001; Auyero 1999). La hegemonía requiere de la dimensión cultural que se expresa en dos aspectos fundamentales: a) la conformación de una reforma intelectual y moral de la sociedad y b) la producción de consentimiento activo por parte de los individuos que conforman la voluntad colectiva.

Ambos puntos, la reforma intelectual y moral de la sociedad, así como la producción incesante de consentimiento activo se desarrollan en el terreno de la cultura, específicamente en la sociedad civil. Para Gramsci la construcción de hegemonía requiere más de la subversión y el trabajo cultural que de la revolución violenta e inmediata, por ende, privilegia la idea de proceso al vincular lo cultural y lo político. De forma tal que la lucha social y política es simultáneamente una lucha cultural por la imposición y el consentimiento de determinado sentido común. En otros términos, la hegemonía consiste en la difusión de una visión de mundo, es decir, un modo de vivir, de pensar y de sentir la vida diferente e incluso opuesto al existente, capaz de constituir una voluntad colectiva y de generar consenso activo para su consolidación y mantenimiento (Dagnino, 2001; Auyero, 1999).

Se puede reconocer en la propuesta de Gramsci un concepto de cultura que no refiere solo a un esquema normativo y de orientaciones valóricas, tampoco se contenta con el sentido socialmente compartido que constituyen la cultura, sino que refiere a una lógica de acción cultural que conjuga las prácticas y acciones sociales con formas de creencias en un contexto de relaciones sociales, con el afán de transformarlas. Gramsci es relevante para efectos de la

tesis, porque permite conectar elementos de indagación procesual, basados en la forma en que los actores movilizan lo cultural y producen lo social, con las disputas por su configuración política<sup>60</sup>. Al mismo tiempo, permite vincular los procesos de acción cultural con alcances estructurales en el marco de la disputa por los sentidos sociales dominantes y las formas de configuración hegemónica de la sociedad. Con Gramsci se realiza explícitamente la vinculación de lo cultural en relaciones sociales que implican poder, con lo que- de alguna manera- lo cultural no solo referirá a la acción e interacción social, a producción de significados sociales, también a subvertir las relaciones de poder. Con esto damos un paso a la vinculación de lo cultural con lo político al vincularlo con el tema del poder y la ideología.

Los estudios culturales de la tradición de Birmingham<sup>61</sup>, en particular Raymond Williams (2012) y Stuart Hall (2011), realizan una operación equivalente a la de Gramsci, basada en las propias reflexiones del pensador italiano, al desarrollar lo que se ha conocido como materialismo cultural (Williams, 2012; Hall, 2011). Por ejemplo, para Williams la cultura se entiende como un proceso productivo, de carácter simbólico y material, constituido por prácticas específicas y usos sociales de medios materiales de producción, incluido el lenguaje (2012: 294). Williams observa el proceso cultural en sus conexiones prácticas con lo que Gramsci denominó hegemonía, referida a la lucha social, con alcances en lo político y lo económico, o en sus palabras, la cultura “*es un proceso central para la lucha social y política*” (2012: 307). Esta lucha se realiza mediante prácticas sociales y usos del lenguaje opuestas a las dominantes, implicando una lucha por la significación al mismo tiempo que

---

<sup>60</sup> La importancia de la inclusión de la perspectiva gramsciana en la tesis se refiere a la vinculación entre lo cultural tal como se ha presentado, con lo político, para darle a la connotación de crítica un valor más allá de los alcances morales en las acciones de los actores o solo en la definición de la situación- al estilo de la sociología moral de Boltanski para el primer caso o del interaccionismo simbólico de Thomas para el segundo-, involucrando la dimensión de las prácticas de poder (resistencia y autonomía) en la discusión.

<sup>61</sup> Se debería mencionar también la obra del historiador E. P. Thompson, coincidente con lo señalado, pero se ha omitido su referencia por privilegiar las obras de aquellos intelectuales relacionados directamente a los estudios culturales. Más adelante, para efectos de no repetir argumentos, se desarrolla con mayor detalle algunos de estos puntos.

por el control de las instituciones sociales<sup>62</sup>. Una derivación de lo planteado por los estudios culturales es lo que Escobar, Álvarez y Dagnino (2001) llamaron *cultural politics*<sup>63</sup>, para mencionar como los actores colectivos realizan prácticas y producen significados diferentes y opuestos a los hegemónicos. Lo cultural, en la óptica de los estudios culturales, establece un nexo que va desde las prácticas sociales, pasando por el uso del lenguaje y los procesos de significación, hasta la lucha institucional en términos de hegemonía.

Existe otra orientación que vincula acción social, capacidad crítica y cultura en el marco de espacios sociales compartidos, sin llegar a plantear la disputa hegemónica como objetivo exclusivo de la acción colectiva impulsada por los actores. Para Charles Wright Mills (1964), entre la existencia humana y la consciencia individual se interponen significados sociales que influyen en los individuos, aportando las claves de aquello que es sensible y entendible. Para él, los símbolos sociales permiten la experiencia de los individuos y los significados sociales organizan el conocimiento común, sin embargo cada individuo interpreta lo social aunque los términos en los que realice tal interpretación no le pertenezcan (Wright Mills, 1964). Con lo anterior se produce una vinculación estrecha entre significados sociales y experiencias sociales de los individuos, sin llegar a determinaciones, al contrario se darán asociaciones situadas social e históricamente. Hablará de aparato cultural para referirse al medio por el cual los individuos interpretan lo social, cercano a las tramas de sentido de Geertz, pero con mayor presencia de una base material que involucra elementos institucionales, organizacionales, temas, significados desde el despliegue mismo de una política cultural que define al mundo social, realizando una función relevante para la sociedad: la producción de sentido público. Los individuos en su acción social tomarán parte de estos, movilizándolo y produciendo significados.

En relación a lo público, el aparato cultural establece, a partir de su base institucional, una relación entre cultura y autoridad, mediante ciertas definiciones sociales de la realidad, los juicios de valor, los cánones del gusto y la belleza. Pero a la vez, implica otro tipo de

---

<sup>62</sup> Williams y Hall formaron parte de lo que se conoció como la nueva izquierda en Inglaterra, o la izquierda cultural, que intentaba reformular el programa socialista como una larga revolución sociopolítica y cultural simultáneamente.

<sup>63</sup> Trabajada más adelante en el informe.

vinculación con el campo político, en tanto constituye la capacidad de resistencia, de uso y de disputa del poder y de los significados (Wright Mills, 1964: 321-323). En este punto el sociólogo norteamericano desplegará un punto central en su propuesta teórica, la vinculación entre lo público y personal, que para la tesis se traduce en el vínculo entre lo público y lo colectivo, vía la vinculación entre acción social y lenguaje.

En Wright Mills los símbolos y significados sociales son definidos y redefinidos mediante acciones socialmente coordinadas, siendo los cambios semánticos uno de los principales focos de conflicto social, ligados a las acciones de grupos sociales. En el vínculo entre acción social y lenguaje se juega en parte la posibilidad de transformación sociocultural. Para él, los significados sociales son dependientes de la acción social y del uso del lenguaje realizado por grupos sociales, estos significados son formados y sostenidos por las interacciones de los colectivos (1964). Wright Mills seguirá de cerca la propuesta de vinculación de acción y lenguaje de K. Burke, al señalar que el lenguaje es *“un adjunto de la acción, que adquiere su forma al ser empleado por los individuos que actúan juntos [..y que] conlleva el uso de valoraciones morales implícitas”* (Wright Mills, 1964: 340).

Tal vinculación entre acción social, lenguaje y significación de la realidad social, tendrá un cuarto elemento referido a la posibilidad del conflicto y la ruptura con relaciones de dominación al interior de los procesos sociales. El nexo lenguaje e instituciones puede fomentar control social y dominación, pero también ofrece la posibilidad del conflicto en el vínculo entre acción colectiva y lenguaje. Los colectivos sociales o los individuos al realizar acciones novedosas fuerzan nuevos significados y cambios en los antiguos, surgen problemas al existir significados competitivos, los símbolos son interpretados de manera diferente. Por ejemplo, dirá Wright Mills, las acciones contenciosas y los conflictos de clase participan de tal proceso de conflicto por la significación ya que *“las acciones sociales que sostienen el significado de los símbolos se han roto”* (1964: 341). Con este tipo de formulación se observa



el vínculo entre acción, lenguaje y significación en términos de conflicto social, sin necesariamente alcanzar la disputa hegemónica<sup>64</sup>.

Las posiciones de Gramsci, de los estudios culturales ingleses y la teoría de Wright Mills, permiten complementar la visión de la producción de significados en situación aportada por la microsociología con la problemática de la disputa del orden social y el tema del poder. Ambas posiciones en su articulación permiten focalizar la mirada en la relación entre acción social, uso del lenguaje y producción de significados sociales en el marco de situaciones sociales en conflicto, por ende, que incluyen la temática de las relaciones de poder.

En síntesis, para efectos de esta tesis, lo cultural -en tanto dimensión analítica que cruza lo social- puede estudiarse desde la acción social que produce significaciones sociales cuya puesta en escena, y reiteración continua mediante las formas de prácticas de acción, actuación y actos de los agentes sociales, sedimenta códigos de sentido compartido, que pueden discutir y disputar otras sedimentaciones de sentido previamente existente en el orden social. De tal forma, lo cultural participa de lo social en sus modalidades de coordinación y de disputa o conflicto, implicando con ello a las relaciones de poder propias de los contextos y situaciones sociales a ser estudiadas. La dimensión de la cultura, o mejor lo cultural, para el caso de las movilizaciones sociales puede investigarse en tres registros interconectados: a) como acción social que produce y reproduce significaciones comunes y colectivas; b) como código cultural que da sentido a la acción social y; c) como acción político-cultural que disputa y transforma sentidos sociales, es decir, que disputa el código cultural mediante la puesta en acto de un proceso de movilización. En tal sentido, lo cultural es un proceso práctico-simbólico que atraviesa y está presente en toda relación social<sup>65</sup>, siendo constitutiva de las

---

<sup>64</sup> Interesante es que Wright Mills fue parte de lo que se conoció como nueva izquierda en Estados Unidos. Punto de coincidencia ideológica y de articulación discursiva con los estudios culturales ingleses.

<sup>65</sup> Entender lo cultural como proceso articulado entre la acción social, el uso del lenguaje, la producción de significados sociales y las disputas de poder es el ángulo que acá se sigue. Por ende, se debe considerar que las imbricaciones entre los modos de hacer, modos de decir y la disputa por los modos de definir por parte de actores sociales, trae aparejado una serie de supuestos ontológicos y epistemológicos, ya señalados en la argumentación de la tesis, así como alcances empíricos para la investigación propuesta.

modalidades sociales de configuración de los contextos y situaciones en las que se involucran los agentes sociales.

Las tres formas están presentes en los procesos de movilización colectiva y son articulados en el proceso de su despliegue. Tal forma de considerar lo cultural, en relación a las relaciones de poder y autoridad, así como a la posibilidad de crítica y transformación social, tiene alcances para la forma de entender la política en el marco de movilizaciones sociales. Por ello, antes de abordar directamente el problema de la movilización social, es pertinente señalar algunos puntos referentes a la conceptualización de la política en el contexto del giro lingüístico-cultural.

## **II. La Política y lo político.**

Los estudios tradicionales de la política, al interior de la ciencia política, y en menor medida en la sociología política, tienden a presentar de manera disociada los tropos de la política y de la cultura, tratándolas como dos esferas sociales autónomas e inconexas en sus operaciones fundamentales. Estos estudios del mainstream politológico, sustentados en principios realistas, racionalistas, estructuralistas o institucionalistas le otorgan un lugar secundario y residual a la dimensión cultural e incluso a la cultura misma en sus análisis. La política es entendida por el mainstream como una esfera social autónoma que centra sus estudios y análisis en las acciones del Estado, de los partidos políticos y de la élite político-económica, del electorado y los procesos electorales, cuyas operaciones reproducen la propia lógica y racionalidad de la esfera política, a la institucionalidad que las ampara, así como a sus actores y sus juegos de poder, principalmente orientados por sus intereses racionales y estratégicos.

Sin embargo, en la actualidad, los estudios de orientación política no pueden prescindir del análisis cultural para abordar la complejidad de su ámbito objetual, debido a la ya señalada influencia del “*giro lingüístico*” y del “*giro cultural*” en las ciencias sociales y humanidades.

Con ello el estudio de la esfera política- limitado a sus planos institucionales y sus lógicas racionalistas- se abre al estudio de lo político, es decir, a una concepción en que las relaciones políticas no son posibles de reducir al ámbito político-institucional o a la aplicación de la sola racionalidad estratégica.

La distinción entre la política y lo político<sup>66</sup>, trazada al interior del campo de la teoría política contemporánea, permite pensar de mejor manera lo formulado en el párrafo anterior. Por ejemplo, para Chantal Mouffe lo político refiere a una *“dimensión antagónica inherente a la constitución de lo social, mientras que la política refiere al conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden social, con tal de organizar la conflictividad de lo político en el marco de la estructuración de lo social”* (Mouffe, 2007:16).

De manera similar, Slavoj Žižek, interpreta a lo político como aquel *“rasgo de lo negativo y contingente que muestra lo incompleto de la realidad social, en cambio la política es el sitio, entendido como un subsistema de la sociedad, donde lo político es normalizado y domesticado para configurar el orden social”* (1998: 254).

Por último, en un registro semántico diferente pero lógicamente coherente con lo hasta acá expuesto, el filósofo Jacques Rancière plantea la distinción en los términos de la policía y la política, donde la primera refiere a la operación de partición de un campo de experiencia (lo sensible) que distribuye nombres (identidades), lugares (posiciones) y funciones (tareas) y la política es la visibilización de un daño hacia una de las partes producto de tal reparto, expresado como un desacuerdo o una polémica entre las partes que debe ser tratada (Rancière, 1996).

En base a lo anterior, siguiendo a Mouffe (2007, 2014), puede señalarse que la política centra sus operaciones en el accionar del Estado y las instituciones políticas, de los partidos y de la élite político-económica, de los procesos electorales y el electorado, reproduciendo la propia

---

<sup>66</sup> Es de común conocimiento hoy, en el espacio académico, que el concepto de lo político fue propuesto por Carl Schmitt para tratar la especificidad de la política como la relación entre amigo-enemigo. Para más detalle ver Mouffe (2007). En cambio, Oliver Marchart (2009) la ubica inicialmente en la obra de Paul Ricoeur.

lógica y racionalidad de la esfera política, a la institucionalidad que las ampara, así como a sus actores y sus juegos de poder, principalmente orientados por sus intereses racionales y estratégicos. Por otro lado, lo político puede entenderse como al momento propiamente contingente en la estructuración sociopolítica del orden social, así como a la dimensión propiamente conflictual (entiéndase negativa) que desborda la lógica y los marcos de la política. Es importante considerar que la distinción propuesta entre la política y lo político debe entenderse como una oposición entre dos formas vinculadas de disponerse frente a un mismo objeto y no como oposición entre dos términos mutuamente excluyentes, donde las relaciones entre los términos es lo que posibilita el estudio de sus múltiples configuraciones.

Diferenciar entre la política y lo político tiene implicancias analíticas en lo relativo a los alcances ontológicos y epistémicos en el estudio de los procesos políticos. Para O. Marchart (2009), estudiar lo político requiere asumir una posición no reductible a lo empírico, porque tal objeto (lo político) tiene que ver con el plano ontológico más que con lo empírico<sup>67</sup>, por ende de mayor propiedad para la teoría política que para disciplinas de corte empírico. En términos ontológicos significa asumir una posición posfundacionalista, esto es “*el debilitamiento ontológico del fundamento*” o aceptar una “*ontología débil*” de lo social, lo que no implica el supuesto de la ausencia total de fundamentos, sí la de “*suponer la imposibilidad de fundamento último*” (Marchart, 2009: 15). Lo político en este punto significa simultáneamente la imposibilidad de un fundamento último y la posibilidad de fundar contingentemente lo social, es decir, las formas empíricas que asume la política.

Epistemológicamente, la distinción implica la posibilidad de investigar lo social en clave política, desde la ruptura de ciertas aporías entre ellas lo descriptivo y normativo o lo teórico y lo empírico, aceptando su vinculación inmanente para la investigación social<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Marchart (2009) no hablará de empírico e incluso lo descarta puesto se posiciona desde la teoría política para discutirlo. Él utiliza la diferencia heiddegeriana entre ontológico y óntico. Para efectos de la argumentación de la tesis, en consideración de la orientación a la investigación empírica que promuevo, se utilizan de manera equivalente lo óntico y lo empírico, optando por el uso exclusivo de este segundo concepto, sustrayendo la reflexión de la teoría política para utilizarla en la investigación sociopolítica de alcance empírico.

<sup>68</sup> Esto no conduce necesariamente a la aceptación del relativismo, pero sí a la aceptación del pluralismo teórico y metodológico, así como el

La distinción propuesta se vuelve relevante, descriptiva y evaluativamente, debido al reduccionismo actual de la política a diferentes modelos de gestión del orden social, sin considerar su dimensión conflictual, que termina en la despolitización<sup>69</sup>. Lo anterior implica la aceptación de la democracia electoral representativa y del capitalismo desorganizado como el único horizonte socialmente posible. La caracterización de este orden de gestión de lo social, se puede plantear siguiendo a J. Rancière<sup>70</sup> (1996) y a S. Žižek (1998), como una renegación de lo político.

Žižek (2001), llama a la forma de renegación actual pospolítica. La renegación pospolítica es aquella en que lo político “*es desplazado por el mercado de la gestión, de la negociación y de los expertos, que produce una despolitización por la primacía de la administración eficaz de los conflictos y antagonismos sociales*” (2001: 216-217). Para el filósofo esloveno, el principal ejemplo es la tercera vía que despolitiza lo político al eliminar la política emancipatoria de su ecuación, ya sea a través de las políticas de vida (A. Giddens) o la subpolítica (U. Beck) termina por contener las posibilidades de politizar ampliamente las demandas cotidianas, al tiempo que acepta el horizonte actual como el único posible<sup>71</sup>. Por

---

reconocimiento de alguna base construccionista y relacionalista en la formulación. Este tipo de posicionamiento es coherente con la forma en que se definió anteriormente lo cultural en tanto proceso y habilita proponer formas de indagación empírica. Acá me distancio de Marchart, que reduce el estudio de lo político a la filosofía y a la teoría política, para establecer una relación entre el trabajo conceptual y el de indagación empírica tal como lo propongo en la nota anterior.

<sup>69</sup> Tal despolitización ha recibido varias conceptualizaciones, cada uno acentuando un elemento particular, pero apuntando al mismo lugar, la subordinación del elemento político y conflictual por la naturalización de un tipo de forma social, hoy neoliberal. Entre ellos, desdemocratización (Tilly, 2010) posdemocracia (Jörke, 2008), descolectivización (Harvey, 2007), desinstitucionalización (Castel, 2010). En Chile, entre la basta literatura, véase Moulhan (1997), Lechner (2002) y más recientemente Mayol (2012) y PNUD (2015).

<sup>70</sup> Rancière señala la existencia de cuatro formas de renegación de lo político en la historia de la política: arqueopolítica, parapolítica, metapolítica y ultrapolítica. Cada una de ellas deja ver una forma de supresión de la dimensión de lo político. Detalles en Rancière (1996).

<sup>71</sup> En Chile se pudo observar en la posición de “resolver los problemas reales de la gente” o aquello que a la misma gente le importa, impulsada en la campaña presidencial de Joaquín Lavín el año 2000. Su propuesta era superarlos mediante la gestión efectiva de soluciones parciales a problemas cotidianos. Cuestión que fue asumida posteriormente por los dos posteriores gobiernos concertacionistas.

su parte, de manera coincidente, Ch. Mouffe identifica el actual zeitgeist pospolítico con la obra de los teóricos socialdemócratas, como Giddens o Beck, ya que eliminarían de la política la relación de antagonismo que ella define como “*adversarial*”. Estas postularían que las principales cuestiones políticas tienen que ver con la adjudicación entre diferentes reivindicaciones de estilos de vida, que pueden decidirse por individuos y no grupos, por ende no con una política adversarial (2007). En palabras de Mouffe,

*“El debate democrático es entendido como un diálogo entre individuos cuyo objetivo es crear nuevas solidaridades [...] los conflictos pueden pacificarse gracias a la apertura de una diversidad de esferas públicas, en la cuáles- a través del dialogo- personas con intereses muy diferentes tomaran decisiones sobre una variedad de temas que los afectan, y desarrollarán una relación de tolerancia mutua que les permitirá vivir juntos”* (2007: 54)

Desde la sociología política cercana al pensamiento socialdemócrata, como es la postura de Zigmunt Bauman, se han escuchado alegatos contrarios al pensamiento de Beck. Contra las formulaciones subpolíticas, que pueden resumirse en el enunciado *hoy en día se deben buscar soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas*, Bauman señala: “*eso es lo que se les enseña a los desventurados individuos y lo que estos acaban por creer [...] la solución biográfica de los problemas sistémicos es un oxímoron: puede buscárselo más no encontrárselo*” (2001: 90-91)

J. Rancière (1996, 2007) redirige la crítica del horizonte pospolítico contra Habermas y Rawls, por sus propuestas dialógicas-consensuales, ancladas en el pensamiento liberal. Para Rancière la propuesta política consensual presentaría el problema de anular la política, ya que en la relación simple entre un estado de lo social y un estado del dispositivo estatal se detiene el movimiento de lo político, siendo el nombre vulgar de esta anulación: “*consenso*” (2007:78). Es un horizonte pospolítico porque el consenso anula el desacuerdo, reduciendo la política al juego de administración de lugares y posiciones, es decir, y tal como se propuso antes, reduce la política a la policía. Por lo tanto, las “alternativas” de abordaje político actual-

desde la ciencia política y la sociología política del mainstream-, son impotentes para enfrentar el desplazamiento pospolítico, siendo en algunos casos, ellas mismas expresiones de la gestión pospolítica. De esta forma, las políticas impulsadas por el acuerdo demoliberal y socialdemócrata- hegemónicas globalmente desde 1990- han generado un horizonte donde lo político ha sido desplazado por un modelo de gestión política eficiente que naturaliza el orden actual, despolitizándolo.

En la pospolítica de la gestión se produce una suspensión de lo político, siendo el Estado un mero agente de administración al servicio de las necesidades de unos mercados siempre frágiles e inestables, manteniendo su función principalmente policial. *“La democracia se reduce a un procedimiento pospolítico de selección de líderes, de negociación de conflictos, donde prima el ordenamiento policial de lo social”* (Žižek, 2001:216). Lo pospolítico elimina de su horizonte al conflicto social, trata de ocultar el antagonismo propio de lo político, sustituyéndolo por un mero ejercicio de gestión, administración y control<sup>72</sup>. Bauman, desde una posición menos radical, corrobora el juicio:

*“El liberalismo de hoy se reduce al simple credo de no hay alternativas. Si se desea descubrir el origen de la apatía política no se debe buscar más allá. Esta política premia y promueve el conformismo. Y conformarse bien podría ser algo que uno puede hacer solo [...] es como si no existiera otra opción más que la dictadura del mercado y la del gobierno, como si no hubiera espacio para los ciudadanos salvo como consumidores... Y esa es la política que fomenta y cultiva el gobierno de turno”* (Bauman, 2001: 12)

Tal es el desplazamiento pospolítico que Bauman termina *en búsqueda de la política*, al menos así titula la obra en que aborda estos temas. La pospolítica para Žižek, produce en el plano social-político, una naturalización de las alternativas posibles, al punto de que ya no se pueda ni siquiera pensar en horizontes distintos a la democracia demoliberal capitalista.

---

<sup>72</sup> Esta descripción se ajusta a lo que es la democracia chilena hoy. En el Chile postdictatorial, bajo los gobiernos concertacionistas, se ha instalado una democracia procedimental (sistema binominal) y formalista (constitución del 80) basada en un modelo de gestión eficaz y control efectivo de todo lo que atente contra el estado de lo social hoy, formulado en la idea de gobernabilidad. Ver Lechner (2002), también Paredes (2011). Se desarrollan estos puntos más adelante.

También el portugués Boaventura de Sousa Santos (2005) observa este horizonte pospolítico de gestión de lo dado, pero considera que contiene potencialidades de abrir alternativas, ya que es posible recobrar parte de la experiencia desechada por este modelo, para plantear formas experimentales de construcción política y prácticas de transformación social, esto porque el mundo es una fuente inagotable de diversidad cultural, epistemológica y política. La fórmula que promueve Sousa Santos es el vínculo entre lo cultural, lo epistémico y lo político para reinventar o de volver a imaginar alternativas al sentido común actual, basado en el conformismo (Sousa Santos 1998, 2005).

En síntesis, podemos señalar que la política centra sus operaciones en el accionar del Estado y las instituciones políticas, de los partidos y de la élite político-económica, de los procesos electorales y el electorado, reproduciendo la propia lógica y racionalidad de la esfera política, a la institucionalidad que las ampara, así como a sus actores y sus juegos de poder, principalmente orientados por sus intereses racionales y estratégicos. Por otro lado, lo político puede entenderse como al momento propiamente contingente en la estructuración sociopolítica del orden social, así como a la dimensión propiamente conflictual (entiéndase negativa) que desborda la lógica y los marcos de la política. Así lo político, refiere más a identificaciones, relaciones y procesos que se establecen en base al ejercicio del poder, a sus resistencias y oposiciones, al tiempo que implica la capacidad de realización de acciones colectivas, el uso del lenguaje (o discurso) y la producción de significación, por ende mucho más cercano a lo cultural.

Tal concepción de lo político, al entregarle la capacidad de instituir lo social, coloca la “*variable cultural*” al mismo nivel que las estructurales, ya que orienta su mirada hacia relaciones y procesos que estarían “*por fuera*” del ámbito institucional tradicional del sistema político y de la racionalidad política-estratégica, pero que lo constituye. Tal amplitud le demanda a los estudios de la política, orientados culturalmente, una especificidad analítica y a la vez le otorga centralidad en los estudios políticos. La especificidad, aparejada con la centralidad de la cultura en la reflexión de las ciencias sociales, se observa en que lo político nos recuerda la contingencia del orden político, su configuración sociocultural y, junto con ello, su desnaturalización. La política en este sentido, en consideración de lo político, implica



la “*conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*” (Lechner, 1984), lo que pone el acento en los procesos de conflictividad social, en la vida cotidiana y en los sentidos en disputa que tiene la política en relación a los ciudadanos, en las formas de estabilización y dominación de la sociedad, en las distintas maneras en que se constituyen los diferentes actores y espacios en cada relación política y sus procesos. Esta dimensión conflictual se relaciona de manera directa con la tarea de disputa por la construcción de tal orden, lo que nos sitúa en relación a los aspectos culturales y simbólicos de la política o lo que hemos llamado lo político.

### **III. Lo político y lo cultural en la movilización colectiva.**

Llegados a este punto y en base a lo señalado, en torno a la relación “*cultura y política*”, permite proponer un análisis de las movilizaciones colectivas del Chile actual, orientado culturalmente en estrecha relación con lo político. Más si se entiende la vinculación tal como la define Lechner (1990, 2002), una disputa por los sentidos y la configuración del orden sociopolítico, es imposible no considerar la imbricación de lo cultural y lo político. Esto habilita la pregunta de indagación empírico-conceptual, ¿cómo establecer la vinculación entre “*cultura y política*” en la movilización social? La respuesta tentativa se da a partir de vincular acción colectiva y prácticas discursivas en las formas de producción de sentido de experiencias de movilización en situaciones de conflicto social concretas, para el caso de la tesis, la movilización por la educación pública en Chile.

El ángulo de lectura propuesto es el de la movilización social, e implica observarla en sus dimensiones político-culturales, para comprender las formas de afectación de la cultura política y de la gramática de lo público a la luz de los procesos de movilización colectiva. En tal sentido, se puede observar en el “ciclo de movilizaciones sociales” de estos últimos años en Chile (Cancino, 2012), la posibilidad de acercar las operaciones que han sido definidas como propias de la política con aquellas que han sido delimitadas como estrictamente sociales y que corresponden al espectro de lo político, como efecto de las movilizaciones

sociales y ciudadanas. En específico, y desde la óptica acá formulada, es posible observar a la luz de la movilización estudiantil un conjunto de procesos que permiten estudiar empíricamente las formas en que se vinculan lo político y lo cultural.

Uno de los presupuestos de la investigación desarrollada, considera a los actores colectivos como productores- mediante su acción, prácticas y discursos- de significaciones sociales capaces de resignificar o modificar los sentidos sedimentado de las culturas políticas dominantes, la gramática pública en uso y las formas en que se vinculan los actores colectivos con lo institucional (política). La discusión que sigue, se desarrolla en torno a la sociología como disciplina que da sentido a los aportes de otras disciplinas que han dado cuenta de la acción colectiva de alcance político, los movimientos sociales y las movilizaciones colectivas. El eje es la centralidad de la dimensión cultural y su vínculo con lo político en cada enfoque.

#### **A) La sociología de la acción colectiva y la movilización social.**

Los movimientos sociales han sido uno de los temas más investigados por la sociología de las últimas dos décadas, especialmente en los últimos años debido a su relevancia global en los actuales procesos de configuración del orden social. Sin embargo, por el mismo motivo, al interior de la disciplina existen una serie de aproximaciones al debate de los movimientos sociales y la acción colectiva, que necesitan reseñarse para observar cómo tratan el vínculo cultura y política al interior de sus propuestas. Antes de hacerlo, se debe señalar la diferencia analítica entre movimientos sociales y acción colectiva, proponiendo su vinculación.

La teoría de la acción colectiva es un recurso paraguas<sup>73</sup> en las ciencias sociales que desborda la entrada sociológica para inscribirse en varias disciplinas desde la economía hasta la antropología, que incluye a toda relación entre individuos o grupos que interactúa entre sí

---

<sup>73</sup> La acción colectiva puede investigarse desde una pluralidad de opciones conceptuales y tradiciones teóricas. No todas refieren al conflicto social, a lo político y lo contencioso o a los movimientos sociales, también se expresa formal e institucionalmente. Más detalles en Báez, Cancino y Paredes (en prensa).

para la consecución de algún fin común en el marco de una situación específica. En específico para la investigación que acá se propone, la acción colectiva hace referencia a las *“variadas formas en que grupos de actores en conjunto concretan su accionar, derivada de ciertos intereses colectivos, vinculadas la mayoría de las veces a una lógica de reivindicación o de conquista de ciertos objetivos”* (Gódas i Pérez, 2007: 21).

La acción colectiva presenta una serie de modalidades y formas de expresión, que incluye a los movimientos sociales, pero no los determina. Tampoco se puede reducir toda acción colectiva a la expresión “movimientos sociales”, pues como se señaló es un concepto paraguas al interior de las ciencias sociales, en cambio movimientos sociales es un concepto más restringido, con una presencia muy fuerte en algunas disciplinas- como la sociología- y casi nula presencia en otras. Es en relación a ciertas lógicas de acción colectiva que se constituirán movimientos sociales, entendiendo que estos constituyen un formato organizado de acción colectiva, un campo de acción y discurso con una lógica colectiva particular.

En relación a los movimientos sociales al interior de la sociología, ha sido una de las orientaciones subdisciplinares más desarrolladas y productivas del área en los últimos años<sup>74</sup> (Tejerina, 2010). Por ello, definir qué se entiende por movimiento social es una tarea complicada dada la cantidad de aproximaciones a la temática. La estrategia argumentativa utilizada es la de ordenar la discusión teórica en términos de la distinción entre “Estrategia e Identidad” al interior del campo (Cohen, 1985), para ir mostrando orientaciones y sus límites en el tratamiento de la dimensión político-cultural<sup>75</sup>. Posteriormente, se revisan

---

<sup>74</sup> Paradojalmente en Chile, la producción sobre movimientos sociales descendió después de la efervescencia de los años 80. Aunque se han dado procesos de movilización durante la democracia, como por ejemplo el conflicto mapuche, el movimiento estudiantil o las movilizaciones de los deudores habitacionales, no existe mucho trabajo sobre ello. La situación ha cambiado en estos últimos años a raíz de las movilizaciones estudiantiles.

<sup>75</sup> Las teorías relacionadas con el carácter estratégico de los movimientos sociales se asocian con la producción norteamericana y su foco de atención han sido los derechos civiles y la democratización de la sociedad. Por su parte, la posición relacionada con la identidad colectiva se asocia a teorías europeas, cuyo foco de atención han sido los movimientos pacifistas, antinucleares, feministas y estudiantiles, derivados de los cambios que se producen a nivel societal, pero que no se reducen a la democratización, sino que refieren también a otras temáticas.

aproximaciones contemporáneas y por último se proponen las herramientas conceptuales de movilización social y protesta colectiva que guían la indagación empírica.

## **B) Antecedentes para el estudio de los movimientos sociales.**

Entre los antecedentes generales de la sociología de los movimientos sociales están el marxismo y la teoría de la psicología de masas, al pensar la posibilidad de actores colectivos. El marxismo clásico asocia un potencial de acción revolucionaria del proletariado, mediante la toma de consciencia de su situación de subordinación y explotación en el capitalismo (Torres Carrillo, 2009; Gódas i Pérez, 2007). El movimiento obrero es el actor que puede instaurar nuevas formas de relaciones sociales, sin embargo se formulan tres reproches comunes al marxismo: a) su determinismo economicista; b) su reduccionismo de clase; c) su teleología historicista. Por su parte, Gustav Le Bon formula una teoría alternativa al marxismo, que pone atención en los estallidos colectivos bajo la categoría de masa. Masa es una reunión cualquiera de individuos unidos por múltiples razones, donde el individuo queda subsumido en ella (Le Bon en Torres Carrillo, 2009). Pedro Ibarra define esta reunión como irracional, al mostrar la acción social como una respuesta emocional e incontrolada a una tensión estructural (Ibarra, 2000). Este enfoque psicosocial influye directamente en las teorías del comportamiento colectivo, antecedentes directos de las teorías de movimientos sociales.

Las teorías del comportamiento colectivo tienen su base en Estados Unidos, posterior a la segunda guerra mundial, y se refieren a movimientos colectivos disruptivos del sistema de valores dominante en el marco de la democracia liberal de la época. Entre los autores que han trabajado en esta línea destacan dos tradiciones diferentes, el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer (1957) y el estructural-funcionalismo de Neil Smelser (1968), posturas que a pesar de sus diferencias concuerdan en: a) teorizar sobre el comportamiento de grupos sociales, siendo los movimientos sociales una forma de estos; b) el comportamiento colectivo

es una respuesta a las sensaciones de inseguridad normativa que generan los procesos de cambio social (Gódas i Pérez, 2007).

H. Blumer centra su foco de atención en los procesos de definición colectiva de los problemas sociales, como eje motivacional para la participación colectivamente, es decir parte desde un trabajo sociocultural. El supuesto de base es que a través de la adaptación recíproca entre los individuos que interactúan en un grupo, vía la definición compartida de la situación, surge la acción conjunta (1957). La acción colectiva es fruto de un constante proceso de co-interpretación interactiva por parte de los actores individuales. La principal crítica que se formula al interaccionismo simbólico en este punto, es su insistencia en considerar a la movilización como objeto en sí mismo sin incluir lo contextual y las condiciones estructurales (Ibarra, 2000), es decir, la política. Esto permite incluir los argumentos estructurales en la acción de los movimientos sociales.

El estructural funcionalismo de Smelser (1968), define a los movimientos sociales como una forma de acción colectiva no institucional, producto de la incapacidad de ellas para reproducir y mantener la cohesión social. Smelser diferencia el comportamiento convencional (normal) del comportamiento colectivo, este último surge como una reacción a una etapa de desajuste social de la estructura normativa o a una suerte de “*crisis estructural*” (1968) que no es posible de resolver mediante la acción convencional e institucional. Los comportamientos colectivos se dividen en dos tipos: a) estallidos colectivos (espontáneos); b) movilizaciones organizadas y sostenidas en función del mantenimiento/recuperación del orden social. En base a esta distinción Smelser propondrá una teoría que conjuga valores como componentes determinantes de la acción social para desarrollar una tipología del comportamiento colectivo y el cambio social. Una de las críticas al funcional estructuralismo es que presupone a los movimientos como reacciones a las fallas estructurales y normativas en la integración social, es decir, la movilización es una respuesta a una falla o una crisis de la política y no un proceso colectivo emergente. Otra crítica común apunta a su visión no racional de la acción colectiva, como resultado de las fallas estructurales presentes en la sociedad, limitando la acción racional a los momentos de estabilidad institucional. Para Tarrow, estas acciones colectivas son reacciones espontáneas a momentos

sociales críticos que *“tienden a especificar insuficientemente el proceso de movilización, al ser formas de comportamientos apartados de la vida cotidiana y por lo mismo se alejan de su relación con la política”* (2004: 38-39).

Siguiendo a Tarrow (2004) en su argumento anterior, el comportamiento colectivo no es una categoría pertinente para pensar los movimientos sociales, las movilizaciones sociales y sus alcances políticos. No obstante la discusión deriva en algunos puntos relevantes, siendo la consecuencia más importante para la propuesta acá formulada, la identificación de tipos diferentes de acción, estratégica y expresiva, en los procesos colectivos. Aunque la teoría posterior al comportamiento colectivo se concentra en el valor del elemento racional y estructural en el estudio de la movilización colectiva, en desmedro de la dimensión cultural-simbólica, esta tiene en este debate su emergencia (Paredes, 2013).

### **C) Las Teorías Estratégicas**

Posterior a 1970, especialmente en Estados Unidos, se produce un giro en la teorización sociológica de los movimientos sociales hacia perspectivas más racionalistas, fuertemente influenciados por el pensamiento económico. Estas perspectivas, a diferencia del estructural funcionalismo, indican una continuidad entre la racionalidad individual e institucional y la de los movimientos sociales, porque la acción es considerada desde parámetros estructurales, con objetivos sociales y políticos precisos, y expresadas como estrategias racionales de movilización (Torres Carillo, 2009; Alonso, 2009; Gódas i Pérez, 2007; Ibarra, 2000).

La base de esta teorización es la obra del economista Marcur Olson (1975), que a partir del supuesto de la teoría de la elección racional de que todo individuo posee una función de utilidad que impone un orden consistente entre las alternativas de elección y la decisión individual las extenderá a la acción de actores colectivos (Olson, 1975). Básicamente los individuos disponen de información necesaria para evaluar alternativas posibles, poseen la capacidad para dirimir entre estas alternativas y la capacidad de evaluar sus consecuencias

de elección (Gódas i Pérez, 2007). El argumento de Olson para organizaciones colectivas formales, distribuidoras de bienes colectivos y que promueven los intereses materiales de sus miembros, como los sindicatos, cuestiona la premisa de la existencia del interés común compartido como base para la acción. Para él, sí un individuo es racional calculará los costes de su acción y su implicación en procesos colectivos, por ende no todos los individuos estarán dispuestos a asumir personalmente los costos de una movilización colectiva, al contrario, un individuo actuaría racionalmente al dejar que otros asuman los costos de la acción común. La tesis de Olson es que a mayor número de individuos que se beneficien de un bien público, menor será el porcentaje de beneficio obtenido de la acción colectiva para cada uno de los individuos (Godás i Pérez, 2007). El autor llama a esto el problema del *free-rider*, es decir, que tener intereses compartidos no constituye una base suficiente para explicar la acción colectiva, se requieren otros elementos. Para Olson la acción colectiva es posible porque las organizaciones colectivas producen, además de bienes públicos, incentivos selectivos. Esto es, un mecanismo de control aplicado selectivamente según sea la participación del individuo en la consecución del bien. Tales incentivos pueden ser negativos o positivos para la acción colectiva (Olson, 1975).

De esta teoría se desprenden otras teorizaciones de la movilización estratégica. Estas son, la teoría de movilización de recursos y la teoría del proceso político.

El foco de la Teoría de Movilización de Recursos (TMR), representada por los sociólogos Jonh McCarthy, Mayer Zald o Craig Jenkins, dirige su atención a los procesos por los cuales ciertos recursos disponibles y necesarios para la acción colectiva son movilizados de manera efectiva por los movimientos (Zald y McCarthy, 1977). Estos autores coinciden con Olson en que la acción colectiva es problemática porque no es espontánea ni restringida a intereses en común, pero proponen una solución distinta a los incentivos selectivos. Su foco es la eficacia de las acciones implementadas por el colectivo organizado en base a la capacidad de administrar racionalmente los recursos disponibles. Las características de la organización colectiva y su racionalidad para movilizar recursos en pro de conseguir ciertos fines definidos es su particularidad y característica principal (Torres Carillo, 2009; Alonso, 2009; Gódas i Pérez, 2007; Tarrow, 2004; Ibarra, 2000).

De acuerdo a C. Jenkins, la TMR considera a los movimientos sociales como “*una prolongación de actuaciones institucionalizadas y [..ha restringido su..] análisis a los movimientos que postulan un cambio institucional que pretenda alterar elementos de la estructura social y/o la estructura de distribución de recompensas en la sociedad*” (1994: 8). En ella, los recursos son los elementos que permiten el paso de un colectivo social de baja organización a uno de mayor organización, según sea el grado de control que se posea sobre los recursos para conseguir determinados fines. Los conflictos sociales se dan en torno a estos recursos, su distribución, posesión, control y uso, siendo el énfasis del análisis la organización que estructura el grupo y a los recursos para la movilización en pro de conseguir ciertos fines (Zald y McCarthy, 1977). Con esto la mirada se distancia de los requisitos de los estímulos individuales para enfatizar la organización del colectivo y su racionalidad en tanto definición de metas colectivas. De tal forma que las movilizaciones colectivas son modos de obtener y disponer determinados recursos para la consecución de ciertos objetivos colectivos. Las críticas más comunes a la TMR se refieren al uso de un lenguaje derivado de la economía y sustentado en el intercambio (Cefaï, 2009). Una segunda crítica, más específica, señala que no permite diferenciar con claridad entre movimientos sociales y grupos de interés, al luchar los movimientos por recursos disponibles y sus usos son más cercanos a estos últimos (Tarrow, 2004: 40-41). Una tercera crítica es su despreocupación por el contexto político en que se manifiesta la movilización, centrándose mucho más en los recursos y las acciones asociadas al control de ellos (Tarrow, 2004: 41)

La Teoría del Proceso Político o de las Oportunidades Políticas, complementa a la TMR, tratando de superar lo limitado de su noción de recursos, dando relevancia a los procesos y contextos políticos en los que los movimientos participan y se forman. Las investigaciones de autores como Sidney Tarrow (2004), Charles Tilly (1978) y Doug McAdam (1999) plantearon que los recursos no solo dependen de operaciones internas a los grupos organizados, sino que también dependen del contexto sociopolítico, llamadas “*oportunidades políticas*” del sistema institucional, como otro conjunto de variable para el uso racional de la acción colectiva.



Ch. Tilly<sup>76</sup> (1978) señala la importancia de rescatar en el análisis el entorno político dentro de la actuación de los movimientos sociales, lo que significa ampliar la unidad de análisis en el estudio de las movilizaciones colectivas y sus relaciones con el Estado. Tilly propone dos dimensiones a ser consideradas en el estudio de las oportunidades políticas: a) el grado de apertura o clausura del sistema político y b) el grado de estabilidad e inestabilidad de los alineamientos políticos entre las élites políticas y los movimientos sociales. La relación entre ambas dimensiones permitirá cambios en las estructuras de oportunidades políticas, lo que puede generar un ciclo de protestas o movilizaciones, estudiado en sus obras posteriores a través de los conceptos de lucha (struggle) y contienda (contention). Posteriormente Tilly (1986) propone que la lucha se realiza mediante conjuntos de acción colectivas flexibles que constituyen repertorios de movilización específicos asociados a luchas en contextos sociohistóricos definidos (1986). Estos se producen por aprendizaje, negociación e innovación en el curso de la acción colectiva, y también por alteraciones en el medio institucional, es decir, por las ventanas de oportunidades políticas disponibles en el contexto político en que se realiza la lucha. Aunque con la noción de repertorios de acción se produce la incorporación de elementos culturales en la reflexión del proceso político, estos son subordinados a los políticos contextuales de carácter estructural asociados a las instituciones. Pero será D. McAdam (1999) quien desarrolle más profusamente el grado de oportunidades políticas según cuatro variables. Estas son:

- I. El nivel de apertura del sistema;
- II. La estabilidad de los grupos de la elite dominante;
- III. La existencia de posibles aliados para el cambio entre las mismas y;
- IV. El nivel represivo del poder establecido así como su propia capacidad de reacción

---

<sup>76</sup> En esta obra Tilly (1978) despliega el modelo estructural de la movilización que implica la relación de cinco variables: intereses grupales, organización colectiva, movilización de recursos, acción colectiva y oportunidades políticas. Este modelo será la base para el modelo posterior de la dinámica de la contienda política, con la fuerte incorporación de la idea de repertorios (McAdam, Tarrow y Tilly, 2001)

Tarrow (2004), por su parte, señala que la oportunidad política se concentra en los recursos externos al grupo que participa de los procesos de lucha y que pueden ser explotados incluso por actores sin mucho poder en una relación conflictiva.

Una de las críticas comunes a las teorías “*estratégicas*”, desde posiciones culturalistas, se refiere a su exceso de generalización en cuanto a la explicación del actuar de los movimientos sociales. De acuerdo a Goodwin y Jasper, estas orientaciones tienen un carácter universalista, basado en una visión omnicomprendensiva y omniexplicativa del proceso político (Goodwin y Jasper, 2004: 75). Por otro lado, también critican el estiramiento conceptual de “*las oportunidades políticas*” y de otros conceptos como “*recursos*”, donde todo terminaba siendo para los movimientos sociales un recurso posible de utilizar en una oportunidad política, incluso los obstáculos legales, los contra-movimientos o la represión (Goodwin y Jasper, 2004: 83). Por otro lado, desde una visión pragmatista, Daniel Cefaï (2009) también critica estos enfoques por su reduccionismo racionalista al estudiar los procesos de movilización colectiva. En palabras del autor:

*“una versión demasiado pobre, por cierto, que tiende a reducir todas las iniciativas de movilización colectiva a cálculos de interés, material o simbólico. Recursos, dificultades y oportunidades han sido transformadas en parámetros que los actores manejan con el objeto de maximizar la utilidad, la eficacia y la rentabilidad de sus acciones”* (Cefaï, 2009: 1).

Ambas críticas coinciden en el reduccionismo de los movimientos sociales a su dimensión racional utilitaria, así como a la nula atención a los elementos culturales en los procesos de movilización. Por esta razón al interior de estas teorizaciones emergen hasta hoy posiciones que rescatan lo simbólico y lo cultural, necesidad que se hizo más evidente debido al desarrollo de una línea de investigación más cultural en la sociología de los movimientos sociales: la teoría de los nuevos movimientos sociales.

#### **D) Las Teorías de la Identidad Colectiva**

Posicionamiento que se gesta en paralelo a las visiones estratégicas y pone su atención en los procesos de creación de nuevos significados por parte de los movimientos, la configuración de solidaridad social y la construcción de identidades colectivas (Torres Carrillo, 2009; Alonso, 2009; Gódas i Pérez, 2007; Ibarra, 2000, Revilla Blanco, 1994). Es conocida mundialmente bajo la etiqueta de los nuevos movimientos sociales (NMS).

Se pueden identificar dos posiciones al interior de las teorías de la identidad colectiva: 1) las teorías de los nuevos movimientos sociales (en adelante NMS), 2) las teorías de la construcción simbólica de los movimientos (Torres Carrillo, 2009). Entre ambas se da una continuidad argumental, de hecho la segunda se deriva de la primera, pero el enfoque de los NMS tiene un carácter más centrado en la relación agentes-estructuras, mientras que la segunda es mucho más construccionista<sup>77</sup>, lo que implica minimizar el carácter estructural de la reflexión (Gódas i Pérez, 2007). En ambos casos, y como punto en común a ambas aproximaciones, encontramos al autor más destacado de esta orientación: Alberto Melucci.

Las primeras, es decir, las asociadas a los NMS constatan el paso de un tipo de sociedad industrial a otro tipo de sociedad postindustrial o informacional. En estas nuevas sociedades surgen nuevos focos de control y de conflicto social, así como nuevos actores sociales (Touraine, 1987). Estos nuevos actores son llamados por los autores “*Nuevos Movimientos Sociales*”, los conflictos son más ético-culturales o de formas de vida, que socioeconómicos y se cuentan entre ellos al ambientalismo, al feminismo, movimientos étnicos y raciales, el pacifismo<sup>78</sup>.

Lo central es su foco en la constitución del movimiento social y en la definición colectiva de la situación realizada, sin desconsiderar el marco estructural y cultural en que se desarrolla la movilización. Por ejemplo, para A. Melucci un movimiento social implica tres dimensiones en su definición: a) como un sistema de acción identitaria definida por vínculos

---

<sup>77</sup> El carácter agencial-estructural refiere principalmente, en el lenguaje de Touraine al vínculo entre actor y sistema centrado en una teoría de la acción histórica. Por su parte la perspectiva construccionista toma como punto de partida las contribuciones de las sociologías de la acción simbólica centradas en la capacidad de los actores colectivos de producir significados, descontando el análisis más estructural.

<sup>78</sup> Los autores que más destacan en esta línea son Alain Touraine y Alberto Melucci, revisados más adelante en la tesis.

de solidaridad; b) una relación conflictiva con el adversario por la apropiación y control de determinados recursos; c) el proceso de movilización implica una ruptura con los límites de compatibilidad del sistema del cual la acción hace parte (2001). Para Melucci el estudio de los movimientos debe realizarse desde una perspectiva relacional y procesal, al ser estas redes informales de actores conectados en conflictos por el control de recursos materiales o simbólicos, que requieren de la preexistencia de sistemas de relaciones sociales posibilitadoras de la acción colectiva (Melucci, 2001). Los movimientos sociales se constituyen en base a una fase latente, de redes invisibles de interacción, y una fase manifiesta, de visibilización del conflicto a partir de la movilización social.

La noción de identidad colectiva es central para Melucci, derivada de una noción genérica de identidad, referida a la delimitación de grupos en procesos de movilización social, es decir, situaciones de conflicto social, producida por la interacción recurrente de un determinado número de grupos o individuos, según las orientaciones que tome la acción que realizan (2001). La identidad colectiva es la conquista agencial por excelencia de un movimiento social que permite construir un “nosotros colectivo”, desde el que es posible justificar, desarrollar y controlar la propia acción, siempre y cuando se compartan tres orientaciones: 1) objetivos comunes, 2) medios adecuados y 3) definiciones compartidas del entorno (Melucci, 1999). La construcción de una identidad colectiva tiene connotaciones político-culturales en tanto actores subalternos adquieren capacidad de movilización.

Melucci da un paso hacia posiciones más constructivistas que la de Touraine, al entender a los movimientos sociales como construcciones sociales, lo que da pie a la formulación teórica de la construcción simbólica de los movimientos sociales. Esta perspectiva adquiere un carácter integrador de perspectivas europeas y norteamericanas en una orientación socio-constructivista que se interesa por la capacidad de los movimientos sociales de producir y crear nuevos significados sociales, es decir, son vistos como agencias colectivas de producción de significación social (Torres Carrillo, 2009, Alonso, 2009, Melucci, 1994). Entre los autores que destacan en esta línea están J. Gusfield (1994), R. Eyerman (1998), E. Laraña (1999). Un punto destacable de esta orientación, es el rescate del interaccionismo

simbólico, la fenomenología social y de elementos del pragmatismo para desarrollar sus enfoques.

Por ejemplo, Gusfield (1994) retoma algunas lecciones del interaccionismo simbólico para proponer que los movimientos son fuente de nuevos valores y normas sociales o para mostrar cómo pueden sensibilizar al resto de la sociedad en torno a los problemas e injusticias sociales que le aquejan. Plantea una preocupación por el uso de los medios de comunicación en los procesos de movilización social y la existencia de una audiencia para los actos de los movimientos. Gusfield (1994), al asumir una perspectiva interaccionista simbólica y comunicacional en el estudio de los movimientos sociales asociado a la formulación de problemas públicos, adopta un giro cultural en su perspectiva ya que los actores sociales mediante la construcción simbólica de sus problemas dan sentido a la realidad y dan forma al mundo que los rodea. Por su parte, R. Eyerman (1998), rescata el valor de lo cultural y de las formas estéticas de representación simbólica, desde lo que denomina praxis cultural de los movimientos sociales, enfocando sus estudios en movimientos subculturales de orientación artística como el punk o el rock y su participación en procesos de cambio cultural. Pone atención en los artefactos culturales que producen y usan los movimientos, así como las disposiciones culturales que proponen en tanto capacidad de inventar o recuperar una “*tradición*” al interior de los movimientos sociales, proponiéndoles como agencias productoras de conocimiento y aprendizaje social (Eyerman, 1998). Enrique Laraña, por su parte, en una operación teórica que vincula al interaccionismo simbólico con perspectivas construccionistas como las de Melucci, concibe a los movimientos sociales como sistemas de acción, mensajes simbólicos y agencias de significación colectiva, que difunden nuevos significados culturales y constituyen una identidad colectiva (1999). Laraña se centra en los movimientos estudiantiles, antiterroristas y pacifistas que han surgido desde los años sesenta en España y Estados Unidos, desarrollando una suerte de abordaje comparativo en que la dimensión cultural es muy significativa.

Estas perspectivas presentan un giro cultural en el estudio de la movilización social, al considerar a los movimientos como “*desafíos simbólicos*” (Melucci, 1994). Su foco se ubica en las nociones de identidad colectiva y de acción simbólica, así como en la idea del

movimiento como proceso y construcción social. Tal consideración conlleva poner atención en la orientación pública de los procesos de movilización social y particularmente en las formas en que se realizan las acciones colectivas de la movilización para definir una problemática social como un problema público, punto central para esta tesis.

### **E) Aproximaciones recientes: de los intentos por integrar a las nuevas orientaciones.**

Orientaciones recientes en el campo de estudio de los movimientos sociales, han intentado generar un dialogo fluido entre las posiciones racionalistas y las identitarias, síntesis novedosas o bien proponer vías alternativas, incorporando herramientas analíticas o nuevos puntos de partida, poniendo énfasis especial en la dimensión cultural en el estudio de los movimientos sociales. Entre estas orientaciones se puede mencionar el enfoque de redes de movimientos, los complejos institucionales de la movilización, los marcos de acción colectiva, las *cultural politics* y la sociología de los problemas públicos.

M. Diani (1992; 1996), propone un enfoque más integrador y global de los movimientos sociales, bajo la idea de “*redes de movimientos*”. Su punto basal es que los movimientos sociales, no son un mero agregado de actores, sino conjuntos de relaciones que utilizan redes ya existentes de personas o grupos, más o menos informales, que realizan actividades comunes y conforman identidad colectiva. Entiende que las redes interpersonales y grupales funcionan como canales de transmisión cultural y transformación social. Por su parte, D. Della Porta (1998) observa las relaciones entre los vínculos individuales y los sociales a partir de las redes sociales al interior de organizaciones clandestinas. Estos enfoques permiten ampliar el alcance de las dinámicas sociales en los movimientos e incorporan elementos culturales, pero ambas perspectivas siguen privilegiando la óptica organizacional por sobre la simbólica-cultural. A su vez, resaltan mucho más la relación entre individuos y organizaciones que a la movilización en tanto tal.

Otro enfoque novedoso, de menor impacto en la literatura, dice relación con los efectos de institucionalización de los movimientos en tanto acción estratégica y expresiva. La propuesta de un modelo analítico de política multi-institucional para investigar los movimientos sociales (*multi-institucional politics approach to social movements*) de E. Armstrong y M. Bernstein (2008) es la alternativa más desarrollada. La mirada se centra en los cambios políticos e institucionales que se derivan de las acciones de los movimientos al combinar actores culturalmente situados, con estrategias y oportunidades. Si bien es una propuesta altamente compleja, por el número de variables que considera, los elementos culturales siguen subordinados a otras variables, como las institucionales. Los elementos culturales son secundarios frente al plano institucional, en lo referido a la explicación sobre la actuación de los movimientos.

Dentro de las perspectivas que asumen el desafío de trabajar directamente la “*variable cultural de los movimientos sociales*”, una de las más influyentes es la propuesta del análisis de los marcos de significación (Snow y Benford, 1992). Esta perspectiva intenta profundizar en las dimensiones culturales de la movilización, señalando las insuficiencias del análisis estructural y racionalista. Toman de E. Goffman el “*frame-analysis*”, como un marco de referencia de la realidad social que permite a los individuos percibir, identificar y etiquetar acontecimientos que conforman sus experiencias vitales (Goffman, 1974). En los movimientos sociales se utiliza para dar cuenta de estos como agencias de significación colectiva que difunden nuevos sentidos o nuevas definiciones de los asuntos colectivos en la sociedad (Laraña, 1999). Los marcos son esquemas de interpretación o “*un conjunto de creencias y significados orientados a la acción que legitiman las actividades de un movimiento social. Enfatiza la producción y difusión de elementos ideológicos y culturales en el proceso de configuración de un movimiento social*” (Chihu, 2006: 10)

Los marcos orientan a los actores que participan de un movimiento a evaluar un problema, así como los resultados de las acciones de los movimientos. Para Snow y Benford (1992), el análisis de los marcos se centra en el cómo los integrantes de los movimientos actúan según la finalidad de conectar la interpretación de la situación con los objetivos de los movimientos. Para ello reconocen tres tareas para definir una situación: a) diagnosis (identificación del

problema); b) prognosis (posibles soluciones); c) motivación (paso a la acción para ejecutar el pronóstico). En función de estas tareas el marco se relaciona con el contexto (diagnóstico y pronóstico), pero a la vez con el propio movimiento. Para Tarrow (2004) enmarcar significa que la situación se encuentra culturalmente codificada a través de la apropiación, por parte del movimiento, de códigos elaborados de modo consciente y selectivo, en relación con el contexto sociocultural por parte de los movimientos. Enmarcar en un movimiento social, significa construir identidades colectivas tanto del movimiento como de los grupos opositores. Chihu (2006), siguiendo a Hunt, Snow y Benford, (1994) desarrollará fuertemente el proceso identitario en los marcos interpretativos, al indicar que los marcos permiten, por un lado definir un problema colectivo (diagnóstico-pronóstico-motivación), pero a la vez definir una identidad colectiva, vía la definición del protagonista (nosotros), el antagonista (opositores) y la audiencia (quienes participan como observadores pero también son potenciales participantes).

También se han producido algunas propuestas de síntesis que articulan las aproximaciones estratégicas con los marcos de la acción colectiva. Por ejemplo, Oberschall (1996) establece el vínculo entre oportunidades políticas y la creación de marcos en las revueltas de 1989 en el Este de Europa, o el trabajo de Kim Voss (1996) sobre los *Knights of labor*, en el que cruza estructuras políticas, con oportunidades y creación de marcos. A pesar de estos intentos, la literatura remarca un persistente descuido por el proceso de constitución de los movimientos sociales, así como las dimensiones culturales implicadas en la movilización, para centrarse en la organización de ellos y la consecución de sus objetivos (McAdam, McCarthy y Zald, 1996). El análisis de los marcos avanza en reconsiderar los elementos culturales y simbólicos de los movimientos sociales, agregándoles aspectos discursivos al análisis de los movimientos. Y aunque es un avance, los marcos consideran principalmente aspectos cognitivistas del enfoque cultural dejando fuera otras aproximaciones (emocionales, valorativas, pragmáticas), por ello es necesario profundizar en las perspectivas que asumen directamente el tema de la identidad colectiva, así como la influencia de los elementos culturales- en un sentido amplio- en los movimientos. En otros términos volver a plantear el tema cultural al interior de estos enfoques.



Algunos enfoques más cercanos a la antropología política (Edelman, 2001), los estudios culturales (Darnovsky, Epstein y Flacks, 1995) o la geografía política (Oslender, 2002), vinculan directamente cultura y política para tematizar las prácticas de innovación y los nuevos significados en la cultura política de los movimientos en contextos democráticos, por ejemplo Oslender en el estudio del movimiento zapatista (2002). Tales perspectivas recuperan la importancia de las relaciones de poder, de elementos culturales propios a los contextos locales y el lugar del espacio en la constitución del movimiento. Pero es el trabajo de Escobar, Álvarez y Dagnino (2001) el más influyente de estas posiciones para estudiar a los movimientos sociales. Ellos rescatan la convergencia de elementos simbólicos y culturales con los que atañen directamente a las relaciones de poder en los movimientos sociales, se centran principalmente en los movimientos feministas y de mujeres en América Latina o el movimiento urbano popular las luchas étnicas en Colombia o movimientos ciudadanos en Brasil para argumentar sus posiciones. Lo importante de estos enfoques, ligados a la relación de política y cultura, es que definen las acciones de los movimientos sociales en el marco de disputas político-culturales por la construcción democrática, donde los parámetros de definición y sus fronteras están en procesos de cuestionamiento por parte de los actores colectivos. A través del concepto de *cultural politics*<sup>79</sup> intentan mostrar como los movimientos sociales, los significados y las prácticas sociales que impulsan, la subjetividad y la identidad colectiva que configuran, redefinen las relaciones de poder y los marcos políticos existentes en nuestras democracias (2001). De acuerdo a este enfoque todo movimiento social pone en marcha una “*cultural politics*”, que contribuye a definir nuevas formas de sociabilidad y nuevas maneras de hacer política. En palabras de los autores, al destacar su enfoque:

*“(...) El ángulo más importante para analizar las cultural politics de los movimientos sociales sea su relación con la cultura política. Cada sociedad está marcada por una cultura política dominante [...]*

---

<sup>79</sup> Hemos mantenido el anglicismo original debido a que las traducciones ya sea como política de la cultura o política cultural no son lo más adecuado en español ya que estos conceptos asumen otros significados en las discusiones latinoamericanas. Ver Ochoa Gautier (2004).

*la política cultural de los movimientos a menudo pretende desafiar o dislocar las culturas dominantes”*  
(2001: 26-27).

Otros enfoques de orientación cultural, acentúan más la dimensión subjetiva de la movilización social y rescatan a la emocionalidad como foco para estudiar a los movimientos sociales. Estos trabajos introducen en el estudio de los procesos políticos las emociones colectivas que se producen en los movimientos sociales y en los procesos de movilización. Conciben a las emociones como socialmente construidas y culturalmente configuradas, donde los actores sociales son socializados en determinadas coordenadas emocionales y de sentimientos sociales compartidos (Goodwin, Jasper y Polleta, 2001). Para estos autores se debe incorporar a las emociones en el estudio de las movilizaciones colectivas, de lo contrario los enfoques culturales de los movimientos se verán limitados al manejo de un conjunto de variables racionales y cognitivas que no permitirán ir más allá de los enfoques actuales (Goodwin, Jasper y Polleta, 2001). Las emociones colectivas son constitutivas para los procesos de movilización ya que fomentan su puesta en práctica, así como aportan a sostenerla en el tiempo, es decir, motivan (Collins, 2009; Goodwin, Jasper y Polleta, 2001).

Finalmente, la perspectiva de la sociología de los problemas públicos que pone su atención en la forma en que actores colectivos participan de la definición de un problema social que adquiere el carácter de público, mediante la puesta en forma de un conjunto de acciones para visibilizarlo y publicitarlo (Gusfield 2014), o el enfoque pragmatista de Daniel Cefaï (2009), que partir de elementos del interaccionismo simbólico y de las perspectivas pragmatistas de Mead y Dewey, propone una aproximación a las movilizaciones colectivas ajena de la mirada instrumental, incorporando elementos culturalistas (valorativos y afectivos) desde actores colectivos que a través de su experiencia, su accionar y de las gramáticas que proponen, se vinculan con el espacio público configurándolo, participando de la construcción del orden sociopolítico actual (Cefaï, 2009). Las sociologías de los problemas públicos proponen el concepto de arena pública como espacio de despliegue de acciones y de demandas que pondrá en relación el problema con los diferentes actores en juego y los públicos (Cefaï, 2009;

Gusfield, 2014). Estos enfoques asumirán posiciones construccionistas, ya sea más representacionistas (Gusfield, 2014) o pragmática (Cefaï, 2011, 2009), pero compartirán la vinculación entre actuaciones públicas de los actores movilizados y las definiciones compartidas de las situaciones problemáticas.

La pluralidad de enfoques en el campo de estudios de los movimientos sociales es innegable. Ello dificulta el trabajo con la categoría de movimientos sociales, volviéndole un concepto resbaladizo y poco operativo. Señalaré algunos desafíos abiertos por la pluralidad de acercamientos que hemos reseñado hasta acá y que invitan a proponer una forma alternativa de abordarlos conceptualmente. Esto da pie a proponer un posicionamiento diferente al abordaje desde los movimientos sociales, que será tema del siguiente apartado. Los desafíos identificados son:

- La ambigüedad del concepto de movimiento social y su inoperatividad para dar inteligibilidad hoy al fenómeno estudiado
- La institucionalización actual de los movimientos sociales y que ha desdibujado su especificidad analítica, como instancia contraria a las instituciones formales de la sociedad.
- La fragmentación y pluralidad de aproximaciones que dificulta el dialogo entre perspectiva, junto a la variedad de perspectivas metodológicas para su estudio
- La necesidad de profundizar en los elementos culturales que participan de los movimientos sociales y en las relaciones con los campos de la política y las expresiones de poder
- La construcción de abordajes de “rango medio” que, siguiendo a Ibarra (2000), permitan, no la generación de leyes, y sí la elaboración de hipótesis comprensivas sobre el actuar de los movimientos tanto en sus dimensiones internas (constitución del grupo) como en las externas (cambios en las culturas políticas).

Con tal diagnóstico es posible proponer una unidad analítica diferente a la categoría de movimientos sociales, asumiendo la necesidad de constituir un dispositivo de indagación de

rango medio para situaciones de contienda pública y movilización social en base a otras unidades de análisis para el trabajo empírico: la manifestación pública y las protestas sociales.

**F) El estudio de la Manifestación Pública y la Protesta Social. De la sociología de los movimientos sociales a la sociología de la movilización colectiva.**

Poner el foco más en la forma movilización antes que en el movimiento social implica privilegiar los procesos, las relaciones e interacciones, los modos de hacer y decir, y las situaciones conflictivas en las que ella ocurre antes que las causas o los efectos de la acción colectiva. Es decir, significa poner atención en *el cómo del proceso de movilización* antes que en los por qué de ella, esto significa enfocar la mirada en las diferentes modalidades de acción colectiva desplegadas en situaciones de luchas sociales concretas. Para hacerlo, se requiere proponer otra unidad de análisis para observar las diferentes modalidades de acción colectiva en situaciones de conflicto social, por ende implica revisar los conceptos de manifestación pública y especialmente el de protesta social.

Una manifestación pública se puede entender, siguiendo a Pierre Favre, como “*un desplazamiento colectivo organizado, sobre la vía pública, con la finalidad de producir un efecto político mediante la expresión pacífica de una opinión o de una reivindicación*” (Citado en Rodríguez Saldaña, 2010: 83). Favre pone énfasis en la actividad pública de la manifestación por parte de un grupo social, a la vez enfatiza en el carácter político de ella. No obstante descarta muy rápidamente el uso de la fuerza física y la violencia como medios de presión válidos en su despliegue. Por su parte, Olivier Fillieule la define como “[*la*] *ocupación momentánea, por varias personas, de un lugar abierto, público o privado, y que directa o indirectamente conlleva la expresión de opiniones políticas*” (citado en Fillieule y Tartakowsky, 2015: 24). En ella nuevamente se asocia el carácter público y político de la manifestación, pero a diferencia de Favre no la reducen a la expresión pacífica de un grupo

organizado. Al contrario, Fillieule le otorga mayor grado de incertidumbre al remitirlo a un conjunto de personas sin mencionar su grado de organización y relacionarlo a la acción de ocupación del espacio público sin apelar solo a sus formas pacíficas.

En un libro recientemente publicado en Francia, el año 2013 y traducido al español el 2015, dedicado al objeto “manifestación callejera”, Fillieule y Tartakowsky van más allá de las definiciones anteriores, señalando la novedad del estudio del objeto manifestación, en comparación a los movimientos sociales, las revueltas o la acción colectiva en general. Ellos sistematizan el concepto de manifestación pública para pasar a delimitarla no por lo “*que es manifestación*”, sino por aquello que “*hace manifestación*” (Fillieule y Tartakowsky, 2015: 27). No obstante, de todos modos le entregan cuatro propiedades básicas la manifestación pública. Estos son:

- a) La ocupación momentánea de lugares físicos abiertos, de preferencia públicos (calles, plazas o edificios públicos) pero que incluso pueden ser privados (centros comerciales, oficinas de empresas), lo que restringe el repertorio de acción de la ocupación.
- b) La expresividad de las acciones realizadas, tanto para los propios partícipes de la movilización como para los oponentes o los públicos, lo que da cierta idea de unidad simbólica y pública.
- c) La cantidad de participantes requeridos. La manifestación requiere ser colectiva y por ende necesita de un número considerable de participantes que den la sensación de masividad y colectividad no reducibles a grupos de individuos agregados.
- d) El alcance político de la demostración pública de la manifestación. Tal alcance político puede ser intencional o un producto derivado de ella, pero para que sea entendida como tal es importante que desarrolle en sus actuaciones un alcance sociopolítico.

Estos autores especifican que la manifestación no puede reducirse al formato marcha callejera, ya que ha alcanzado un grado de complejidad y de formatos de acción que hacen difícil su estudio vía este único formato. Con todo, una manifestación pública implica la

interacción concreta y simbólica entre diversos tipos de actores, en un espacio físico compartido y en un tiempo específico, que se relacionan mediante diversidad de actuaciones y actos colectivos, pero cuya relación no es formal ni reglamentada. Es decir, se da como una relación no contractual, esto es, que *“basta que uno de los actores [implicados] se le ocurra modificar unilateralmente las reglas del juego y la manifestación se verá privada de su estatuto y legitimidad”* (Fillieule y Tartakowsky, 2015: 33). La manifestación entonces tiene un componente volátil, contingente y más espontáneo, que puede asociarse al acto de protesta.

La protesta social corresponde a las acciones colectivas caracterizadas por su espontaneidad, falta de organización y de continuidad. Federico Schuster (2005) define la acción de protesta como un esfuerzo de movilización social único con valor político y de indagación por sí mismo. Propone que la protesta *“refiere a los acontecimientos visibles de acción pública contenciosa de un colectivo, orientados al sostenimiento de una demanda”* (Schuster, 2005:56). Tarrow, propone una línea similar al proponer que las acciones colectivas de protesta son realizadas por conjuntos de individuos que actúan en nombre de reivindicaciones que constituyen una amenaza a los grupos dominantes o a las autoridades (2004). La protesta entonces, es la expresión visible de la acción colectiva, es decir, se orienta al momento de visibilidad social y pública al que refiere Melucci. De tal forma, y para este estudio, la protesta social implica a toda manifestación, episodio o situación disruptiva puesta en la escena pública, que incluye la interacción entre variados y diferentes individuos y grupos, que constituyen una expresión colectiva de carácter conflictivo que se caracteriza por su eventualidad<sup>80</sup>. La protesta no es solamente una manera de hacer visible un movimiento, su relevancia para un proceso conflictivo destaca en que también produce *“la creación de una*

---

<sup>80</sup> Aunque una protesta puede generarse de manera espontánea, en el marco de un proceso de movilización y de acción colectiva reiterada, se fue gestando previamente a la forma visible y pública del conflicto. Es decir, puede haber - de hecho en la mayoría de las veces existen interacciones previas a la protesta- acción colectiva antes de su materialización pública (Scribano, 2005; Schuster, 2005). Melucci (1994, 1999) lo deja muy en claro en su teorización de los movimientos sociales al diferenciar formas de acción colectiva visible (públicas) y en latencia (o de invisibilidad pública).

novedad, un quiebre, y una ruptura con la serie de interacciones sociales que teníamos antes de ella” (Schuster, 2005:51).

No obstante, tal definición de la protesta es problemática para desarrollar un proceso de indagación e investigación social en torno a un conflicto social sostenido porque, siguiendo a Schuster:

*“[...] una protesta puede perfectamente surgir de la nada, en el sentido de no ser emergente de un movimiento social constituido previo a ella. Y una protesta puede derivar en la nada, en la medida en que no se perpetúe en ningún movimiento que la continúe. Una protesta puede (aunque no requiere) agotarse en sí misma, en su pura existencia como acción instantánea, sin pasado ni futuro”* (Schuster, 2005:48).

Sin embargo, para el desarrollo de esta tesis se requieren algunas precisiones en torno a los conceptos propuestos, debido a la relevancia de las contiendas estudiantiles del último tiempo en Chile y para el que la conceptualización de la protesta es insuficiente. Por ejemplo, J. Auyero (2002) estudia la protesta social desde el concepto de repertorios de acción colectiva de Tilly. Un repertorio de protesta alude a regularidades en las formas de actuar contenciosa, colectiva y pública, en tanto creaciones socioculturales que emergen en las interacciones que se dan en el propio proceso continuado de acción colectiva. Con Auyero (2002), en base a la continuidad de los repertorios de protesta se ve como un acto contencioso al interior de un proceso de movilización mayor. De forma tal que las acciones de protesta, al igual que otras variantes de la acción colectiva esporádica, adquieren un carácter de unidad en virtud del sentido que producen. Es decir, los actos de protesta abordados en esta tesis, son puestas en escena que posibilitan un conjunto de preguntas sobre la acción situada, relativas a quiénes actúan, cómo lo hacen, para qué lo hacen, qué constituyen, en una cadena de sentido. Su relevancia está en que ellas constituyen un registro público de la actos y actividades contenciosas que configuran una situación de conflicto social (Cefaï 2011; Schuster, 2005; Tilly, 2002), antes que proponer un análisis de los individuos y sus relaciones, las organizaciones y los sujetos históricos que definen un conflicto. Entonces, para efectos de la tesis el concepto de protesta social destaca por su carácter contencioso y su visibilidad pública.

Para efectos de la tesis, los actos de protesta pueden asociarse al acto de marchas callejeras, para el contexto de las luchas estudiantiles recientes en Chile, ya que las marchas pueden entenderse como una forma que articula lo eventual de la protesta con lo sistemático y constante de la manifestación pública, pero que no aborda todos los formatos de ella.

En coherencia, se propone entonces el concepto de movilización social, que consiste en un proceso público y conflictivo que agrupa un conjunto de actos de protesta, de interacciones y relaciones de grupos, con cierta continuidad temporal y espacial que permite emerger cierta idea de identificación pública de los actores participantes del proceso. Es decir, cumple con la unidad de sentido que relaciona actores enfrentados, con modos de hacer y decir, en base a alguna situación de conflicto en común. En la distinción propuesta, las acciones de protesta forman parte de un proceso de movilización, siendo entonces, parte de sus formas de lucha, su forma pública más destacada y frecuente.

En resumen, para efectos del trabajo, analíticamente la movilización se entiende como un proceso social conflictivo y público, que implica un conjunto de actos de protesta interconectados durante el proceso. Los actos de protesta son eventos singulares, de naturaleza político-cultural, que ocurren en el marco de un proceso de movilización social. Mientras que esta última se caracteriza por su carácter procesual y no eventual, lo que implica cierta idea de consistencia temporo-espacial de sus manifestaciones. Se propone, entonces, dar relevancia a la “protesta social”, como unidad de análisis, para describir y significar los procesos de movilización social como objeto de indagación frente a la noción más tradicional de movimiento social. En el marco de la propuesta, una protesta, adquiere relevancia y pertinencia en la medida que se encuentra emparentada con otro acto de protesta, para dar cuenta en su conjunción de un proceso de movilización social. Para el caso de estudio de la movilización estudiantil en Chile, el acto de protesta más frecuente y de mayor consistencia es la marcha callejera<sup>81</sup>, la que permitirá estudiar la base empírica del proceso de movilización por la educación pública.

---

<sup>81</sup> Este es uno de los puntos fuertes de la tesis acá propuesta y de los aportes posibles de realizar, en tanto no existe en Chile un estudio sistemático de la manifestación pública, de los actos de protesta social y de las marchas públicas. Esta tesis intenta soslayar tal ausencia de



#### **IV. Síntesis: Una aproximación político-cultural para el estudio de la movilización Estudiantil en Chile.**

Con lo expuesto hasta acá, y en lo que sigue, se aborda el estudio de un caso específico de movilización sociopolítica reciente, el de la movilización por la educación pública y gratuita en Chile, desde un enfoque socioantropológico, cuyo ángulo de indagación es un posicionamiento político-cultural. Este ángulo se formula a partir del análisis de actos concretos de protesta social, durante el periodo 2011-2013, no para estudiarlos en sí mismos y por sí mismos, sino por su relevancia para la configuración de un proceso mayor de conflicto social que perdura hasta el día de hoy. Tal proceso se aborda en consideración de sus diferentes modalidades de acción sociopolítica, la configuración de las demandas sociales en juego y la constitución de actores colectivos en escenarios de conflicto social.

En simple, se tratará desde el ángulo político-cultural de responder a la pregunta ¿cómo entender el proceso de movilización por la educación pública del Chile reciente? Para ello, se requiere formular algunas dimensiones operativas que enlacen lo analítico con sus formas empíricas, en tanto posibiliten dar cuenta de los actos de protesta y del proceso de movilización en coherencia con el ángulo político-cultural antes expuesto.

En relación a la discusión planteada el punto de arranque de la investigación propuesta es estudiar el proceso de movilización a partir de su puesta en escena en tanto actos de protesta pública. Lo que sigue es el vínculo de la discusión anterior con el análisis del caso empírico, a partir de un dispositivo de rango medio cuyo finalidad es heurística, de índole pragmática y crítica, en tanto modalidad de observación y comprensión de procesos de movilización social desde el ángulo de lo político-cultural. Antes de dar cuenta analíticamente del proceso

---

estudios a partir de las marchas de la movilización estudiantil para avanzar en el campo de estudio de las movilizaciones colectivas y las manifestaciones públicas en Chile.

en sus formas empíricas es necesario hacer un breve rodeo panorámico que permita situar la movilización social estudiantil en el periodo 2011-2013.

### **CAPITULO III**

**La movilización en las calles: las marchas como performances de protesta.**

#### **PRESENTACIÓN**

El formato más recurrente y efectivo de las manifestaciones de protesta del periodo del 2011-2013 fue la marcha callejera. Las marchas deslumbraron por su creatividad y altísimas convocatorias, transformándose la irrupción estudiantil en la calle, en el mayor foco de atracción del proceso. La marcha como expresión de “malestar público” fue, al mismo

tiempo que novedad, el principal soporte para dar consistencia al proceso de movilización mediante la publicitación de un problema público ligado al modelo educativo.

La finalidad de este capítulo es entender a la movilización desde su puesta en escena pública, poniendo el foco de atención en la realización de las marchas en tanto “actos de actuación” pública que formulan y sostienen una demanda colectiva en la configuración de un escenario de conflicto. Las marchas entendidas como actos de protesta situadas en el espacio público son leídas en tanto performance de protesta pública que posibilitan entender su materialización y su producción significativa.

Para ello, el capítulo se divide en cinco apartados. El primero presenta una breve conceptualización sobre performance en tanto *actos de actuación pública*. El segundo presenta una breve descripción del contexto de movilización a partir de la realización de las marchas durante los tres años que comprende el proceso. El tercero realiza un ejercicio clasificación de las diferentes performances de protesta desarrolladas durante el proceso. El cuarto realiza un ejercicio interpretativo de las performances en función de construir ejes comprensivos del proceso. Cierra el capítulo una síntesis integradora de lo tratado.

## **I. En torno a las performances de protesta**

Entendidas las marchas estudiantiles como actos de protesta pública, definidas por su ocurrencia situacional y eventual, pero al tiempo que encadenas entre sí van configurando un proceso conflictual mayor, denominado movilización social, se recurre a la noción de *performance* para dar cuenta de ellas. El debate sobre performance se encuentra actualmente en desarrollo debido a la relevancia que adquirido en los debates de los últimos años el llamado “giro performativo” en las ciencias sociales y humanidades, al complementar a los giros lingüístico y discursivo en el debate cultural, ampliando la idea de lo cultural más allá de su entendimiento como texto, para plantearla en sus formatos prácticos de acción o en ejecución (Taylor, 2012; Fitcher Litche, 2011). Tal giro performativo, así como la relevancia actual de los estudios del performance, es coherente con lo sucedido en ciencia sociales, especialmente en sociología, con la recuperación del pragmatismo y la centralidad dada a la

acción social en sus contextos situados de ejecución (Cefaï, 2012; Collins, 2009; Tilly, 2008; Alexander, 2001; Swidler, 1986).

La noción de performance<sup>82</sup> “*es una palabra abarcadora e indefinida, significa muchas cosas aparentemente contradictorias*” (Taylor, 2012: 9), por ende es una noción inestable, pero al mismo tiempo fecunda y altamente sugerente. Según el recuento que realiza Diana Taylor (2012), performance puede utilizarse como una práctica y entonces constituye un conjunto de fenómenos expresivos de la vida colectiva. También puede utilizarse como una forma de dar cuenta de ciertas prácticas sociales, culturales y políticas, es decir, como una herramienta metodológica. Puede emplearse como un fundamento epistemológico en las modalidades de transmisión de conocimiento y como parte de una teoría de las formas de constitución identitaria (Taylor, 2012).

Desde el punto de recurso metodológico se pueden rastrear dos genealogías parciales a la utilidad de la noción. Por un lado, desde el estudio del lenguaje y su puesta en uso, John Austin propuso el concepto “performativo<sup>83</sup>” para dar cuenta de cierta capacidad de los actos de habla que no reducen sus enunciados a descripciones de hechos o de referentes dados en el mundo social, sino que con ellos también se realizan acciones. Por otro lado, la idea de puesta en escena, en el sentido teatral, sirve para dar cuenta de modalidades de actuación, de modos de hacer y formas prácticas de participar del mundo social, perspectiva que ha sido etiquetada como de performance social, muy relacionadas a los estudios del performance. Esta línea de reflexión es la que ha seguido estudiosos del teatro como R. Schechner (2000), R. Bauman (1992) o D. Taylor (2015, 2012), antropólogos del ritual como V. Turner (1998), o en sociología la obra paradigmática de E. Goffman (2012).

---

<sup>82</sup> La utilizamos con esa orientación de noción y no de concepto científico, debido a la dificultad actual para definirla con una especificidad mayor por las diferentes acepciones y utilidades que se le dan en los estudios humanísticos y sociales. No obstante tal déficit, la considero una herramienta metodológica muy útil para la investigación empírica por su capacidad heurística.

<sup>83</sup> La palabra es derivada del verbo inglés “to perform” (realizar). El desarrollo del concepto en su trabajo “Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones” (1998). Para más detalles sobre lo performativo en tanto acto de habla, remitirse a esta obra.

Desde el punto de vista de los estudios del lenguaje, los actos de habla performativos no solo dicen algo sobre el mundo, sino que realizan lo que enuncian, esto significa que son “*autorreferenciales porque significan lo que hacen, y son constitutivos de la realidad porque crean la realidad social que expresan*” (Fitcher Litche, 2011: 48). Este tipo de enunciados no están afectados por los criterios de verdad y falsedad, sino por los de efectividad- éxito o fracaso- de su enunciación. No obstante, el mero uso de la capacidad performativa no basta para especificar su efectividad social, por ello requieren de una serie de condiciones extra-lingüísticas de carácter social e institucional que permiten su efectividad. La enunciación performativa ocurre en un espacio social compartido en una situación social dada, en la que participan actores relacionándose entre sí mediante una modalidad comunicativa, con ello un acto de habla performativo es también una interacción social, una manera de actuar hacia otros y no una simple descripción de hechos o el traspaso de información (Fitcher-Litche, 2011). Por ende, puede entenderse lo performativo como la realización de un acto social también en términos escénicos. Siguiendo a Austin entonces, hablar es también actuar que pone en marcha una dinámica social novedosa en el sentido que se está constantemente realizando (Fitcher Litche, 2011).

No obstante la reflexión de Austin se reduce al ámbito del lenguaje y sus usos, en específico a los actos de habla sin considerar otras modalidades de acción. Es Judith Butler (1998) quien lleva la noción de performatividad a la discusión de la agencia, la subjetividad y la identidad de género, buscando formas de dialogo entre lo performativo y la performance en el sentido de Víctor Turner. Para ella la identidad de género es un producto cultural que resulta constituida por una repetición estilizada de actos (Butler, 1998). Por ende, la identidad de género no puede restringirse a sus modalidades ontológicas o biológicas, al contrario se remite a la reiteración de una serie de actos de carácter corporal. Para Butler estos actos son “performativos” en tanto implica su modalidad escénica o dramática, es decir, su puesta en escena; al mismo tiempo que descarta cualquier referencialidad a priori o preexistente (1998). Así los actos performativos no presuponen una identidad, sino que la constituyen. El principal aporte de Butler, desde mi óptica, es la incorporación de la materialidad corporal en la definición de lo performativo, siendo este también un resultado de la reiteración de actos

constitutivos. Con esto Butler entiende al cuerpo y a la identidad como el resultado siempre inestable de los actos performativos entrelazados o más específicamente, la identidad es resultado de un proceso de corporización histórico y cultural vía actos performativos (Butler, 1998). La performatividad de la identidad de género entonces no puede entenderse como un único acto, a la manera de evento, sino que requiere de la *“repetición y el ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente”* (Butler, 2007:17).

Con Butler lo performativo en un primer momento da prioridad a la idea de dramatización y puesta en escena de actos performativos, siguiendo la obra del antropólogo V. Turner, que luego subordinará a la reflexión sobre las formas de reiterativas de naturalización de la identidad de género circunscrita a la reflexión de la heteronormatividad cultural<sup>84</sup> (Fischer Litche, 2011). Con esto, la obra posterior de Butler (2007) se acerca más a las discusiones del posestructuralismo de Derrida, los estudios del lenguaje y al giro lingüístico en general, que al planteamiento de la performance social.

Diana Taylor recuperará la idea de performatividad en su potencialidad de dramatización o puesta en escena, esto es recuperar la noción de performance por sobre la de performatividad. Para ella la performance refiere a una amplia gama de comportamientos y actos corporales que remiten a *“un hacer o un algo hecho”* (2012). También Richard Bauman, desde los estudios del teatro, define performance en esta línea al proponerla como un tipo específico de evento social caracterizado por su intensidad; acotado temporal y espacialmente; estéticamente marcado; encuadrado en ciertas características contextuales y de un público (Bauman, 1992). Estas posiciones rescatan las ideas de actuación, puesta en escena, realización escénica que implican efectos de significación.

---

<sup>84</sup> E. Fitcher Litche en su obra estética de lo performativo (2011) intenta retomar el primer sentido de Butler de performatividad, como puesta en escena, para aplicarla en el campo de estudios de la teatralidad. Realizar el acercamiento entre la obra de Fischer Litche y la sociología de la performatividad y del ritual nos parece un ejercicio fundamental para aplicar al estudio de la protesta social y de las manifestaciones públicas en general. No obstante, por lo acotado del estudio de la tesis, tal ejercicio debe ser pospuesto para más adelante.

Por su parte, desde la antropología procesual Víctor Turner (1988) también desplegara en su propuesta de los dramas sociales y los rituales simbólicos la idea de performance. Para él, la vida social está en constante proceso de estructuración, desestructuración y reestructuración, debido a la existencia de conflictos grupales al interior de formas de vida colectiva. Con esto la vida colectiva en momentos de crisis puede observarse como un drama público, es decir, de actuaciones grupales, rituales colectivos y acciones sociales que intentan estabilizar el orden social o bien transformarlo (Turner, 1988). Estas modalidades de actuación, en tanto actos simbólicos, producen significaciones sociales que encausan y despliegan los dramas sociales que constituyen la estructura de la vida colectiva.

La performance, entonces, en tanto un acto simbólico conlleva la reiteración mimética, al mismo tiempo que la posibilidad de cambio, crítica y creatividad al interior de prácticas reiteradas. Diversas prácticas y eventos performativos, entre ellos las protestas sociales y las formas de manifestación pública como las marchas, presentan elementos reiterados que se reactualizan en cada nueva instancia. Este tipo de prácticas “*suelen tener su propia estructura, sus convenciones y su estética, y están claramente delimitadas y separadas de otras prácticas sociales de la vida cotidiana*” (Taylor, 2012: 17). Se colige de lo anterior que la noción de performance borra la dicotomía entre realidad y ficción para entretejerlas en el mismo acto de puesta en escena en tanto acción situada y referida a su contexto, lo que nos dice para las actuaciones públicas es que el escenario de realización de estas actuaciones y actos, es resultado de tal puesta en forma.

Vistos en términos de fenómenos empíricos, las performances pueden identificarse con un conjunto acciones, actuaciones y actos colectivos de carácter simbólico que acontecen en el espacio público como ritos de las celebraciones masivas, fiestas populares, manifestaciones políticas y protestas sociales, eventos y situaciones que destacan por su carácter de puesta en escena, entre otros. Por ende, al ser una realización con capacidad productiva cada performance tiene sus propios tiempos y espacios, sus participantes y sus públicos, es decir, presenta una constitución propia: singular, situacional y procesual. Considerada desde este ángulo, se puede entender a las performances respecto de aquello “qué hace”, en los términos de “cómo lo hace”, “qué produce con aquello” y “cómo se participa de relaciones sociales de

poder”, al punto que tales aristas permiten plantear la óptica de la performance puede al estudio de la protesta. Con esto, un acto de protesta puede leerse en clave de performance<sup>85</sup>.

Esto nos acerca a un diálogo con la sociología norteamericana de orientación pragmática e influenciada por el segundo Wittgenstein, como la etnometodología, la sociología dramaturgica de Goffman y el interaccionismo simbólico<sup>86</sup>. Desde mi lectura, existen dos puntos de coincidencia entre las microsociologías de corte pragmatista y la noción de performance de los estudios teatrales acá esbozada. La primera es la existencia de un contexto situacional que actúa de condición de posibilidad de la performance, pero que no implica un determinismo hacia las modalidades de actuación. El segundo punto de acuerdo es la recuperación de la agencia social, en tanto modalidades de actores concretos en situación que recurren a estilos, formas de hacer, producen significado y fomentan la creatividad de la acción.

La sociología cultural de J. Alexander (2006) propondrá el uso del concepto “performance cultural”, para dar cuenta de las formas de acción social en sociedades complejas. Lo plantea como una herramienta que permite la cohesión temporal de la sociedad en reemplazo de los rituales sociales de sociedades menos complejas porque han perdido eficacia. La performance cultural es el proceso mediante el cual, en las sociedades actuales de alta complejidad, grupos o individuos exponen a otros actores los significados sociales que atribuyen a determinadas situaciones sociales. Las performances, como antes los rituales, lo que hacen es comunicar significados sociales. Tales significados tienen una pretensión de eficacia, es decir, tratan de ser creíbles para otros y así convencerlos de su veracidad (Alexander, 2006). Alexander intenta proponer con las performances cultural una reconexión entre actores sociales, las audiencias a las que se dirigen y modelos culturales de los que forman parte, bajo la preeminencia de estos últimos, entendidos en un formato

---

<sup>85</sup> En este punto seguimos a Diana Taylor que desarrolla la noción de performance más cercana a su uso metodológico y epistémico.

<sup>86</sup> Si bien existe un parecido de familia entre estos acercamientos, considero que existen algunas diferencias que una lectura más profunda dejaría ver. Esto también se pospone para otro momento, pero dejo enunciado la urgencia de realizar un diálogo constructivo entre las teorías de la performance, la tradición de la sociología pragmática norteamericana y la sociología postwittgenstein sobre los usos del lenguaje.



textualista. Con esto Alexander define a partir de la performance cultural o social, su posicionamiento como una sociología cultural en la que reconoce la autonomía de las formas culturales y su relación con la textualidad de la vida social. Por ende, las performances culturales lo que hacen es movilizar significados ya existentes, con lo que pueden darle otra significación, para sostener el modelo cultural que los actores defienden (Alexander, 2006). De esta forma Alexander retrocede sobre los modelos de performance anteriormente revisados para centrar su atención en el texto cultural, subordinando la capacidad de acción social y de actuación de los actores a este modelo o texto.

Randall Collins (2009) también propondrá un acercamiento a las performances pero entendidos como rituales realizados por actores que buscan la energía emocional, es decir, formas de interacción situada que se encadenan fomentando la producción de significación social. La perspectiva de Collins, quien se autodenomina un microsociólogo radical, se diferencia de Alexander pues no se limita al texto o modelo cultural, al contrario parte sus observaciones desde las mismas situaciones sociales en las que actores relaciones entre sí interactúan para producir significado compartido, que se sostiene en una emoción común. Las emociones son las fuerzas que motivan las interacciones sociales de individuos, que se van enlazando como cadenas de acción recurrente entre individuos. Las cadenas rituales de interacción son los mecanismos sociales por los cuales los individuos interactuantes en situaciones sociales específicas producen y reproducen el significado colectivo, coproduciendo lo social mediante una suerte de encadenamiento progresivo (2009). Collins da mucha mayor centralidad a las performances de los individuos en situación en la producción de lo social. Estas performances son entendidas en tanto rituales de interacción y presentan dos características definitorias: conforman un foco común y generan consonancia emocional (Collins, 2009).

También Charles Tilly desarrolla el concepto de performance social, aplicado específicamente a la acción colectiva y los movimientos sociales. Utiliza el concepto en el sentido de actuaciones entre interactuantes, actores y oponentes, en situaciones de contienda política (2008). Toda performance política no puede reducirse a lo teatral, ya que implica interacciones y transacciones en el marco de situaciones conflicto y procesos de acción

colectiva. En ellas las performances se estabilizan como conjuntos de repertorios de acción contenciosa dados en el marco de ciertas oportunidades políticas. Por ende, todo proceso colectivo de lucha propiciará un conjunto de interacciones que en situaciones de contienda escenifican un número limitado de actuaciones. En la teoría de Tilly, las performances están subordinadas a la relación entre repertorios de actuación colectiva y oportunidades políticas (2008).

Danny Trom (2008), invierte el argumento de Tilly, para entregarles mayor capacidad de actuación a los agentes de la movilización social, mediante formas de actuación diversas. Trom considera a las movilizaciones sociales como performances, es decir, como acción situada constitutiva del proceso de configuración de un colectivo (2008). A partir de tales actuaciones o acción dramática, él propone indagar en los motivos de la movilización social, no reducidos a la subjetividad o a la psicología de los actores- ni como marco de sentido, ni como capacidad estratégica-instrumental-. Al contrario, los motivos son principalmente compromisos sociales que actúan como pretensiones de validez normativa consustanciales a los compromisos de la acción. Los motivos en la movilización social, en tanto modos de justificación para actuar colectivamente son consustanciales a la performances, en un sentido similar a los accounts en la etnometodología, al tener los actores la capacidad de describir y justificar su acción, y aparecen formulados “*sobre la base de una gramática específica, que le confiere un estatuto particular*” (Trom, 2008: 23).

En lo que sigue se utiliza la noción de performance como recurso metodológico en la investigación de la movilización social, en un dialogo entre las ópticas teatrales y lingüísticas (Turner, Taylor, y en menor medida Butler), la sociología de la movilización colectiva (Trom, Tilly) y la sociología del ritual (Collins), para caracterizar a las marchas estudiantiles por la Educación Pública realizadas en Santiago como un acto de protesta situada, que forma parte de un proceso más amplio al que he denominado movilización estudiantil que se imbrica en un contexto de disputa con el dispositivo neoliberal y su gramática del orden social. Se plantea de esta forma en coherencia con el recurso metodológico de las derivas y actuaciones, en su vocación etnográfica de situacionalismo analítico y de precesualismo metodológico.

## **II. Contextualización de las marchas en el proceso de movilización estudiantil reciente.**

Enfocados en el caso de las marchas estudiantiles en la ciudad de Santiago de Chile, durante el 2011-2013, a continuación realizamos un breve recuento de las marchas realizadas y sus itinerarios. Para luego pasar a desarrollar una descripción de las marchas en tanto acto de protesta en situación, en base al registro fotográfico derivado del trabajo de campo.

Durante los años 2011 al 2013, todo Chile fue testigo de un espacio público vivo, en las que las calles principales de la ciudad deslumbraban por su colorido, su sonoridad y por estar atiborradas de personas que coordinadamente, mediante el acto de marchar, se desplazaban por ellas. Al punto que al 2011 se le llamo la primavera de Chile. Durante todo el periodo, que va del 2011 al 2013, se realizaron, solo en la ciudad de Santiago, 30 marchas estudiantiles oficiales, convocadas por alguna organización estudiantil, ya fuese universitaria (Confech) o secundaria (Cones o Aces), que además contaban con el permiso de la autoridad para su realización.

A continuación se expone el mapa de los recorridos de las marchas por cada año, desde el 2011 y se mencionan los principales itinerarios que constituyeron los actos de marchar.



**Año 2011.**

**Recorridos.**

- 1) 12 de Mayo: Marcha por la Defensa de la Educación Pública

Trayecto: USACH - Parque Almagro

- 2) 1 de Junio: Marcha por el Fortalecimiento de la Educación Pública

Trayecto: USACH – MINEDUC

- 3) 16 de Junio: Marcha Fin al Lucro en la Educación

Trayecto: Plaza Italia - Plaza Los Héroes

- 4) 30 de Junio: Paro Nacional Ciudadano por la Educación Pública

Trayecto: Plaza Italia - Plaza Los Héroes

- 5) 14 de Julio: Marcha por la Educación Pública

Trayecto: Plaza Italia - Plaza Los Héroes

6) 7 de Agosto: Marcha Familiar por la Educación

Trayecto: Parque Bustamante - Parque Almagro

7) 9 de Agosto: Marcha por la Educación

Trayecto: USACH - Parque Almagro

8) 18 de Agosto: "Marcha de los Paraguas"

Trayecto: San Martín con Alameda - Beauchef

9) 14 de Septiembre: Marcha por la Educación

Trayecto: USACH - Manuel Rodríguez - Parque Almagro

A) 22 de Septiembre: Marcha por la Educación

Trayecto: Trayecto: USACH - Manuel Rodríguez - Parque Almagro

B) 29 de Septiembre: Marcha por la Educación

Trayecto: Ecuador - Avenida España - Beauchef

C) 19 de Octubre: Marcha por la Educación

Trayecto: Plaza Italia - Portugal - Avenida Matta – Beauchef

D) 18 de Noviembre: Marcha por la Educación

Trayecto: USACH - Avenida España – Beauchef

E) 24 de Noviembre: Marcha Latinoamericana Por la Educación

Trayecto: Plaza Italia - Avenida Grecia

El total de marchas oficiales realizadas durante el año 2011 fue de 14. El destino más frecuente para la finalización de ellas fue en primer lugar el Parque Almagro, seguida por Plaza los Héroes y luego la calle Beauchef. El recorrido más frecuente durante el primer semestre de movilización, de los autorizados por la Intendencia de Santiago, fue Plaza Italia -Plaza los Héroes (Alameda), pero para el segundo semestre, en consideración de los efectos en el centro de Santiago de las marchas, producto de los cortes del tránsito y de los enfrentamientos entre manifestantes y carabineros, se impide utilizar el eje Alameda para las marchas y se derivan al eje Av. España, Parque Almagro, Baucheff. Los lugares de convocatoria fueron principalmente Plaza Italia o la Universidad de Santiago de Chile, en Estación Central. El eje Alameda fue el foco de la movilización preferente durante el 2011.

Además se realizaron otras modalidades de actuación colectiva, que conformaron los repertorios de manifestación pública del 2011, relevantes para sostener la movilización y que sirvieron de refresco y de motivación a la estrategia de movilización vía marchas. La marcha fallida del 6 de Octubre, se señala porque es la primera marcha por fuera de las organizaciones formales de la movilización (Confech, Cones, en menor medida la Aces), e implicó que emergieran con fuerza críticas a la conducción de la Confech de la movilización por excluir a ciertos actores-principalmente de la educación secundaria-del proceso de movilización. Ella recibió una fuerte represión policial, que se relaciona con la estrategia de represión en los acontecimientos del 04 de agosto, día de la dignidad estudiantil, momentos en lo que el Gobierno ya empezaba a verse sobrepasado por la fuerza estudiantil. Estas actividades se mencionan a continuación:

***F) 29 de Junio: "Suicidio" colectivo por la educación***

***Lugar: Paseo Ahumada***

G) 6 de Octubre: marcha no autorizada de Liceos Técnicos

Trayecto: Parque Bustamante

***H) 4 de Agosto: "Día de la Dignidad Estudiantil"***

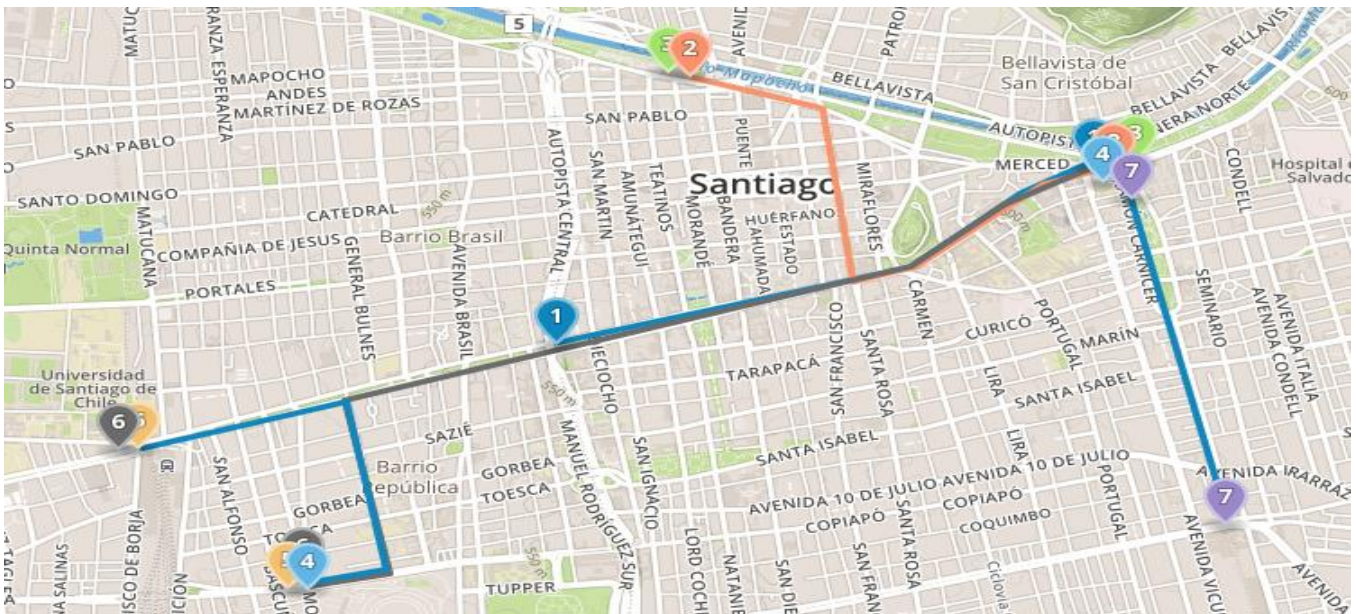
***Lugar: Plaza Italia***

## 1) 21 de Agosto: Domingo Familiar por la Educación

### Lugar: Parque O'higgins

Este conjunto de acciones colectivas y actuaciones públicas conforman el set de recursos simbólicos utilizados en la manifestación estudiantil del año 2011. Este es el año más prolífico del periodo en lo que a protesta social refiere, tanto por su novedad emergente, como por su creatividad social e impacto cívico y público. Este es el año que fue denominado la “primavera de Chile<sup>87</sup>” debido a la jovialidad ciudadana y popular que trajo consigo la movilización estudiantil.

### Año 2012



Recorridos:

- 1) 12 de marzo: Primera Marcha estudiantil 2012

Trayecto: Plaza Italia - Plaza Los Héroes

<sup>87</sup> Existe un documental denominado justamente “La Primavera de Chile” (2012) dirigida por Cristian del Campo.

2) 25 de abril: Marcha Nacional por la educación

Trayecto: Plaza Italia - Estación Mapocho

3) 16 de mayo: Marcha por la educación

Trayecto: Plaza Italia - Estación Mapocho

4) 28 de junio: Marcha por la educación

Trayecto: Plaza Italia - Blanco Encalada

5) 28 de Agosto: Marcha por la educación

Trayecto: USACH - Blanco Encalada

6) 27 de septiembre: Marcha por la educación

Trayecto: USACH - Blanco Encalada

7) 11 de octubre: Marcha por la educación

Trayecto: Parque Bustamante - Avenida Matta.

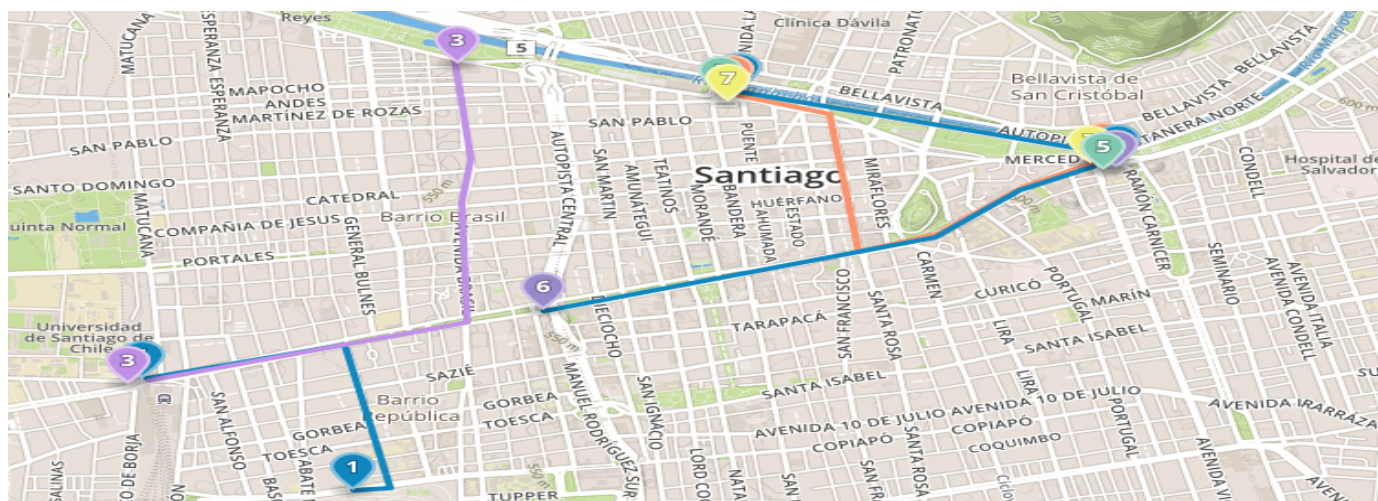
El 2012 es considerado el año de menor expresión pública de la movilización estudiantil, al menos en el periodo que contempla el estudio. Fue definido por los propios movilizados como el momento del reflujo para la recuperación de fuerzas estudiantiles, así como de revisión de las estrategias de movilización y de refinamiento de los objetivos. Se empezó a discutir al interior de las agrupaciones estudiantiles las formas de vinculación entre la movilización estudiantil y el gobierno, así como con la institucionalidad política, en específico se discutieron las posibilidades de establecer formas de negociación con el gobierno en relación a la demanda de educación pública, la gratuidad y el fin al lucro.

En este año se produce el mayor distanciamiento entre estudiantes secundarios y los universitarios. En particular el distanciamiento entre la Aces y la Confech, ya que los secundarios acusan a los universitarios de no ser osados en sus formas de actuación, de no



estar lo suficientemente comprometidos con el movimiento y de tratar de bajar la movilización. En este periodo se dieron con fuerza- a partir de diciembre del 2011- las marchas autoconvocadas de los grupos denominados estudiantes de bases, así como los “sin-fech” en el mundo universitario. Con todo, el 2012 se realizaron 7 marchas oficiales en relación a la demanda por la educación pública convocada por el mundo estudiantil, pero a diferencia del año anterior y como efecto de lo sucedido el 2011, ya no es el eje Alameda la principal arteria de escenificación del conflicto. El conflicto es trasladado por el Gobierno a lugares más periféricos, siendo los predilectos por el Norte la Estación Mapocho y por el Sur la Avenida Blanco Encalada, despejando con esto la principal arteria pública del país.

### **Año 2013.**



### **Recorridos:**

- 1) 28 de Marzo: Primera Marcha estudiantil 2013

Trayecto: USACH - Blanco Encalada

- 2) 11 de Abril: Marcha fin al lucro en la educación

Trayectoria: Plaza Italia - Estación Mapocho

- 3) 8 de mayo: Marcha estudiantil

Trayecto: USACH - Parque Los Reyes

- 4) 28 de mayo: Marcha Estudiantil

Trayectoria: Plaza Italia - Estación Mapocho

- 5) 16 de junio: Marcha por la Educación

Trayecto: Plaza Italia - Estación Mapocho

- 6) 26 de junio: Marcha Obrero-Estudiantil por la Educación

Trayecto: Plaza Italia - Plaza Los Héroes y USACH - Plaza Los Héroes

- 7) 5 de septiembre: Marcha Nacional por la Educación

Trayecto: Plaza Italia - Mc Iver - Estación Mapocho

- 8) 17 de octubre: Marcha Nacional por la Educación

Trayecto: Plaza Italia - Mc Iver - Estación Mapocho

En este periodo se mantiene la frecuencia de las marchas del 2012, con la salvedad que el año es más corto debido a la realización de las elecciones presidenciales hacia finales del 2013, realizándose marchas el segundo semestre que sostienen la demanda estudiantil en sus convocatorias, pero estas son en franco rechazo a las elecciones presidenciales y la política en general. El proceso eleccionario es importante porque le entrega vitalidad al proceso de movilización estudiantil y ciudadano, luego del alicaído 2012. Aunque las marchas siguen realizándose por fuera del eje Alameda, el hito lo marca la marcha del 26 de Junio que parte de puntos diferenciados de la ciudad para culminar en plena plaza Los Héroes. El trayecto, al seguir cada una de las columnas movilizadas, no es tan multitudinario porque son dos los puntos desde los cuales se marcha (Plaza Italia y Usach), no obstante la Alameda, a la altura de Plaza Los Héroes, vuelve a ser el lugar de encuentro y contienda de la manifestación. Acá

se observa la fuerza de la convocatoria ya que las personas que asisten logran ocupar la vereda Norte y la vereda Sur de la Alameda, a la altura del metro los Héroes, realizando simultáneamente actos lúdicos y de fiestas (batucadas, bailes, dramatizaciones) en la vereda norte y actos beligerantes (enfrentamientos y barricadas) en la vereda sur. La última marcha oficial de ese año, y la última del periodo que cubre la investigación, se realiza el 17 de Octubre del 2013, a un mes de la realización de las elecciones presidenciales. Con esta marcha se cierra un ciclo de actos de protestas y marchas en la vía pública, para dar paso en cuanto al foco de atención de la opinión pública al contexto eleccionario.

Situados los escenarios materiales y contextuales del conflicto es oportuno pasar a la descripción y clasificación de actos de protesta en específico, así como pasar revista a las situaciones de movilización concretas.

### **III. La marcha en tanto performance de protesta**

La marcha en tanto acto de protesta y puesta en escena constituye su propia temporalidad y distribución espacial. A su vez, las mismas marchas están compuestas por una variedad de actuaciones o puestas en escena que permiten una configuración singular, diferente de otros tipos de performance. La marcha, de acuerdo a las observaciones realizadas, se estructura en la articulación de cuatro momentos diferenciados, pero interconectados, que dan la sensación de “evento total”. Estos son:

- a) la fase inicial en que se realiza convocatoria y comienza la reunión o conglomeración de participantes, esto es mediante la forma de ceremonia de reconocimiento;
- b) el desarrollo o despliegue de la marcha, mediante performances centradas en las formas de la fiesta y carnaval;
- c) el despliegue de situaciones de tensión y ruptura, mediante actos de violencia/represión y enfrentamiento de actores;
- d) el momento de su disolución y cierre.

En lo que sigue se realizan una serie de operaciones de índole descriptivas de las formas en que acontece la marcha, para en el siguiente apartado presentar una interpretación sintética de las performances de las marchas estudiantiles. Para realizar la descripción se ha enfatizado en los momentos b y c de la estructuración de las marchas, ya que son los momentos en los que la puesta en escena de la marcha logra su forma más acabada.

Se sigue la distinción propuesta por Diana Taylor al interior de los actos de performance entre modalidades performativas y modalidades performáticas (Taylor, 2012). Lo performativo, en cercanía a los usos de Austin (1998) y Butler (1999), refiere a como los actos- de preferencia lingüísticos- en su iterabilidad producen “cosas”, con esto la performance se convierte en un hecho en sí, aunque requiere de las convenciones propias de los contextos sociales en los que se despliega (Taylor, 2012). Así se produce la convergencia entre los contextos situacionales de ocurrencia de la marcha y las situaciones desplegadas por la marcha en su escenificación espacial. Por su parte, lo performático refiere a actos no reiterados, que no requieren de las limitaciones del lenguaje o de las convenciones sociales para su puesta en escena. Lo performático distingue el carácter fugaz y disruptivo del acto de performance, y se da principalmente en base a actos corporales no reducibles a lo lingüístico (Taylor, 2012). Con la relación de ambos componentes, la performance de las marchas, pueden producir en su interior tanto los momentos de repetición y consistencia acaecidos en ellas y reproducidos en su replicar constante, como los momentos fugaces, innovadores y creativos que no alcanzan a constituir norma, pero que la dotan de cierta singularidad práctica. Es así como las *performances* tienen elementos que al ser repetitivos en el transcurso del tiempo se ritualizan, como la marcha misma, pero que en su despliegue situacional incluye acciones innovadoras que desborda la imagen ritualista, agregando nuevos componentes a la acción, mediante la ocurrencia de actos novedosos. La distinción propuesta es analítica, pero resulta de mucha utilidad para entender la movilización estudiantil desde su puesta en escena y por ende decir algo sobre las manifestaciones empíricas en ella. Por ende, se ha dispuesto englobar ambas dimensiones bajo la noción de performance, y con ello

se entiende a las marchas como un complejo situacional-procesual, que en su acontecer incluye tanto novedad como hábitos.

Entonces, las marchas se componen de ambos tipos de actuaciones. Se recurre al concepto de ritual para dar cuenta de aquellos actos corporales y lingüísticos que se reiteran con frecuencia en las marchas, es decir, aquellos actos que son recurrentes y reiterados en cada situación de marcha. Por su parte, también se observan en las marchas estudiantiles actos performáticos sostenidos en intervenciones corporales innovadoras que performan el propio ritual de las marchas.

Desde la observación de las performances de la marcha como fenómeno empírico, a partir de los registros fotográficos obtenidos en el proceso de movilización, se pueden señalar los siguientes hallazgos.

#### **A) Performances rituales en las Marchas**

Las fotos comprendidas en este punto dan cuenta de la puesta en escena de la marcha como una situación abierta y pública, es decir, un proceso que permite la posibilidad de participar en el acto de marcha a toda persona que adhiera autónomamente a la demanda por la educación y/o se sienta algún tipo de identificación con ella. Tal convocatoria abierta y masiva presenta sus riesgos, como es la típica acusación de la existencia de infiltrados en ellas, que no corresponden a partidarios de la causa estudiantil.

Un performance ritual de carácter colectivo, como la marcha, puede entenderse como “*encuentros temporales entre cuerpos humanos cargados de emociones*” (Collins 2009:18), es decir, una situación colectiva enfocada en una emoción común y una atención conjuntas, en una realidad temporalmente compartida y vivenciada.

Las marchas son una realización ritual en el proceso general de movilización, sostenida por prácticas y actuaciones copresenciales y coparticipativas que emergen al “*estar ahí juntos*”. Ese estar juntos permite fijar un foco de atención común para el conjunto de actores que se reúnen a marchar, como es la demanda por la educación pública, independiente exista un

manejo de la información total de la situación o se compartan exactamente las mismas definiciones de la causa que anima la movilización. El ritual marcha no opera preferentemente por fuerza racional, lo hace tal como lo expone Collins (2009), por la fuerza de la efervescencia emocional producida por el actuar juntos vía la marcha, esto es, mediante la disposición de actores, colectivos e individuales, de compartir cánticos, bailes, gritos, escenificaciones en situaciones socialmente densas, sostenidas por una serie de movimientos corporales que operan por contagio y transmisión (Taylor, 2013; Butler, 2012). Tal operar en conjunto conforma en entramado de efervescencia colectiva y un momento de energía emocional dispuesta y movilizada en la acción conjunta (Collins, 2009). La marcha produce tal forma ritual en su acontecer, ya que la actuación colectiva produce un estado en común sostenido y fomentado por el acto de marchar juntos.

Este proceso ritual se articula al ritmo de su propia emocionalidad y de su producción significativa común. Con la idea de ritual, la marcha se entiende -en el marco de la tesis- como un *acto de protesta público y contencioso*, que implica el desplazamiento colectivo en la vía pública que da la señal de conformar, en la comunión de los manifestantes, un cuerpo unitario. Es muy importante tal producción de emocionalidad colectiva y foco de atención común porque permite la idea de “cuerpo común” entre tanta heterogeneidad de organizaciones, colectivos, agrupaciones e individuos presentes en las marchas, proyectando una imagen pública colectiva y común entre la diversidad de participantes. Este rasgo de cuerpo común es identificado por Blumer (1957) para referirse a los actores colectivos que mediante definiciones compartidas se movilizan en conjunto, que a la vez generan una suerte de “consciencia común”. A su vez, las marchas estudiantiles del periodo destacan por el despliegue de una gran variedad de recursos visuales y estéticos que sostienen ese sentir en común. Estos no solo lienzos y pancartas, son también cuerpos pintados, escenificaciones diversas, batucadas, tambores, grupos de bailes, la variedad de formas de actuación y el carácter performático posible de rastrear de la puesta en escena. Por último, se presentan también una gran variedad de recursos auditivos como cánticos, gritos y consignas destacan también durante el proceso. Constituyendo estos diversos actos simbólicos una forma

contenciosa de manifestación pública que señala una puesta en escena de un cuerpo en común (Taylor, 2013; Butler, 2012).

Se distinguen cuatro momentos en el ritual de la marcha en tanto “evento situacional total” durante las jornadas de protesta estudiantil, en el periodo 2011-2013. Estos, como se señaló anteriormente, son: 1) Reunión e inicio del desplazamiento (ceremonia); 2) Fiesta o Carnaval, 3) Represión y enfrentamiento; 4) Dispersión y cierre.

### **1) La ceremonia de la marcha: el reconocimiento mutuo y el inicio del desplazamiento.**

Las fotos 1, 2, 3, y 4 presentadas a continuación, muestran los inicios de la manifestación en su puesta *en marcha*. Luego de reunirse masivamente en los puntos acordados en las diversas convocatorias, tanto organizaciones estudiantiles y de la sociedad civil, grupos ciudadanos, colectivos políticos y culturales, individuos participantes sin adhesión de algún tipo, se reúnen en un espacio delimitado en el que se presentan, se agrupan y reconocen mutuamente. En base este procedimiento de agrupamiento y presentación los diferentes actores colectivos, principalmente en base a símbolos, como lienzos y gritos, que los identifican comienzan a posicionarse y distribuirse conformando la estructura de la marcha.

La foto 1 permite ver la forma en que los diversos grupos, ya presentes en el lugar de inicio, se han ubicado espacialmente al interior de la marcha y han relacionado sus filiaciones grupales y colectivas parciales a la marcha articulándose entre sí, para dar paso a una identificación colectiva de mayor envergadura. Como se observa en la foto seleccionada, los diferentes grupos articulan sus identificaciones parciales a la movilización estudiantil en general, que en su avanzar lo hace desde un lugar diferente- la calle- del de la política y que su avanzar es sin los actores políticos tradicionales, los partidos políticos, tal como lo señala el lienzo. Importa destacar la presencia de la bandera chilena, cuya presencia estará asegurada en toda marcha y que permite extrapolar la causa estudiantil a un actor más general, la ciudadanía (más adelante trabajamos en este punto).

**Foto 1 la ceremonia de presentación al público.**



Pasada en minutos la hora de convocatoria, siempre a la espera de grupos retrasados, de preferencia en la mañana antes del mediodía, se da inicio a la marcha. En estos momentos del ritual se producen principalmente las performances de presentación y reafirmación de la presencia de los participantes en su formato grupal y con ello comienza a desarrollarse el proceso de su reconocimiento mutuo, mediante el despliegue de sus lienzos y símbolos de identificación, cánticos y gritos referidos a sus membresías, lo que permite que la marcha comience a estructurarse en su fluir como un cuerpo organizado constituido a partir de las relaciones entre múltiples grupos y actores diferentes. Se agrupan, la mayoría del tiempo, en relación a las filiaciones institucionales por universidad, carrera, liceos, colegios, pero también por agrupaciones colectivas o políticas, y comienza su distribución espacial. Tal distribución espacial es contingente y situacional, dependiendo del lugar ocupado en la reunión, pero la mayoría de las ocasiones las organizaciones convocantes asumen la dirección de la marcha encabezándola. No obstante, en el transcurso del trayecto esto puede modificarse, debido a que grupos distintos de los convocantes intentan posicionarse a la cabeza de la marcha o porque simplemente grupos y colectivos que han llegado tarde se posicionan en ese lugar, o bien porque se encuentran en el camino con la marcha.

**Foto 2 inicio de las marcha y articulación de las diferencias**





Es en este despliegue inicial, que muestra la foto 2, comienzan las interacciones entre participantes y la estructuración de las organizaciones colectivas en ella, bajo la entonación de cánticos generales sobre la situación de la educación, de los estudiantes, de la ciudadanía y la democracia, ya no exclusivamente

particulares. Comienza a entrecruzarse gritos de membresías particulares con identificaciones genéricas al mundo estudiantil y a la ciudadanía. Esto no implica que las particularidades se anulen y sean borradas por la identificación general de “estudiantes” movilizados, al contrario se da un proceso de articulación complejo entre estas, como se especificará más adelante en la tesis.

**Foto 3 inicio del recorrido de la quietud al movimiento**



La foto 3 permite observar tal articulación de las diferencias en el movimiento. Se observan la presencia de singularidades y agrupaciones particulares, pero también se deja ver que juntas conforman un

entramado identitario mayor, un actor colectivo que se configura por su capacidad de articular sus diferencias internas y trascenderlas sin eliminarlas, configurando una suerte de unidad plural (Sousa Santos, 2009).

Debido a este rasgo de presentación de diferencias, de reconocimiento mutuo y de una suerte de integración colectiva, este momento inicial adquiere los rasgos ceremoniales del ritual. En palabras de Víctor Turner una ceremonia indica, establece y define posiciones, por ende sitúa, mientras que el ritual tiene una capacidad de transformación y de cuestionar justamente esas

definiciones, en sus palabras “*the ceremony indicates, the rituals transform*” (Turner 1980a:161). Ese primer momento es ceremonial en tanto permite la presentación y reconocimiento entre marchantes, se organizan y distribuyen las posiciones al interior de la marcha, dando la impresión de una suerte de estructuración en la heterogeneidad, a esta fase la denomino momento ceremonial del ritual de la marcha, debido a que confirma y consagra el estado iniciático de la marcha. Con el trayecto, desde un punto específico de la ciudad a otro, comienza la producción de energía emocional. En este sentido, al pasar de la quietud de la ceremonia de presentación y reconocimiento, al movimiento producto del recorrido de la marcha se empieza a fomentar un clima emocional singular. De acuerdo con Collins (2009) el ritual marcha, al iniciar su trayecto, libera una energía emocional común que actuará a favor de la trama de sentido para fomentar una identificación colectiva y no solo grupal. La foto y 4 muestran ese proceso.

Foto 4 Inicio del trayecto y comienzo de la fuerza emocional común



Foto 5 trastienda del inicio del recorrido.

Por su parte, la foto 5 expone la marcha ya iniciada y muestra el estado de la calle una vez comenzado el recorrido. La foto al ser registrada desde atrás, muestra la trastienda de la marcha y las huellas de su paso, como los



lienzos que cuelgan de las fachadas de edificios y paraderos, la columna de gente que avanza, así como la presencia de algunos movilizados rezagados y de observadores varios. También se observa la presencia de la fuerza policial que actúa como figura de orden y delimitación del espacio de intervención en que puede desplazarse la marcha. El cuerpo colectivo, constituido de una heterogeneidad articulada sobre la calle, ha iniciado el trayecto a su consolidación situacional y contextual.

## **2) El cuerpo de/en la marcha: comienza el carnaval de la movilización.**

Las marchas estudiantiles del periodo destacan por sus ambientes lúdicos y paródicos, marcados por el colorido, la creatividad y publicitación atractiva de sus reclamos y de su demanda. En el desarrollo de la marcha, a pocos metros de haber comenzado, en su avance comienza a emanar con fuerza una energía emocional en común que permite definir a la marcha, para los participantes activos, como tomar parte de la experiencia del carnaval, diferenciándose de formas festivas oficiales o institucionales (Bajtín, 1998). Tal fuerza emocional positiva del ritual marcha tiene mayor cercanía a la forma festiva y del juego, que a la marcha de protesta en su formato tradicional, esto les permite a los participantes embarcarse de manera comprometida por el tiempo que ella se extienda y en el espacio físico en que se despliega. De tal forma, la marcha- como el carnaval bajtiniano- produce su propio tiempo y define su espacialidad. Diana Taylor (2013) señala que las manifestaciones públicas actuales, entre ellas las marchas y los escraches, han adquirido tal carácter festivo y lúdico

que les llama mani-fiestación. Siguiendo esta línea, el carnaval de la marcha estudiantil es lo que dejó el proceso de movilización en la memoria pública desde el 2011 al 2013. La



secuencia de fotos 6, 7, 8, 9 y 10 muestran la constitución de la marcha en su formato festivo y carnavalesco.

En ellas puede observarse como el ritual del desplazamiento por la vía pública, el marchar, se va transformando en su acontecer. Pasa de una ceremonia de presentación y reconocimiento, de organización y estructuración, a una suerte de desorden festivo contenido, es decir, que se despliega en su conjugación de tiempo/espacio permitiendo actos de protesta diversos. Las fronteras entre grupos se vuelven porosas, los individuos participantes comienzan a presentar signos de desidentificación grupal o debilitamiento de las fronteras grupales, para desarrollar una identificación común y colectiva en base a la energía emocional derivada del acontecer carnavalesco, flexibilizándose las fronteras grupales para que emerja la figura del manifestante estudiantil que participa de la movilización por la educación pública.

La foto 6 permite graficar lo anteriormente señalado. En ella se observa el transcurrir de la marcha que fomenta la flexibilidad de las identificaciones parciales y particulares, vía la emergencia de un estado emocional colectivo en los participantes que tiene como efecto la constitución de ese cuerpo común que es la movilización estudiantil en su puesta en escena, es decir, durante la marcha. Al interior de la marcha y en su devenir se efectúan una serie de actos performáticos diversos entre los que se cuentan los de carácter lúdico y festivo, asociado a juegos, batucadas, bailes, cánticos, gritos y bromas. En este momento de carnaval son este tipo actos los más característicos.



A partir de un zoom a la marcha es posible mirar con más detalle la forma festiva ella. En específico en las fotos 7 y 8 exponen como la movilización es acompañada por banditas, batucadas y murgas que además de sus instrumentos se acompañan de cuerpos de baile, o en su acontecer se inventan bailarines espontáneos entre los propios manifestantes. En estos actos performáticos, porque no siempre son iguales ni están presentes de la misma manera, aunque en toda marcha hay alguno, se puede observar como el soporte del cuerpo y sus movimientos va generando un estado de contagio colectivo, en el que participantes no pertenecientes al grupo artístico o musical que ejecuta la interpretación se suman a ella. Este tipo de actos simbólicos y emocionales van configurando a la marcha en su propia temporalidad y en su propia materialidad espacial. Por ejemplo, la foto 9 muestra una situación similar a la foto anterior, con la diferencia que en ella no se detienen los manifestantes a realizar las actuaciones, con esto detienen el trayecto de la marcha momentáneamente, sino que la realizan en el transcurrir de la marcha. Esto definirá las relaciones de tiempo y espacio en la forma de realización de la marcha. En ambas fotografías el efecto es el mismo, se produce un contagio de la emoción colectiva, la alegría de movilizarse que se traduce en la fuerza de un cuerpo común, la marcha en su despliegue.

**Foto 7 la marcha y sus performances**



**Foto 8 la marcha y sus performances**



A la efervescencia colectiva presente en todas las manifestaciones de periodo la denominaré, siguiendo el vocabulario de los mismos movilizadores, “*la alegre rebeldía*”. Esta es la emoción conjunta que el acontecer de la marcha produce en su momento carnavalesco, que flexibiliza las identidades grupales particulares para crear una suerte de identificación colectiva no reductible a esas organizaciones. Tal forma de emoción práctica se conjuga, convive y compite, con otras emociones presentes en la movilización, como la rabia.

**Foto 9 la alegre rebeldía**



La “alegre rebeldía” es un formato de movilización y un tipo de accionar que reorienta a la violencia constitutiva del movilizarse, encauzando la violencia confrontacional directa, hacia una violencia lúdica y contagiosa, sustentada no en la rabia sino en la alegría del juego y de la fiesta. La alegre rebeldía presente en la movilización por la educación pública es la forma de “*mani-fiestarse*” (Taylor, 2012) que caracterizó al periodo, y se traduce en actos

performáticos, flashmob, dramatizaciones y otro tipo de actuaciones colectivas que irrumpen el espacio público, desde la forma juega o fiesta, para contagiar a otros/as con la movilización, mediante canales y formatos de aceptación pública de los públicos no movilizados. La alegre rebeldía es un formato estratégico y poético al mismo tiempo que puede llegar a personas y lugares que la confrontación directa de la protesta tradicional no puede hacerlo. Al mismo tiempo los actos que conforman la alegre rebeldía realizan tres operaciones de alcance político: transmiten emociones, producen significados, se oponen a otros grupos no movilizados y que pueden actuar en su contra.

Las fotos 10 y 11 encarnan la figura de la “manifestación” en base a la alegre rebeldía. Las marchas son formatos de contienda estudiantil, con ellas se formulan reclamos al gobierno y se publicita la demanda. Pero al mismo tiempo, hacia la propia movilización estudiantil, las marchas en su forma lúdica y carnavalesca desarrollan todo un trabajo emocional compartido y común, produciendo energía emocional que constituye un cuerpo común presente. La *alegre rebeldía* es una performance que puede entenderse como expresión de una “política de la calle” (Butler, 2012) y una “política de las pasiones” (Taylor, 2013), desarrollando un trabajo al mismo tiempo político y poético (Ranciére, 2011). Los actos y actuaciones realizadas en el marco de la *alegre rebeldía* entrelazan ambos registros, como se observan en las fotos 10 y 11.

**Foto 10 poética y política de la movilización**



**Foto 11 poética y política de la movilización**



De acuerdo con Butler para que lo político tenga lugar los cuerpos deben estar presentes, ya que el ejercicio performativo ocurre entre los cuerpos, la acción política emerge en el entre los cuerpos, como “*un espacio construido entre mi cuerpo y el de otros*” (Butler, 2012:95). La poética se expresa en la politicidad de la alegre rebeldía, en su irrupción y desestabilización del clima normal del orden cotidiano, dotando al espacio público- más precisamente a la calle- de otra connotación y valor. Así la emoción común de la alegría de estar juntos en la movilización se transmite configurando el sentido de la demanda por la educación pública de forma indisoluble del formato marcha. La alegre rebeldía es un formato de la marcha que contribuyó, en el marco del proceso de movilización estudiantil del 2011 al 2013, a la organización y configuración de nuevas alternativas prefigurando otra política, mediante la politicidad de los actos y actuaciones corporales desarrollados en las performances de las marchas. Al combinar los registros políticos y poéticos en la puesta en escena de la marcha actúa como una forma práctica de politicidad emocional o lo que Diana Taylor llama política de las pasiones (2013).

Las fotos de este apartado, en especial las número 10 y 11, encarnan la politicidad de la movilización a partir del formato marcha dejando ver la potencia de conformación del “cuerpo de la marcha” como un actor colectivo. Con lo escrito hasta acá es posible concordar



con Rancière (2011), en la estrecha relación entre la política y la estética de las marchas estudiantiles, al punto que la alegre rebeldía puede pensarse como la política estética de la movilización estudiantil.

Pero la alegre rebeldía no es la única emoción presente en la movilización, también tenemos otras operaciones corporales o como dice el grito de algunos movilizados “*menos fiesta, más protesta*”. Así la alegre rebeldía no agota los actos y actuaciones que acaecen en las marchas estudiantiles, corresponde ahora señalar algo sobre los otros formatos presentes en ella.

### **3) El cuerpo de/en la marcha: comienza el enfrentamiento.**

El tercer momento de la marcha deja ver otro tipo de performances en su despliegue, la alegría se mezcla con otras emociones, como el malestar y la rabia. La marcha ya ha llegado a su destino, y se realiza la concentración para su cierre vía algún tipo de acto político-cultural. Los cuerpos ya no se mueven al ritmo de los tambores y las trompetas, sino al ritmo de las bombas lacrimógenas, los bailes son reemplazados por las corridas y el humo, producto de las barricadas y las lacrimógenas, comienza a concentrarse en el lugar. El escenario ya no es el mismo, es el fin de la fiesta. Ahora la calle es un campo de batalla.

Las interacciones sociales entre los diversos grupos que conforman la marcha cambiarán, debido a que otras emociones desplazan a la alegre rebeldía. Las distintas emocionalidades en competencia en la movilización, en cierto momento de la marcha invierten sus presencias públicas, de suerte de acuerdo tácito en que el momento carnavalesco antecede al momento del enfrentamiento. La rabia y la impaciencia, siempre presentes en las marchas pero hasta ese momento en latencia física, aparecen en escena encarnadas en actores al interior de la movilización, es decir, la rabia se hace carne. Desde la perspectiva de la energía emocional que constituye a la marcha como un cuerpo colectivo, al cambiar de la alegría a la rabia, cambiará también la marcha y su configuración material. La marcha detiene en su desarrollo para dar paso a interacciones más ancladas en el espacio físico, con lo que cambian también

las interacciones que se mantenían con los diferentes tipos de públicos observantes de la marcha. Desde el punto de vista interno a la marcha, la foto 12 deja ver ese paso de la fiesta y carnaval a la protesta entendida en su formato tradicional. Como se ve en ella, el cartel del manifestante invita a dar ese paso de un tipo de acto a otro y utilizar otro tipo de actuaciones, pero esto implica al mismo tiempo cambiar la emoción e incluso la composición corporal, al menos desde la óptica de la vestimenta de quien lleva el cartel.

**Foto 12 menos fiesta más protesta**



Con esta modificación aparece en escena el actor que estaba por fuera del registro del ritual, pero cuya presencia es condición institucional para el desarrollo de la marcha, una figura que estaba ahí al acecho desde el inicio (ver foto 5). Las fuerzas de carabineros intervienen en el curso de la manifestación, independiente de quién inicia los enfrentamientos, la dinámica es relacional e interactiva. Los manifestantes que adhieren a formatos de lucha directa contra carabineros también están presentes, las interacciones entre estos actores cambia, es una relación de enfrentamiento. Se disponen frente a frente, cada uno de los contendientes ocupando diferentes espacios. Los actores se buscan, se esperan y se encuentran. En esta dinámica también se da un reconocimiento pero ahora de otra manera, son otros actores los que colman el escenario (*el paco y el capucha*). Es nuevamente el encuentro entre los cuerpos, es nuevamente la emergencia de emocionalidad. Las fotos 13 y 14 permiten ver estas escenas, en las que todavía no se ha dado inicio a la dinámica del enfrentamiento, pero cada actor se hace presente en la situación para desplegar su actuación.

**Foto 13 las fuerzas del “orden”**



**Foto 14 la barricada**



En el momento en que se produce el estallido, los últimos residuos del ritual del carnaval convive con el ritual del enfrentamiento, ambas performances se encuentran en una misma escena, intentan disputarla, se acomodan a los movimientos del otro, pero el vértigo del enfrentamiento vence por momentos a la ingenuidad del carnaval. Algo que todo asistente frecuente a las marchas ya sabe, no obstante se dan algunos intentos de detener el enfrentamiento. Con el estallido los cuerpos corren desenfrenados para huir o embestir al otro, ya no están exaltados por el baile, ahora la exaltación es por la lucha. Las fotos 15 y 16 muestran la dinámica del enfrentamiento es sus formas del ritual pero nuevamente mucho más ceremonioso. Un ritual en el que los cuerpos y las emociones son nuevamente centrales. Al prestar atención a las fotos se puede observar la operación performativa sobre los cuerpos de los actores que participan en el enfrentamiento. Aparece la figura de la capucha para cubrir los rostros de los manifestantes, los carros de carabineros tradicionales como el furgón, son reemplazados por carros lanza agua y lanza gases. Los uniformes de carabineros también cambian al igual que el personal, como lo muestra anteriormente la foto 13. Es el momento del contingente de fuerzas especiales, ya están preparados para la batalla.

Foto 15 más protesta y menos fiesta



Foto 16 más protesta y menos fiesta



Existen operaciones y movimientos corporales en la performance del estallido y del enfrentamiento que transforman la emocionalidad del lugar. El enfrentamiento, al igual que el carnaval, se sostiene en los cuerpos y entre los cuerpos, pero el nuevo ritual interaccional producirá una dinámica de transformación emocional del ritual (Collins, 2009). La alegría es sustituida poco a poco por la rabia y la violencia. Las fotos 13, 14, 15 y 16, muestran los momentos exactos del enfrentamiento, desde que aparecen en escena las fuerzas del “orden” hasta el momento en que se desencadena la intervención policial con toda su fuerza represiva. El momento de los enfrentamientos es variado, depende mucho de la reacción de la fuerza policial. De acuerdo a Butler atacar el cuerpo de los manifestantes es atacar el derecho del cuerpo a estar en la calle, ya que como se dijo en la sección anterior, el cuerpo al estar en público habla políticamente (Butler, 2012). Así las fuerzas del “orden” tratan de terminar con la manifestación.

La alegre rebeldía anterior es sustituida por la revuelta, clara y directa. Carros lanza agua (guanacos) y lanza gases (zorrillos) ya se han apropiado del campo. Estudiantes detenidos y golpeados, la ciudadanía mancillada por golpes y agua con químicos. Las calles están húmedas, el desorden recorre el lugar, comienza el fin de la marcha.

#### **4) La disolución de la marcha y su huella.**

La disolución de la marcha y su finalización se produce por la dispersión de los manifestantes producto de la intervención policial. Lo que puede verse en estos momentos de dispersión son las secuelas de la marcha en el espacio público, sobre todo y en primer lugar, las secuelas del enfrentamiento, pero también quedan las intervenciones de la movilización en su forma



de mensajes. La marcha, en su cierre tiene una doble implicancia para el espacio público. Primero, realiza la materialización de un actor performativo sobre el espacio durante su trayecto y después, en segundo

lugar, al dejar la huella de su acontecer mediante rayados y mensajes.

**Foto 17 disolución de la marcha**

La foto 17 muestra el momento de la disolución de la marcha debido a la fuerte intervención policial. Con el uso de vehículos lanza aguas y lanza gases, carabineros se encarga de dar por finalizada la marcha, dispersar a los manifestantes y despejar la calle, para recuperar rápidamente el normal funcionamiento del espacio público. El argumento más común dado



por carabineros para intervenir las marchas es la idea de recuperar y mantener la difusa figura de orden público.

La foto 18 por su parte, deja ver las huellas del enfrentamiento entre manifestantes y fuerzas policiales. La foto es un ejemplo de la forma en que queda la calle luego de la intervención policial por el uso de sus máquinas de batalla (guanaco, zorrillo) y los actos de violencia ciudadana implementados por los manifestantes. La foto muestra que la marcha ya ha finalizado y solo quedan algunos espectadores distantes, las calles mojadas y roídas producto del enfrentamiento.

**Foto 18 huellas de la marcha.**



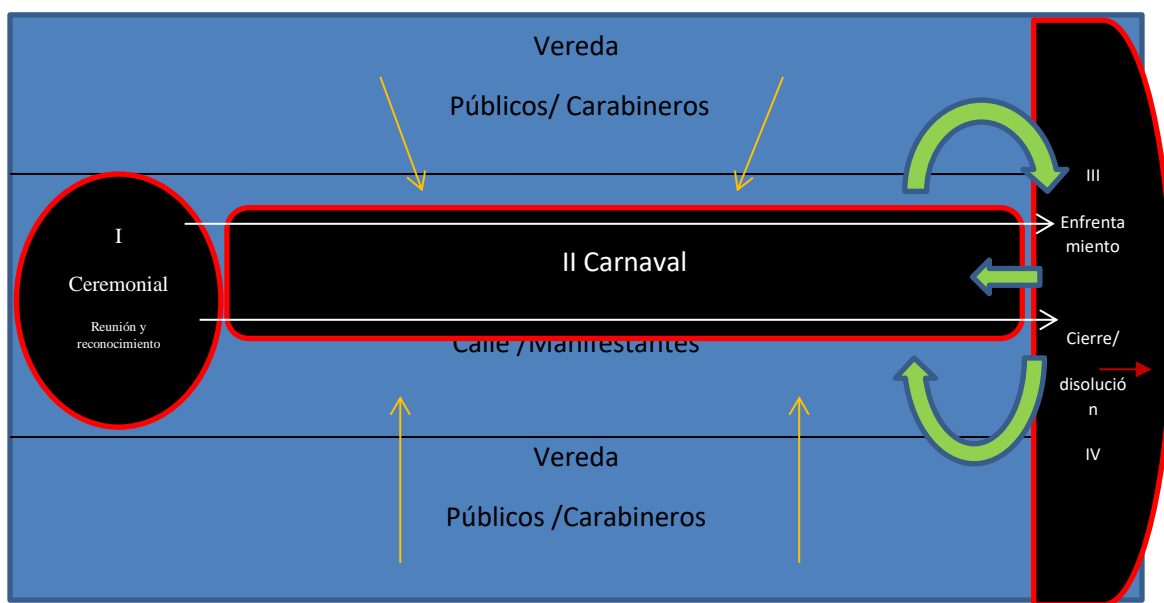
**Foto 19 el mensaje de la marcha**

La foto 19 deja ver cómo ha sido performado el espacio público por la marcha, mediante la inscripción de mensajes en los muros, en los paraderos, en ventanales. De acuerdo a la foto,

entre las huellas de la protesta se registra un cartel colorido en plena calle con el mensaje “*la represión no es la solución, menos policías y más educación*”. La marcha en tanto performance material-simbólica interviene el espacio público con su mero desarrollo, pero también inscribiendo en él significados sociales que disputan las formas en que se interpreta la movilización.

En síntesis la marcha como una unidad material y simbólica, como un espíritu de cuerpo (Blumer, 1957) implica una serie de momentos interconectados que se pueden observar como performances rituales de interacción en el espacio público, actuando al mismo tiempo como una forma material de apropiación de la calle y como una forma simbólica de comunicación tanto hacia el interior de la movilización, como para los públicos diversos a los que apunta.

El cuadro 1 grafica los diferentes momentos del ritual marcha durante el proceso de movilización por la educación pública.



Cuadro 1, elaboración propia.

En él se pueden observar los cuatro momentos que conforman la unidad marcha de protesta leído en clave de performance ritual, es decir, de aquellos actos reiterados posibles de encontrar en cada marcha singular pero que en su imbricación constituyen como unidad simbólico-material. Los momentos de performance ritual que constituyen la unidad de la marcha son:

I.- El ritual ceremonial del reconocimiento y organización de la marcha.

II.- El ritual festivo y carnavalesco de la alegre rebeldía.

III.- El ritual beligerante del enfrentamiento.

IV.- El ritual de la disolución y cierre de la marcha.

No obstante, las marchas estudiantiles- sobre todo en su momento de carnaval- no se reducen a la forma de performances rituales, pues su complejidad contiene otro tipo de actos y actuaciones mucho más performáticas.

### **B) Actos performáticos.**

Pero las marchas no se componen solo de performances ritualistas, también se componen de actos novedosos, creativos que no se reducen al uso del lenguaje o a su constante reiteración temporal, llamados actos performáticos (Taylor, 2015, 2012). Son actos más fugaces que están encarnados al cuerpo, dependen de él ya que sin este no podría realizarse, y esto los diferencia de los usos lingüísticos de lo performativo, al tiempo que presentan una fuerte base estética y cuya significación es más difícil de interpretar.

Por ejemplo la foto 20 deja ver una de las formas diversas en que se efectúan las intervenciones corporales en las marchas del periodo 2011-2013. La foto, tomada en mayo del 2012, muestra a un conjunto de manifestantes que encarnan a unas chicas que se performan de médicos para cuidar de la educación, en tanto es una enferma de gravedad que



se encuentra en estado terminal. Las acompañan unos chiscos vestidos como payasos, pero armados con palos, que refuerzan la idea de seguridad y cuidado, pero que no abandonan la idea de alegría, encarnando su aporte a la lucha por la educación.

**Foto 20** equipo al cuidado de la educación



Por su parte la foto 21 deja ver la intervención de dos participantes en la corrida de las 1.800 hrs por la educación, al encontrarse con la marcha del 16 de Junio del 2011.

**Foto 21** las 1.800 hrs por la educación



En ella el soporte corporal es fundamental y si bien no fue una actividad propiamente de la marcha, se dio bajo una lógica de desplazamiento continuo en torno al Palacio de la Moneda, en el que la presencia de la movilización estudiantil rodeando “La Moneda” fue constante por al menos las 1.800 horas. Es un acto performático que se encontró con varias marchas en su ejecución, y en esos momentos- como el de la foto- se producía la convergencia e intercomunicación entre eventos fusionándose por breves pasajes configurando de otra forma la movilización pública. Como ejemplo, la bandera que portan los “atletas” en la foto es un recuerdo del encuentro con los manifestantes de la marcha ese 16 de Junio. De esta forma el

encuentro del ritual marcha con el ritual corrida, permite la emergencia de un acto diferente y novedoso irreductible a la marcha y a la corrida.

Por último, la foto 22, correspondiente a la marcha del 26 de Junio del 2013, vuelve a mostrar el lado performático en los rituales de la marcha estudiantil, ya que se dan dramatizaciones y caracterizaciones diferenciadas en cada marcha. Para el caso del 26 de Junio del 2013, es la caracterización en los cuerpos de manifestantes del comando de los conejos por la defensa de la educación, que armados y uniformados bogan por la recuperación de la Educación Pública. Este es una de las formas en que la alegría del carnaval asume posiciones de defensa de la educación en base a lo performático.

**Foto 22 el comando de conejos en defensa de la educación**



Estas fotos permiten observar que la constitución de las performances estudiantiles durante las marchas del periodo 2011-2013 no se restringían a los aspectos ritualistas de la marcha, al que se denomina cara performativa del performance marcha, sino que cada evento fue al mismo tiempo que un ritual, un despliegue de creatividad, color y masividad, en la que se entremezclaban elementos performáticos y performativos. Estos se encarnaban e incorporizaban en actuaciones recurrentes y singulares durante el proceso de movilización visto desde la forma marcha, pero ambos formatos, en su autonomía como en su interrelación, contribuyen a la politicidad propia de la marcha.

Revisados ya los elementos descriptivos del proceso de puesta en escena de las marchas estudiantiles durante el proceso de movilización por la educación pública, años 2011-2013, es momento de plantear algunos análisis en torno de sus efectos en clave interpretativa. A partir de lo señalado, para efectos de la comprensión de los objetivos de la tesis, en los apartados anteriores, a continuación se exponen las claves de lectura de las performances de la marcha en relación su materialización corporal y espacial en el espacio público.

#### **IV. La marcha como performance de inscripción material.**

En este apartado se intenta ir más allá de la óptica descriptiva presentada anteriormente, para proponer una lectura más interpretativa, y por ende más provocativa, de los alcances de las performances “marchas de protesta” durante el desarrollo de la movilización estudiantil. Tal como se han presentado los argumentos anteriores y de acuerdo al análisis realizado, las marchas por la Educación Pública Gratuita y el Fin al Lucro son performances que se realizan como un acto en vivo, una puesta en escena pública, y de ello se pueden derivar dos alcances materiales principales. Por supuesto estos son los que acá se identifican y destacan, sin descartar la posible existencia de otros énfasis u otras aristas que puedan haber sido pasadas por alto en la lectura propuesta.

Por un lado, señalo que las performances de protesta tienen implicancias materiales para el espacio público y, por el otro, tiene implicancias para el cuerpo de los actores movilizados y de la marcha misma<sup>88</sup>. Para dar cuenta de cada uno de estos planos, se utiliza la distinción propuesta por Diana Taylor entre prácticas de *incorporación e inscripción* (2012: 52-53), aplicadas a las performances de las marchas estudiantiles. Las primeras referidas a las formas

---

<sup>88</sup> En este punto de los efectos espaciales y corporales, concuerda la literatura de performance, tanto desde la óptica de la performatividad con Butler (2012), como en la del performance y lo performático con Taylor (2013).

en que las performances se inscriben en lo público, es decir, a las formas en que producen sentido desde el lenguaje o la escritura, aplicado en la tesis a las dinámicas espaciales. Mientras las segundas refieren a las formas en que las performances se hacen carne en los cuerpos de los actores, es decir, que se incorporan o encarnan. De acuerdo al análisis realizado a las marchas, en su acontecer afectan principalmente los planos corporales-emocionales de los manifestantes y al espacio público en lo relativo a su configuración simbólica-material. Paso a continuación a desarrollar cada una de ellas, empezando por las prácticas de incorporación.

#### **a) Prácticas de incorporación.**

La puesta en escena de las marchas produce efectos corporales en los manifestantes, tanto a manera individual como en lo colectivo, es decir, también autoafecta la configuración de la marcha en sí misma, produciendo efectos autorreferenciales (Fischer-Litche, 2011). De acuerdo a lo registrado por las fotografías, y siguiendo a Butler (2012), para comprender en profundidad los alcances de lo que se ha llamado el componente político de la movilización, o politicidad<sup>89</sup>, es fundamental realizar una reflexión en torno a los usos del cuerpo en ella.

El cuerpo de los participantes en la marcha es fundamental para para su configuración y se utiliza en diferentes modalidades, tanto para re-presentar, para sostener, para provocar, para atacar, para resistir, para avanzar, para contener, para contagiar, entre otros. No existe marcha sin actividad corporal individual y colectiva, es decir, sin un conjunto de cuerpos que se reúnen, interaccionan, se relacionan, afectándose mutuamente para componer un cuerpo colectivo, el cuerpo de la marcha. Como se dijo anteriormente, la marcha en las jornadas de contienda estudiantil fueron dinámicas corporales cargadas emocional y afectivamente (Goodwin, Jasper y Polleta, 2001), que implicaban el uso del cuerpo en toda su expresión

---

<sup>89</sup> Más adelante, en el capítulo dedicado a la propuesta de un modelo teórico-conceptual para el estudio del proceso de movilización estudiantil se desarrolla a cabalidad el concepto.

(Butler, 2012; Taylor, 2013). Tal como puede verse en la foto 23, la marcha se incorpora y encarna en un doble sentido, por un lado se hace carne ella misma en la colectivización de cuerpos que caminan y se afectan mutuamente, bajo un proceso de despersonalización en el que los participantes pasan a formar parte de una unidad colectiva mayor. Segundo, la marcha se incorpora en términos individuales en cada participante de los actos y actuaciones que la constituyen, donde cada cuerpo se singulariza en relación al de otro cuerpo. En la marcha cuerpos individuales se presentan a otros y se relacionan afectivo-emocionalmente con ellos. (Taylor, 2013). Podríamos sintetizarlo en el siguiente enunciado: *Todos ellos son la marcha, pero la marcha es cada uno de ellos también.*

**Foto 23 a marcha somos todos**



Butler comparte el reconocimiento de este doble movimiento en relación a las protestas recientes en el mundo. Para ella, *“toda manifestación pública es un presentarse frente a otro y que nuestros sentidos se relacionen con los de otros [...] a la vez el cuerpo asume una dimensión social”* (Butler, 2012: 101). En términos más individuales la marcha implica una forma de aprendizaje corporal, una forma de transmisión social y aprendizaje individual-corporal dirá Taylor (2012). En simple, se aprende a marchar, se aprende a participar de las marchas, se aprende a leer y definir la situación social que ocurre, así como lo que va a acontecer. Esto se pudo observar en algunos casos de los estudiantes de universidades privadas durante el 2011, en particular hasta mediados de septiembre. Muchos de los

participantes de estas universidades llegaban en grupo, tarde muchas veces, pero al pasar brevemente el tiempo de inicio de la marcha, se les veía en grupos pequeños, ajenos a sus pancartas de membresía, agrupándose en unidades pequeñas- tríos o parejas- o incorporándose a otros grupos con otras filiaciones. En esos casos no se daba la flexibilización de las membresías particulares, al contrario se eliminaba toda membresía e identificación grupal. También se puede observar en la forma en que algunos individuos enfrentaban los momentos álgidos y violentos de las marchas. En los momentos en que la marcha tomaba ribetes de enfrentamiento, durante el ritual de beligerancia, muchos individuos no sabían cómo responder, el miedo y la desesperación eran las sensaciones dominantes y la desorientación la respuesta. Estas situaciones fueron cambiando con el tiempo, así en las marchas del 2013, los miembros de estas universidades ya habían incorporado y encarnado las formas prácticas y rituales de la marcha en su puesta en escena.

Pero no solo es en la dimensión de constitución de una unidad marchante, o en los procesos de aprendizaje de prácticas de movilización, que el cuerpo es importante. También lo es en el proceso de utilización e intervención del cuerpo durante la puesta en escena, siendo un recurso material significativo para efectuar la marcha y no solo como soporte, sino como elemento de intervención creativa. Esto se asocia, de acuerdo a lo propuesto con anterioridad, a los formatos performáticos de la marcha.

La foto 24 deja ver como se utiliza el cuerpo en la marcha en un actor performático que representa el fallecimiento de la Educación Pública y su muerte por la negligencia de la clase política y del abandono por parte del Estado. La marcha se transforma en uno de sus pasajes en una procesión fúnebre, los cuerpos de los manifestantes han sido intervenidos asumiendo posiciones de actores y públicos, participantes y observadores, para poner en escena el funeral de la educación. Nuevamente los cuerpos manifestantes interrelacionados entre sí, participan de la politicidad de la marcha mediante la capacidad de performar sus cuerpos para performar el cuerpo de la marcha.

**Foto 24 el funeral de la educación**





De tal forma, la incorporación y la encarnación presentan implicancias para la política de la movilización desde su puesta en escena, pero no solo para los cuerpos de los movilizadores o para el cuerpo de la marcha. También para el espacio público, punto a tratar a continuación.

#### **b) Prácticas de inscripción espacial**

Las fotos 23 y 24 también pueden leerse de otra manera, no solo referidas a las implicancias corporales de la movilización, es decir, no reducidas a su forma de inscripción corporal. Se utilizan en otra modalidad de materialización referida a la inscripción espacial de las performances en su puesta en escena pública.

Las marchas tienen alcances de materialidad simbólica para el espacio público ya que pondrán entre paréntesis su carácter tradicional y en disputa su sentido hegemónico. Toda marcha, como se dijo antes, es una puesta en escena que implica un acto material, un acto simbólico y un acto contencioso, que como tal produce ruidos en las concepciones dominantes del espacio público, poniendo en “entredicho” qué se entiende por ello. Coincide en el punto J. Butler al tematizar las manifestaciones públicas en lo que llama política de la calle (2012), quien señala “*las movilizaciones recientes han mostrado que lo público no está dado, siendo justamente el mismo carácter público del espacio uno de los puntos en disputa*” (2012: 91). El espacio público, en base a las movilizaciones estudiantiles recientes, es parte de cualquier teoría o disputa de la acción pública y corporal, no solo material de intervención por la protesta (Butler, 2012).

La movilización estudiantil al llevar a cabo las jornadas de marchas masivas en el espacio público, durante el periodo 2011 al 2013, realizó un ejercicio de disputa situada por los sentidos de los espacios públicos por los que transitaba la marcha, los que referían a las principales arterías públicas de la capital o en su defecto, a calles muy relevantes para el flujo cotidiano de la ciudad. En base a la capacidad de convocatoria, al gran apoyo y asistencia durante el proceso, en las principales arterias de Santiago Centro, en especial por la Alameda, se llevó a cabo una intervención política de disputa por los significados de lo público en base a la utilización sistemática de la calle como espacio para la denuncia de una situación que la movilización definió como injusta. Es en ese uso de las calles por la acción de marchar, u otras performances que la movilización estudiantil fue utilizando, que se estructuró y consolidó su demanda en torno a la educación pública, afectando las definiciones que de ella realizaban el gobierno y la elite político-económica.

Lo que la movilización estudiantil realizó mediante las jornadas de marcha fue una operación de inscripción performativa de la manifestación en el espacio público. Las marchas se inscribieron en el espacio público para disputar sus sentidos sedimentados. Para Taylor (2012), las prácticas de inscripción refieren principalmente a la actividad escritural, sin embargo acá se utilizan para señalar la forma en que la marcha encarna el espacio público, o como lo dice Butler *“espacio y lugar se crean mediante la acción común”* (Butler, 2013: 93). Se propone el concepto de inscripción espacial, cercano al de inscripción territorial de Dennis Merklen (2010), para indicar la forma que mediante la inscripción espacial de las performances de la marcha, el espacio público pasa a ser un lugar, en el sentido de ser encarnado, apropiado y resignificado por la puesta en escena de la performance, pero sin llegar a constituir un territorio.

La diferencia entre territorio y espacio la formulamos en base a la diferencia en abstracción entre el concepto de espacio y lo concreto del territorio. El espacio es condición de la territorialidad, pero al definirse de manera más abstracta presente una potencialidad y una multiplicidad de concretizaciones posibles. Acá se entiende al espacio, a partir de la geógrafa británica D. Massey (2005), que presenta tres proposiciones acerca de cómo conceptualizarlo. Primero, el espacio es producto de interacciones sociales y geográficas, es



decir se constituye a través de formas relacionales y no es algo puramente dado. Ello lo hace algo más abstracto y difuso que el territorio, siempre más delimitado y específico. Segundo, el espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad de trayectorias de sentido, es decir, no es unidimensional; Por último, es la esfera en que coexisten distintas trayectorias, implicando relaciones simbólico-materiales y de poder. El espacio es un producto de tales relaciones, que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse. Estas relaciones siempre están en proceso de formación y nunca son del todo finales, por ende *“el espacio es en efecto producto de relaciones y para ello debe haber multiplicidad. No obstante, de ningún modo estas son relaciones de un sistema cerrado”* (Massey 2005:65). Por tal razón las relaciones de poder y de significación adquieren relevancia. Con la inscripción espacial de la marcha el espacio público se transfigura en un lugar, esto es la concretización y ubicuidad de relaciones sociales de significación y poder localizadas espacialmente (Harcourt y Escobar, 2007). Entonces el espacio público con la irrupción de las performances de las marchas estudiantiles, abandona su carácter de idea o condición abstracta para convertirse en un lugar concreto de lucha por los significados y las prácticas posibles de realizar en ese lugar.

La inscripción espacial de la performance significa su refiere al uso y apropiación del espacio público por la marcha, mediante dos formatos asociados a la incorporación.

- 1) Mediante la forma de la visibilización: La marcha en tanto performance pública que da la idea de un cuerpo unitario le entrega a la movilización la entrada al campo de visible. La movilización social está en la calle, se le oye, se le siente, es dada a los sentidos. Pero además da la sensación de una unidad coherente con su demanda. La movilización social vía su estar en la calle se torna visible y se hace presente. La foto 25 permite presentar la idea de visibilidad que se ha formulado, en tanto masividad, idea de cuerpo y sentido de presencia.

**Foto 25 inscripción espacial y ubicación**



2) Estrategia de Ocupación: pero la movilización social vía sus performances públicas no solo se hace visible, además se apropia del espacio público resignificándolo, mediante una estrategia de ubicación. La ocupación, como un acto de construcción de lugar, se refiere a la acción de recuperación, por la movilización de espacios no utilizados para darles un uso político-cultural diferente al cotidiano, alterando su significación. Este tipo de ocupación prioriza lo político vía un trabajo corporal, cultural y simbólico en base a las performances de protesta en el espacio público chileno. Desde el retorno a la democracia, las fuerzas sociales y ciudadanas habían abandonado el espacio público, pero hoy vemos su recuperación en el magma de las movilizaciones sociales, especialmente de la estudiantil, cuyo ejercicio de inscripción espacial y configuración de un lugar mediante la doble vía de visibilización corporal y la ocupación del espacio público ha sido una de sus principales secuelas.

### **c) La doble inscripción de la marcha y sus alcances políticos**

Llegados a este punto, es posible formular una categorización más política de las formulaciones interpretativas ya señaladas, en el entendido que ambas formas de inscripción no se reducen a fórmulas de resistencias sociales y ciudadanas frente a los vaivenes de la

educación neoliberal. Las performances de la movilización avanzan sobre formas performativas y performáticas de oposición e invención momentánea de otras formas de relación social, ciudadana y política, que la dotan de cierta autonomía creativa e imaginativa en sus propuestas y prácticas, como por ejemplo que durante las marchas no se defienda el espacio público, sino que se le performe de una manera diferente por su uso. De acuerdo a Harcourt y Escobar, esto es una forma que *“puede incluir la resistencia, pero también la reapropiación, reconstrucción, reinención, incluso la relocalización de lugares y prácticas basadas en lugares, y la creación de nuevas posibilidades de estar en un lugar”* (Harcourt y Escobar, 2007: 13). Para estos autores la imbricación de lo corporal y del lugar, las dos modalidades de inscripción que se han trabajado acá, presentan una potencialidad política innegable asociada a la posibilidad de prefiguración de los usos corporales y sus relaciones con otros y con el lugar (Harcourt y Escobar, 2007).

Se propone trabajar estas dos caras de las performances de protesta estudiantil bajo la denominación de tácticas de producción *corporal y de lugar*, siendo una de las dimensiones que constituyen lo que más adelante llamaré política de significación de la movilización estudiantil. El concepto de táctica es utilizado en un sentido cercano al dado por M. De Certeau (1996), debido a su orientación práctica, su carácter relacional y su posición del lado del débil o subalterno. No obstante, a diferencia del historiador jesuita, lo dota de una potencialidad de colectivización mayor y en relación con la capacidad estratégica de la movilización estudiantil de producir ciertos grados de autonomía en relación a la política.

La Foto 26 muestra la forma en que las marchas se apropian del espacio público, a través del uso situacional y táctico del cuerpo y del lugar, resignificándolo a partir de la puesta en escena de las performances de movilización.



Foto 26 la calle es de lxs que luchan.

La foto 26 permite proponer una relación interpretativa entre los modos de visibilidad espacial de la marcha y los de ocupación del espacio público, que habilita para hablar de una inscripción espacial que configura un lugar: la calle. Esto resalta en las performances de las marchas su capacidad política para incorporar los cuerpos de los manifestantes en un entramado colectivo, encarnando un cuerpo común, para dar la sensación pública de unidad de la marcha, al tiempo que se inscribe en un espacio, redefiniéndolo, es decir, transformándolo en un lugar. De esta forma el espacio público deja de ser un mero espacio de flujos y de tránsito, es decir, un no-lugar en el sentido de Auge (1993). Por otro lado, y al mismo tiempo, las modalidades de inscripción corporal permiten la fuerte presencia de los afectos y las emociones en la movilización, al punto que dotan de un alto grado de politización de ellas, desarrollando una verdadera corporalización pasional de la protesta estudiantil (Mouffe, 2014; Taylor, 2013), como se puede ver en la foto 26 y la marcha multitudinaria con la consigna “*la calle es de lxs que luchan*”. La lucha es una forma corpórea que implica pasiones por parte de los movilizados y la apropiación del espacio en que se manifiesta otorgándole el estatus de lugar público de enfrentamiento político. De tal forma la politicidad de la movilización deja ver, mediante sus performance de publicitación, las potencialidades de politizar su causa, es decir, hacerla valer públicamente.

Para Diana Taylor (2013) las marchas son ensayos de escenificación de un presente democrático que ha sido prometido y diferido por mucho tiempo. La calle pone de manifiesto que “*estamos aquí*” mediante las performances de protestas, pero el estar ahí redefine el

concepto de espacio en el que se encuentra la marcha, al tiempo que redimensiona los cuerpos de los participantes. La idea de “espíritu de cuerpo” (Blumer, 1957), es pertinente otra vez, en tanto permite combinar la fuerza material de la marcha con su potencia simbólica, llevándola más allá de su uso cognitivo para utilizarla en cercanía a la estructura de sentimiento de R. Williams (2012), destacando su potencia de significación material. En esta idea, tal como se define acá, se juega mucho de la politicidad de las performances de protestas estudiantiles y sus posibilidades de politizar públicamente su causa. Las fotos 27 y 28 en tanto modalidades de inscripción, en su lectura articulada, al verlas desde la puesta en forma de las performances de protesta estudiantil en situación, dejen imaginar algo de esta politicidad que se hace pública, a la que es difícil hacerle justicia en un texto escrito.

Foto 27 mamá subversiva



Foto 28 se abrieron las grandes alamedas



La foto 27 muestra un ejemplo de incorporación en la lucha por la educación pública, en ella una mujer, madre, apoya las movilizaciones sociales estudiantiles mediante el uso de su cuerpo al inscribir en él un mensaje contra la definición política de las movilizaciones como expresiones antidemocráticas. La mujer se define como participe de las marchas, abandonando su posición común de público, reafirmando la fuerza subversiva de la movilización e identificándose con ellas. La foto 28 muestra una de las huellas de la marcha

al inscribir en el espacio público, mediante el rayado se abrieron las alamedas, señalando la potencia de la movilización de redefinir y reutilizar el espacio, para definirlo como un lugar, mediante el reconocimiento de que en ese lugar estuvo la “marcha” como actor colectivo que permitió la apertura de las calles. Ambas en su conjunción dan cuenta de lo político en la movilización estudiantil, en específico de su politicidad, pero también permiten pensar en su politización al hacer público la fuerza de sus actuaciones. Las modalidades de inscripción situacional de la marcha estudiantil dan cuenta de las formas materiales de significación en las que se va configurando la demanda pública de la movilización estudiantil, en tanto soporte recurrente en el tiempo y situado espacialmente para el periodo 2011-2013.

## **V. Síntesis Argumental.**

En este capítulo se ha presentado un análisis descriptivo e interpretativo de las marchas estudiantiles por una educación pública como performances rituales-corporales que liberan energía emocional, produciendo una emoción compartida y un foco en común: la demanda por una educación pública gratuita y el fin al lucro. Al mismo tiempo, con tal puesta en escena, sustraen del espacio público su condición de no-lugar, de mero tránsito, para resignificarlo como un lugar de y para la lucha sociopolítica por la educación pública.

En primer lugar se realizó una descripción de la marcha, en tanto objeto de estudio sociológico, cuya característica principal es su puesta en escena de actos y actuaciones y su carácter situacional, que al volverse una práctica serial forma parte de un proceso mayor denominado movilización. Se le ha otorgado el estatuto de un ritual público, en base a actos performativos y performáticos, que consta de cuatro momentos: ceremonia de congregación, carnaval, enfrentamiento y disolución.

Entender las marchas como rituales implica considerarlas como acciones colectivas expresivas que mediante su puesta en escena pública, vía actos y enunciados que constituyen una forma de comunicación, exhiben su punto de vista y ponen en juego un conjunto de definiciones, valoraciones e intervenciones respecto de la Educación Pública, el Lucro y la Democracia, dando un paso hacia la politización. Esto se logra a partir de la concreción de

las performances de protestas en un “espíritu de cuerpo”, es decir, en la sensación pública de que la movilización constituye un cuerpo común y colectivo con capacidad de politizar su causa. Crucial para lograr tal politización son los elementos corporal-afectivo y espacial de las marchas, ya que es a partir de su puesta en escena pública que las hace emerger como fuentes importantes para producir la politicidad de la movilización. Porque como dice Diana Taylor *“la política es un acto de hacer y una cosa hecha, igual que una performance”* (2013).

La formulación de una demanda pública a partir de las performances de protesta y su capacidad de publicitación de ella para politizarla, son los temas de los próximos capítulos.

## **CAPITULO IV**

### **El enmarcado de la Movilización Estudiantil**

#### **PRESENTACIÓN**

El siguiente capítulo trata la movilización estudiantil desde el punto de vista de su capacidad de producir significados públicos en favor de su causa, de definir reclamos y publicitarlos, así como justificar públicamente sus enunciados. A diferencia del capítulo anterior que se concentró en las formas prácticas de actuación que son desplegadas en la puesta en escena de la movilización, la finalidad del capítulo actual es dar cuenta de la forma en la que la movilización estudiantil define el problema de la Educación Pública, al tiempo que va formulando un conjunto de argumentos referidos a la justificación de su puesta en acto, así como a la capacidad misma de movilizarse.

Se sigue la perspectiva de los marcos de acción colectiva formulada por William Gamson, para hacer inteligible el proceso de producción de significación en las manifestaciones estudiantiles del periodo estudiado. Tal perspectiva permite entender la capacidad de la movilización estudiantil de elaborar paquetes interpretativos, en tanto enunciados

descriptivos y justificativos en torno a los ejes por los cuales se elabora el enmarcado. Desde el punto de vista metodológico, esto implica concentrar la mirada no en la forma misma de la acción de protesta, sino en los enunciados públicos- en sus formas de cánticos, gritos, eslóganes, reclamos y demandas- que se dan en y por ella. En base a los cánticos y gritos registrados en la marcha, como a los eslóganes en los lienzos y pancartas registrados por las fotografías se procede con el análisis desde el punto de vista del enmarcado.

El capítulo se divide en cuatro apartados. Primeramente se presenta una breve discusión en torno a la perspectiva de los marcos de acción colectiva, definiendo los niveles conceptuales que guiarán el análisis en el capítulo. En el segundo se formula el análisis de de los materiales utilizados para proponer cada marco de acción colectiva desplegado en la movilización estudiantil, enfocando el trabajo en dos principalmente, los llamados marcos de injusticia y marcos de agencia, vía paquetes interpretativos elaborados por la movilización en su proceso de puesta en marcha, es decir, un conjunto de enunciados públicos relativos a cada eje. En el tercero, se realiza una operación de articulación entre ambos marcos para proponer el marco de la movilización estudiantil, el marco maestro, en el periodo 2011-2013. Por último, para cerrar el capítulo, se realiza una breve síntesis de los argumentos del análisis elaborado y se orienta la conexión con el siguiente capítulo.

## **I. En torno a la noción de marcos de sentido en la movilización social.**

La movilización social estudiantil reciente, tal como se revisó en el capítulo anterior, destacó por su capacidad de sostener una serie continuada de manifestaciones públicas definidas como jornadas de protesta, en específico marchas masivas y públicamente atractivas, por un periodo de tres años. No obstante, tal capacidad de permanecer en la calle por tanto tiempo contando con un alto apoyo público, no fue el único logro de la movilización estudiantil. También consiguió, con un éxito inaudito para las movilizaciones en Chile en el contexto posdictadura, posicionar sus demandas en la opinión pública y generar un discurso público que colonizó el escenario nacional por tres años, y que tiene secuelas políticas y sociales



hasta la actualidad. Con esto la movilización estudiantil por la educación pública pudo configurar, en el proceso de la contienda, un marco de sentido consistente, creíble y atractivo que colaboró, junto con las performances de protesta, para el mantenimiento de la demanda estudiantil. En otras palabras, la movilización no solo demostró su fuerza en la puesta en escena de su capacidad movilizadora, también desarrolló con fuerza una demanda pública que alcanzó cierta legitimidad pública y ciudadana durante el periodo.

El concepto de marco o “*frame*” se utiliza en el campo de estudios de los movimientos sociales y la movilización colectiva, desde una posición marcadamente constructivista de la realidad social que incluye la capacidad de acción significativa y de reflexividad de los actores sociales (Delgado 2007; Chihu, 2006; Gamson, 1992), para referirse a los “esquemas interpretativos” en base a los cuales los actores colectivos y los movimientos sociales definen, mediante un proceso de atribución de significados, una situación problemática que les aqueja y conforman la orientación a la acción necesaria para afrontarla. Son un producto del “trabajo de significación” realizado por los actores implicados en un conflicto social con el que se construyen formas de politización y movilización social<sup>90</sup> (W. Gamson 1992; Snow y Benford 1992). Los marcos de la acción colectiva, en tanto conceptos analíticos orientados al trabajo empírico, facilitan la comprensión de procesos de movilización social en base a las relaciones e interacciones sociales que se producen durante la contienda política, desde el punto de vista de la producción, elaboración y difusión de sentidos compartidos. Específicamente, refieren a la definición común y compartida de una situación social problemática, así como la difusión de creencias y de los principios ideológicos de la movilización colectiva (Snow y Benford, 1992).

La perspectiva de los marcos es formulada como una crítica, y complemento, a los enfoques estructuralistas y racionalistas de la acción colectiva, ya que propone enfatizar en los

---

<sup>90</sup> La perspectiva de los marcos no solo se aplica en la óptica de la acción colectiva y los movimientos sociales, también es frecuente su uso en el campo de estudios y del análisis comunicológico ligado a los estudios de medios (Gitlin, 1980; Entman, 1993) o más asociado a la vida pública en general sin limitarse a los medios (Reese, Gandy & Grant, 2001).

elementos simbólicos y culturales que los actores colectivos utilizan y ponen en circulación para afrontar un proceso de movilización social, de forma tal de otorgarle al análisis de la acción colectiva el sustrato cultural del que carecen. Para Snow, Rochford, Benford y Worden, tanto las teorías funcionalistas como las teorías de movilización de recursos no toman en consideración los aspectos interpretativos presentes en una situación de conflicto social y *“pasan por alto el hecho de que los agravios o el descontento están sujetos a diferentes interpretaciones y que las variaciones de las interpretaciones entre individuos, entre organizaciones de movimientos sociales, y en el tiempo, pueden influir sobre la decisión de actuar o cómo se actúa al respecto”* (Snow et. al 1986: 35). Este tipo de posicionamiento rescata el plano simbólico y cultural en la acción colectiva, para proponer un acercamiento que pueda considerar las creencias grupales, los elementos ideológicos, las formas de significación compartida y de prácticas comunes en la constitución de los procesos de movilización social.

El punto de arranque de la propuesta de los marcos de la movilización social es la capacidad de los actores colectivos de producir significados y darle sentido a las situaciones sociales conflictivas en las que se encuentran, por ende supone e implica la capacidad de agencia de los actores colectivos de atribuir a una situación social el carácter de problemática e injusta, vía la puesta en escena de formas de acción colectiva, y entiende la situación problemática como un proceso socialmente conflictivo que conlleva un esfuerzo por su desnaturalización. Tomando el concepto de la obra del sociólogo E. Goffman relativa a los marcos de experiencia en situaciones cotidianas, un conjunto de autores lo aplicarán al estudio de la acción colectiva y los movimientos sociales (Snow et al, 1986; Snow y Benford, 1992; Gamson, 1992, 1988). El marco de la movilización refiere al conjunto de creencias y significados compartidos que orientados a la acción colectiva legitiman las actividades de un movimiento social (Snow y Benford, 1992), por ende, cumplen funciones de justificación y validación social de las situaciones de injusticia social que se viven y de las acciones desplegadas para enfrentarlas. Con ellos se enfatiza en la producción y difusión de los elementos simbólicos e ideológicos al interior de un proceso de movilización, es decir, permite observar las circunstancias definidas- por la propia movilización- en las que se da la

cohesión social necesaria para la realización de la acción colectiva (Chihu, 2006). Un marco de significación en la movilización se refiere al esquema interpretativo que simplifica y condensa la realidad social en conflicto, a través de las operaciones de selección, indicación y codificación de situaciones, eventos, experiencias y secuencias de acciones relacionadas con la definición de la situación por parte de la movilización social (Chihu, 2006).

Entonces, un marco de sentido de la movilización es un esquema interpretativo elaborado por los actores sociales en el contexto de una contienda política, que define y etiqueta la realidad social en conflicto, generando condiciones simbólicas adecuadas para sostener la movilización. En el área de aplicación de la perspectiva a la acción colectiva, es William Gamson (1988), quien define con mayor precisión la idea de producir un marco como la operación de definir una situación social como problemática, es decir, enmarcarla bajo ciertas claves interpretativas<sup>91</sup>. La acción de enmarcar por parte de la movilización ocurre en base a una serie de recursos discursivos presentes en la cotidianeidad y en la cultura pública de los actores movilizados. Entre estos recursos, Gamson destaca los públicos y los personales, siendo el marco de la movilización un resultado de la combinación de estos recursos culturales y personales<sup>92</sup> (1988). El marco de sentido en la movilización será efectivo, según el autor, si es capaz de articular estrechamente lo personal y lo público en el despliegue de la

---

<sup>91</sup> La obra de W. Gamson no es la forma de aplicación de la teoría de los marcos más utilizada en las ciencias sociales, ni en sociología, este honor lo tiene la forma de aplicación desarrollada por D. Snow y R. Benford (1986, 1992), en especial sus herramientas referidas a los alineamientos de marcos, es decir, las formas en que modalidades de construcción de marcos se contactan y conectan entre sí. No obstante tal uso difundido de la propuesta de Snow y Benford, acá se opta por utilizar la obra de Gamson debido a sus ventajas metodológicas para acotar cada operación de enmarcado- injusticia, agencia e identidad, al desarrollar una forma de trabajar a nivel de discurso político, así como destacar el contenido procesual del enmarcado vía los paquetes interpretativos, al menos desde la perspectiva de los discursos políticos. Una de las críticas más frecuentes a la propuesta de Snow y Benford, al menos en su primer momento, se refiere a lo estático del modelo. Para más detalles ver Cefai (2008), Trom (2008).

<sup>92</sup> En este punto el argumento de Gamson, en la implicación entre lo personal y lo público, es coincidente con la formulación de los motivos de la acción de Ch. Wright Mills (1964). En capítulos posteriores se desarrolla esta asociación, relacionando ambas posturas y tomando partido por la propuesta de Wright Mills.

acción colectiva, reforzando el compromiso a participar. Siguiendo los argumentos de Gamson (1988) una movilización social no solo se constituye por la existencia de recursos de diversa índole, ya sean simbólicos o materiales, o de ventanas de oportunidades políticas, sino que principalmente por la capacidad de los activistas y participantes de la movilización social de definir e interpretar de manera consensuada la situación conflictiva como desventajosa y que requiere intervención colectiva. Con esto, los marcos de significación de la movilización problematizan una situación social dada, e incluso pueden redefinirla, en base a un trabajo selectivo de codificación binaria, que puede incluir polarizaciones como justicia/injusticia, víctima/culpable, moral/inmoral, legítimo/ilegítimo, van constituyendo referentes de sentido y criterios de legitimación de las acciones de la movilización desplegadas para enfrentar y revertir la situación problemática que les aqueja.

El mismo W. Gamson, en una obra posterior, definirá que los marcos de acción colectiva se configuran y organizan en base a la relación de tres componentes (1992). Por un lado, la movilización realiza la operación de enmarcar “la injusticia”, que se refiere a la capacidad de la movilización de definir la situación como dañina, perjudicial y desigual, a la par de la definición de la indignación moral de los actores. En segundo lugar, se enmarca la capacidad de agencia de la movilización, en ella se definen las acciones emprendidas para alterar condiciones sociales o políticas de la situación y su potencialidad de eficacia para cambiarla. Y finalmente el enmarcado de la identidad, como el proceso de definición de un “nosotros” colectivo en oposición a un “ellos” que dificulta o directamente se opone a la resolución del conflicto en favor de la movilización (Gamson, 1992). En resumen, siguiendo la formulación de Gamson, el marco de sentido de la movilización social contiene tres elementos que le son constitutivos: injusticia, agencia e identidad.

El concepto de marco de injusticia se define, entonces, como la capacidad de la movilización de interpretar la situación como perjudicial y dañina, que produce sufrimiento al colectivo, es decir, es la producción de un juicio moral con respecto a la situación, de los actos y condiciones que producen el estado de sufrimiento (Chihu, 2006). En específico, el enmarcado de injusticia se ocupa de generar claves interpretativas para definir la indignación

moral (“*hot cognition*”) que implica la situación socialmente injusta, en tanto conlleva una serie de operaciones de carácter simbólico más emocionales, afectivas y morales que estratégicas. El marco de injusticia debe ser capaz de transmitir indignación moral, por ello los modos de argumentación y el lenguaje utilizado por la movilización son más sentimentales, afectivos y cargados de valoraciones que cognitivos<sup>93</sup>, como señala Gamson para así diferenciarla de una aproximación de carácter racional-estratégica. En este sentido los “*responsables del daño deben ser claramente identificados y señalados, tanto moral como emocionalmente lo que asegurará el desarrollo de la movilización*” (1992: 32). Con lo que todo marco de injusticia se asocia a la producción de responsabilidades en torno al daño en lo que Gamson ha llamado marco de identidad (1992).

Por otra parte, el marco de agencia se refiere a las operaciones de enunciación y argumentación que generan confianza colectiva en los actores que participan de la movilización social, por ende, su objetivo es definir las acciones colectivas que se realizaran para enfrentar la situación y en lo posible cambiar la situación definida como socialmente injusta y dañina. Apunta a producir la confianza necesaria para que la movilización social se realice y mantenga en el tiempo en función de alentar y conseguir su causa. Refiere a las operaciones discursivas por las cuales la movilización se define a sí misma como un agente colectivo con potencial de acción capaz de revertir la situación problemática (Gamson, 1992; Chihu, 2006). Por su parte, también es la capacidad de generar un sentido de confianza colectiva de que es posible intervenir las prácticas sociales que producen la situación injusta, a través de la puesta en escena de acción colectiva vía una movilización social (Gamson, 1992). Para Chihu, el sentido de agencia, como marco, debe generar en los actores movilizados la sensación de ser agentes de su propia historia (2006), esto es que una vez definida la situación como dañina los actores sociales crean que mediante formas de actuación colectiva pueden enfrentar y revertir la situación (Delgado, 2007). Por lo anterior, configurar un sentido de agencia es uno de los mayores desafíos de las movilizaciones

---

<sup>93</sup> Esto no implica que se excluyan las formas cognitivas de enunciación y argumentación, al contrario se les considera pero intenta intencionadamente dar más atención a las otras modalidades para equiparar la balanza entre orientaciones estratégico-cognitivistas y emocionales-valóricas.

sociales y uno de los puntos que requiere mayor trabajo colectivo, debido a los obstáculos estructurales, culturales e individuales existentes en la sociedad contemporánea, que para el caso chileno son de público conocimiento y actualizados en el debate fomentado por la movilización (Gárate, 2012; Mayol, 2012; Fleet, 2011; Moulian, 1997).

Por su parte, el marco de identidad refiere a las operaciones discursivas que permiten clasificar a los actores implicados en la situación conflictiva mediante un esquema dicotómico de “nosotros y ellos” (Gamson, 1992) o utilizando otra semántica, entre protagonistas y antagonistas participantes del conflicto. Es un proceso de identificación de adversarios en torno a un problema social concreto, cuya configuración es posible mediante la atribución de responsabilidades por parte de los actores movilizados y siempre en relación a la definición de un antagonista o de una posición antagónica respecto de la movilización social. La identidad de un actor colectivo es la posibilidad de la propia movilización de autodefinirse en relación a la definición e identificación de un otro antagónico y responsable de la situación social injusta (Gamson, 1992).

Un punto clave en la argumentación de los teóricos del frame analysis aplicado a la movilización social, siguiendo las investigaciones de Gamson (1992; 1988), Snow y su equipo (1992, 1986), Chihu (2006) y Delgado (2007), entre otros, es que la operación de elaborar un marco de acción colectiva es central para la vinculación entre el plano personal de los participantes y la situación social que los afecta, para así elaborar una causa de conocimiento público y mantener la presencia de la movilización colectiva en el tiempo, aumentando las posibilidades de éxito de ella o al menos que sus reclamos sean escuchados

Para efectos de los análisis siguientes del capítulo, se utilizan las operaciones de definición colectiva de la injusticia y de agencia<sup>94</sup> para elaborar el marco de sentido de la movilización estudiantil entre los años 2011-2013. Vía estas herramientas se propone observar el nivel

---

<sup>94</sup> Las operaciones relativas a las formas de identificación pública y a la configuración de un campo de disputa antagónico, por su relevancia para la comprensión cabal del proyecto de tesis propuesto, se trabajan de manera aparte en el siguiente capítulo

enunciativo de la movilización estudiantil, que complementa el análisis de su puesta en escena (capítulo anterior), mediante la creación de “*paquetes interpretativos*” en cuyo núcleo se encuentra el marco de significados que permite dar sentido a la situación social en conflicto, para el caso de análisis de la tesis, el conflicto por la educación pública en Chile durante los años 2011-2013. Esto a partir de sus eslóganes y consignas disponibles en sus cánticos, gritos, lienzos, pancartas, rayados, entre otros recursos derivados de la puesta en marcha de la movilización estudiantil. El foco analítico entonces, se pone en los recursos simbólicos y en los enunciados de la movilización estudiantil que permiten estructurar el marco de injusticia, esto es: cómo se define la situación, en qué consiste aquella situación, quiénes lo padecen y quién realiza el daño. También enunciar las formas de intervención y de acción que la movilización puede generar la movilización para revertir la situación dañina, en tanto acciones colectivamente aceptadas y socialmente legítimas.

Desde esta posición, se reconoce que las interpretaciones y los juicios de los actores movilizados sobre la realidad social se conforman a partir de imágenes y significados producidos públicamente y que ponen en vinculación situaciones personales (daño individual) con definiciones culturales y morales de implicación pública (Gamson y Modigliani, 1989). En la vinculación cultural-personal son importantes los paquetes interpretativos, en tanto operaciones colectivas de atribución de sentido a las situaciones sociales experimentadas. El paquete interpretativo siguiendo a Gamson y Modigliani (1989: 3), se compone de dos recursos discursivos: a) de formas de enunciación y argumentación que entrega relatos en torno a causas, consecuencias y modos de justificación moral y atribución de sentido a las acciones; y b) de elementos de enmarcado retórico como metáforas, ejemplos, descripciones, imágenes visuales, eslóganes y consignas, entre otros. Ambos recursos son de carácter simbólicos y son utilizados por la movilización social para definir e interpretar las situaciones problemáticas. En consideración a estos dos puntos, utilizados de manera entrelazada, se realizará el análisis de paquetes interpretativos que constituyen los marcos de la movilización.

Definido ya lo que se entiende por marco de la movilización social, así como sus principales operaciones de realización (enmarcado de injusticia y enmarcado de agencia) en una orientación metodológica, es oportuno pasar al análisis del proceso de movilización estudiantil en el periodo 2011-2013.

## **II. El marco de la movilización estudiantil 2011-2013: La Educación Pública Gratuita y el Fin al Lucro como ejes de la injusticia y la agencia.**

El 19 de Julio del año 2011, en los momentos más efervescentes del proceso de movilización estudiantil<sup>95</sup>, un día después de haber nombrado al nuevo Ministro de Educación Felipe Bulnes, el ex-presidente Sebastián Piñera aboga por una mayor interconexión entre la educación y el mundo empresarial para superar el problema de la educación. En el marco de la inauguración de un instituto profesional de educación superior privado, aboga por una estrecha relación entre educación y mercado, específicamente define a la primera como un bien de consumo. En sus propias palabras: *“La educación tiene un doble propósito, es un bien de consumo (...) Pero también la educación tiene un componente de inversión (...)”*<sup>96</sup>.

En tal operación discursiva el expresidente atribuye un sentido unívoco a la educación y la define expresamente como bien de mercado, legitimando el enlace político y social que se dio en Chile a partir de la implantación del dispositivo neoliberal entre modelo educacional y mercado, es decir, el expresidente realiza una operación de enmarcado de la situación de la educación otorgándole una serie de propiedades, por ejemplo ser un bien de consumo que se transa en el mercado. Tal operación es, más adecuadamente, un contra-enmarcado (Snow y Benford, 2000), ya que es una operación destinada a desafiar e incluso oponerse al marco

---

<sup>95</sup> Los meses de junio, julio, agosto y septiembre del 2011 fueron los meses de mayor apoyo ciudadano y de masividad pública de la movilización estudiantil (Adimark)

<sup>96</sup> Información obtenida de <http://www.lanacion.cl/pinera---la---educacion---es---un---bien---de---consumo/noticias/2011---07---19/144916.html>, revisada el 20 de Octubre de 2012.



que en esos momentos estaba definiendo la movilización estudiantil cuya expresión pública estaba en pleno desarrollo, concitando la atención de la sociedad chilena. Esta operación de contraenmarcado no será la única del periodo, lo que dejará ver la disputa por definir la situación de la educación chilena entre los actores movilizados y la élite político-económica. En la misma ocasión el recién asumido Ministro de Educación Felipe Bulnes señaló en relación a su nueva gestión y frente a la movilización estudiantil que “...*ya fue el tiempo de las tomas y las marchas y ahora es el tiempo de sentarnos a trabajar y a construir con las diversas fuerzas políticas y con el aporte de ellos las soluciones que el país necesita*<sup>97</sup>”. La operación del exministro, al leerla conjuntamente a la anterior, complementa la del expresidente ya que presentan tanto un rechazo a la posición de injusticia que defiende la movilización estudiantil (educación pública gratuita), al tiempo que son intervenciones político-ideológicas que legitiman/deslegitiman posicionamientos sociopolíticos. Por ejemplo, la afirmación del exministro refiere a restarle capacidad de agencia a la movilización (ya se acabó el tiempo de las protestas ahora se debe dialogar entre la clase política y con el *aporte* los movilizados), al minimizar la potencialidad de la puesta en escena de la movilización estudiantil (es momento de trabajar/ no de jugar a protestar). Con la conjunción de ambas citas es posible señalar que en ellas existe un ejercicio de deslegitimar a la movilización estudiantil, ya que se exponen un motivo de despotenciación de la capacidad de la movilización para posicionar vía la protesta social y la puesta en escena pública de la causa por la *Educación Pública*, a la vez esos enunciados exponen públicamente, vía los medios de comunicación masiva (prensa y televisión), un motivo político-ideológico (cognitivo) orientado a cuestionar las demandas estudiantiles frente a la opinión pública.

Claramente en ambas citas se expone un trabajo de contramarco, pero ¿contra qué marco colectivo se oponían ambas afirmaciones? En lo que sigue se desarrolla el análisis del proceso de enmarcado de la movilización estudiantil, a partir de las situaciones de protesta social y

---

<sup>97</sup> Ibid.

puesta en escena pública, empezando por el marco de injusticia definido en el proceso de movilización 2011-2013.

### **A) El marco de injusticia de la movilización estudiantil**

Frente a la definición de las posiciones de defensa del dispositivo de educación neoliberal realizado por el expresidente, por el ministro y por la clase política progobierno en general - aunque también se ven voces a favor del modelo de educación neoliberal en la Concertación, como por ejemplo partidarios de la DC o el académico y exministro J. J. Bruner-, la movilización respondió desde sus inicios proponiendo la ruptura del eslabón entre educación y mercado. Para la movilización estudiantil la situación problemática está definida por el “problema de la educación pública y su abandono estatal” frente a la hegemonía del mercado como regulador y principal operador del modelo, así como por los efectos, sociales y personales, en la educación superior como en la secundaria que el dispositivo de educación neoliberal produce: desigualdad, segregación, exclusión, endeudamiento (Mayol y Azocar, 2011).

Tal diagnóstico se sustentó en base a un conjunto enunciados (eslóganes y lemas) que a partir del proceso de movilización en su puesta en escena, fueron constituyendo su demanda social y posicionando se causa pública. Lo primero, recordando lo señalado en la problematización de la tesis, es constatar la existencia de un vínculo de continuidad histórica entre la instalación del dispositivo neoliberal de educación de mercado durante la dictadura cívico-militar, la consolidación del mismo durante la democracia de los consensos y el proceso de movilización estudiantil del 2011-2013. A pesar que la tendencia política del gobierno que enfrenta las movilizaciones estudiantiles es de nuevo signo, siendo el primer gobierno de derecha después de la dictadura cívico-militar en Chile, es posible observar la continuidad de los periodos “políticos”, en sus políticas y lógicas institucionales, sostenida por los dispositivos de la gubernamentalidad neoliberal como por la gramática del orden y de los consensos.

Tal continuidad política y legal entre el momento dictatorial y el momento democrático, es formulada por la movilización estudiantil durante sus jornadas de manifestación pública y protestas sociales, siendo remarcada la continuidad en cada uno de sus performances de protestas, así como en otros formatos de manifestación pública. Al ritmo del cántico

*“Que lo vengan a ver, que lo vengan a ver/ Esto no es un gobierno, son puras leyes de Pinochet/ Que lo vengan a ver, que lo vengan a ver/ Esto no es un gobierno, son puras leyes de Pinochet” (1)*

La movilización estudiantil nos recuerda, a través del cántico (1), la herencia política-jurídica de la dictadura y la continuidad histórica con la democracia de los consensos<sup>98</sup>. Las políticas sociales y públicas, las reglas de convivencia y los principios jurídicos, la constitución que nos rige como sociedad, todo nos recuerda el peso de la dictadura. El momento democrático no pudo, o no quiso, “desalojar” la tradición dictatorial que dibujó y delimitó constitucionalmente los contornos en los que emergerá la contienda estudiantil. En base a tal continuidad jurídico-legal, siguiendo una operación lógica, el blanco del discurso estudiantil fue el cuestionamiento a la democracia y sus formas de funcionamiento, sus promesas y sus renuncias. La movilización estudiantil nos dice, en coherencia con lo planteado en la problematización de la tesis, que la educación es vista y definida desde la dictadura como bien de consumo que se transa en el mercado y que requiere de la mínima intervención estatal, operación que implicó el desmantelamiento, abandono y sacrificio de la educación en tanto derecho social, con ella se pierde su carácter público y su condición de financiamiento estatal (gratuidad). El cántico (2) permite ver la traducción de la continuidad histórica entre dictadura y democracia en su carácter moral de robo y despojo,

---

<sup>98</sup> El mismo grito se sigue utilizando hasta hoy en las marchas estudiantiles durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, más al criticarse por parte del mundo estudiantil la poca claridad que existe en relación a la implementación de la reforma educacional y el tema de gratuidad.

*Volveremos, volveremos, volveremos a tener,  
esa educación gratuita, que nos robó Pinochet (2)*

El cántico anterior (2) permite establecer el vínculo entre “hecho histórico”, la continuidad jurídica y el gatopordismo democrático (Moulian, 1997), con su forma de valoración por parte de la movilización estudiantil expresado en la noción de robo de la educación pública por parte del mercado, en tanto despojo de un derecho social básico, que puede leerse como un ejemplo de lo que el geógrafo D. Harvey ha denominado acumulación por desposesión en tanto operación propia del neoliberalismo (2003).

Tal acumulación por desposesión se expresa en el caso chileno en una continuidad jurídica que da prioridad al mercado y lo privado, por sobre lo estatal y lo público. Lo Estatal pasa a tener tan solo una función subsidiaria en relación a la educación, dejando su formato público en el más completo abandono. Siguiendo esta línea argumentativa la movilización estudiantil elabora sus marcos de significación en torno al problema de la educación pública en tanto despojo de un derecho básico durante la dictadura, que se consolidó y radicalizó en su operar en el “momento democrático”.

Moralmente, tal definición cognitiva de la injusticia social, en relación a la continuidad histórica entre dictadura y democracia, se tradujo en la perpetuación del régimen de desigualdad y de daño a la “ciudadanía” y “al pueblo”, ambos conceptos utilizados en las dinámicas de movilización estudiantil. La continuidad del daño y de los agravios sufridos por el pueblo y la ciudadanía, en su forma moral, queda demostrada en el siguiente cántico (3) enarbolado el año 2013 en las marchas que se oponían a las elecciones de noviembre de ese año,

*Nos cagó Piñera, nos cagó Pinochet/  
ahora ni cagando, nos caga Bachelet. (3)*

En el grito número (3) se observa que existe una operación de definición de la actual coyuntura de la educación de mercado como flagrante productora de daño personal y social hacia el mundo estudiantil, infringido por los actores políticos que encabezan el Estado en cada uno de los periodos de implementación del dispositivo neoliberal de sociedad. Los gobiernos democráticos en su actuar, o por no hacerlo, han consolidado una relación de perjuicio y daño a los estudiantes, a sus familias, y a la sociedad en general, tal definición del agravio moral y material sufrido por los estudiantes y sus familias, concuerda con los análisis de Mayol sobre la coyuntura estudiantil (2012). Bajo la consigna “nos cagaron” se expone públicamente, por parte de los movilizados, la situación de perjuicio y desigualdad que les aqueja al estar dentro de un modelo societal desigual que comenzó en la dictadura militar y que se perpetuó en la democracia de los consensos. Mediante la operación de atribuir valoración y carga moral la consigna “el modelo nos cagó”, encarnado en nombres de presidentes, señala una invitación a la acción colectiva de los actores dañados para terminar con la situación de perjuicio moral y material provocado por el dispositivo neoliberal. A la vez, la operación de definir la situación como perjudicial y dañina, “nos cagaron”, expone a responsables de la situación vivenciada por los movilizados. Ambos puntos, responsables y agentes dispuestos a impedir que la situación continúe, dan pie a un análisis relacional de las posiciones en juego, tarea que realizaré en el siguiente capítulo.

Desde un punto de vista que complementa la continuidad del agravio moral-material de la desigualdad, la segregación y el endeudamiento, vivenciados por los estudiantes universitarios y secundarios, el modelo educativo de mercado presenta una continuidad histórica que se expresa en los marcos jurídicos y en los dispositivos legales que sostienen el negocio de la educación, es decir, tiene un soporte institucional y reglamentario. Este soporte institucional –legal es la otra cara del agravio moral personal y colectivo que sufren los estudiantes, ambos operan en favor de darle un sustento de legalidad al modelo. Así el dispositivo neoliberal de educación, al decir de la movilización, ha seguido un camino legal en tanto los cambios en las leyes y programas no son más que reformas que dejan todo igual ya que para los movilizados tienen el mismo efecto: la continuidad de la situación de agravio. Pero que en términos políticos, mediante su funcionamiento, la legitima en el plano

institucional. El grito en las marchas del 2011, que se hace cargo del trayecto histórico de las demandas estudiantiles en el plano de las reformas legales y de los programas, decía:

*Nos cagaron con la LOCE/nos cagaron con la JEC/ ahora la gordis nos caga con la LGE*

(4)

En el grito (4) se observa, en los enunciados de los movilizadores durante sus protestas, la conjugación de la situación de agravio y daño moral infringido por el modelo de educación neoliberal y la cadena de reformas implementadas en democracia en relación a los marcos jurídicos y a los programas de reformas estudiantiles. La LOCE es el marco regulador que define el momento democrático en relación al funcionamiento del sistema educacional, es la Ley Orgánica Constitucional de Educación, aunque fue promulgada el último día de la dictadura cívico-militar, se mantuvo durante los tres primeros gobiernos democráticos. Luego de las movilizaciones estudiantiles del 2001 y, particularmente, del 2006, se implementa el 2009 la LGE, Ley General de Educación, como nuevo marco regulador del modelo educacional. Desde el punto de vista de la movilización estudiantil la LGE es solo una reforma parcial del marco regulatorio y no implica cambios profundos en educación (Figueroa, 2012), y tal como lo expone el grito (4) es una continuidad que reproduce y consolida el agravio moral y el daño material sufrido por los estudiantes. En este grito se articula la cara moral (daño material y situación de desigualdad) con la cara cognitiva (continuidad legal y política) que van definiendo la situación de injusticia que define el contexto de crisis del modelo educativo a partir de la puesta en escena de la movilización estudiantil.

Los cánticos en su articulación permiten establecer el juicio moral que la movilización estudiantil define en torno al régimen de gubernamentalidad neoliberal instalado por la dictadura cívico-militar, desde fines de los 70 e inicios de los 80, continuado hasta hoy por los gobiernos del “momento democrático”. El argumento moral establecido por la movilización estudiantil indica la sensación de engaño y falsedad vivenciada por la población debido a la continuidad entre la dictadura cívico-militar y la democracia, encarnada en el

terreno educacional en la figura del lucro. Es reiterativo escuchar en las marchas estudiantiles la idea de *haber sido y estar siendo* aún hoy, timados y degradados por el actual modelo, que se traduce desde la óptica estudiantil y en su propio lenguaje en “*nos cagan*”, que tiene una doble connotación: “nos cagan” los políticos y los gobiernos, “nos caga” el modelo. La sensación de malestar social que algunos autores que estudiaron el ciclo atribuyen a la movilización estudiantil (Mayol, 2012; Mayol y Azocar, 2011; Rojas Hernández, 2011), de existir tiene su fundamento en la idea de robo, saqueo, despojo de los derechos sociales, en fin, de la producción de un perjuicio y de un daño por parte de la política y del modelo hacia los estudiantes. No obstante, prefiero leer las actuaciones de la movilización estudiantil en el periodo 2011-2013, más allá de la sensación subjetiva del malestar, y ubicarla en la operación activa de parte de unos grupos sociales para producir un daño y de la recepción pasiva, o medianamente pasiva, de otros para soportarlo.

Diferencio entonces, en el contexto de los análisis de la tesis a partir de las formas prácticas de movilización estudiantil, la producción social del malestar por las dinámicas económicas, políticas, culturales del desarrollo de la sociedad chilena- en su formato de efectos no buscados o de costos en función del progreso-, de la acción de infligir un daño. La operación realizada por los movilizadores es la de denunciar y hacer visible una situación social que ha sido producida y sostenida como moralmente injusta y materialmente dañina, al tiempo que potencia mecanismos colectivos de enfrentar y revertir tal situación. El negocio de la educación, que se sostiene hasta hoy, sigue dando frutos para algunos y sigue siendo una prisión para otros, esto es lo que la definición de la situación de la movilización ha puesto en evidencia y lo que pretende enfrentar. Esto es coherente con las ideas de politicidad de la movilización para enfrentar un daño, la preeminencia de la acción colectiva en las dinámicas sociales para hacer visible el conflicto social y en las formas de producción colectiva de significación que se han propuesto en la tesis (Ranciére, 2011; Hall, 2010; Sousa Santos, 2006). La foto 29 muestra ese doble juego de definición de la continuidad histórica entre modelo educativo en dictadura y en democracia, al mismo tiempo que es un juego de mercado en que unos ganan y otros pierden, produciendo activamente relaciones de desigualdad social.

Foto 29 mismo modelo mismo negocio



La movilización estudiantil, como se verá más adelante, atribuye responsabilidades a los actores sociales, políticos y económicos asociados a las elites de la situación de injusticia que hoy aqueja a la educación, por ende la figura del malestar social como efecto subjetivo de los trayectos estructurales de la sociedad es matizada desde la movilización y su marco de sentido, poniendo énfasis en las formas colectivas en que se va produciendo la desigualdad. En simple y como se lee acá, que “te caguen” trae consigo una carga emocional y moral que no genera solo malestar, más abstracto y difícil de atribuir a algo o alguien, produce posicionamiento y distribuciones sociales diferenciadas y desiguales, capacidades y posibilidades de acción y discurso, en el sentido de reparto de lo sensible de Ranciére (2011), es decir, posibilita determinado tipo de relaciones sociales, negando e invisibilizando otras. Más adelante en la capacidad de agencia se retoma este punto. Esto tiene efectos en la encarnación del cuerpo colectivo de la movilización estudiantil al generar rabia e indignación que se colectiviza por la propia acción de los movilizadores, como se vio en el capítulo precedente.

El marco de injusticia que promueve la movilización estudiantil define un foco de indignación moral y daño material, sustentado en las ideas de robo, lucro, negocio,



mercancía, que son posibilitadas por la educación de mercado, redefiniendo las relaciones sociales y las identidades de los actores que forman parte de la relación. De esta forma el/la estudiante pasó a constituirse cada vez más en la figura de cliente y consumidor, tal como lo especificó a finales de la década del 90 Tomás Moulian en la radiografía que realizará sobre el Chile de los años 90' (1997). La educación neoliberal mediante sus relaciones mercantiles subjetiviza al estudiante como un cliente antes que un ciudadano.

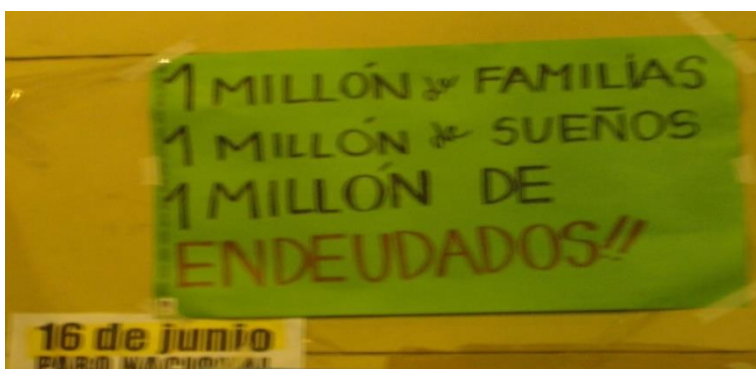
Pero, el modelo de educación neoliberal produce activamente no solo la forma del cliente, produce una figura más dañada en el proceso de su mercantilización, una figura que podría entenderse como la víctima del modelo educativo neoliberal, a la vez como una de sus condiciones de reproducción en el tiempo: la figura del endeudado. El grito (5) enuncia esta nueva figura y sus relaciones con el Estado y el mercado,

*Egresado y endeudado/  
sin la ayuda del estado  
Egresado y endeudado/  
sin la ayuda del estado (5)*

El endeudado es producido por el actual modelo mercantil de educación en base a la posibilidad de financiar sus estudios, en favor de la anhelada promesa de movilidad social, en base a créditos y préstamos bancarios o de casas comerciales (Mayol, 2012). De tal forma que la promesa de movilidad, una vez terminados los estudios, se ve pospuesta debido a los amarres financieros a casas comerciales y bancarias, lo que suspende la condición de profesional titulado para mantenerlo en su condición de endeudado. Tal como se señala en el grito han egresado, pero con la carga de la deuda en una situación de completo abandono por parte del Estado. El grito deja ver nuevamente la operación en la que se consolida en su constante actualización la gubernamentalidad neoliberal. La figura del deudor es relacional, se acompaña del acreedor, por ende, en tal relación se reproduce la lógica del capital, desde el dispositivo neoliberal del consumo, y se perpetúan las desigualdades (Lazzarato, 2011).

La figura del endeudado, en la práctica, legitima operativamente mediante con su emergencia y funcionamiento la educación como bien de mercado y objeto de consumo. La foto 30 permite ver la forma en que la movilización diagnóstica el daño moral que significa la configuración de los estudiantes en tanto clientes, con la vinculación entre grupos familiares, el sueño de la movilidad social truncada debido a la existencia de la deuda.

**Foto 30 De estudiantes a clientes**



Siguiendo la foto 30, la figura del endeudado presenta un perjuicio emocional y moral relacionado con la imposibilidad de lograr los sueños individuales y familiares de escalar en la estructura social y lograr una mejor posición económica, sueño que se pospone mientras se esté en la condición de endeudado. La esperanza de la movilidad dada por los sueños y promesas de la educación se transfigura en espera, con lo que se da la producción de una subjetividad estudiantil paciente y pasiva, a partir de las relaciones mercantiles fomentadas por el dispositivo de educación neoliberal, realizando una operación similar a lo que Auyero llama “pacientes del estado” en el caso de ciudadanos argentino en condición social de pobreza (2012). Para el caso chileno se aplica no a la condición de pobreza necesariamente, también a estudiantes de familias de clase media y media baja. Importa destacar que tal condición no es individual, se extrapola al conjunto familiar, con lo que se produce un microconjunto social pasivo que se distribuye por la estructura social en especial en sectores menos acomodados y más vulnerables.

Pero no solo las figuras del cliente y del endeudado, existe una tercera figura asociada al perjuicio moral y al daño material producido por la educación mercantil. La figura del excluido es la segunda víctima del proceso, siendo la más silenciada e invisibilizada, ya que en muchas ocasiones no alcanza a entrar en vinculación con los movilizados y por ende no pueden enfrentar de ninguna manera la situación, solo la padecen ausentes del conflicto. El cántico (6) permite dar visibilidad del riesgo de la relación clientelar de la educación cuando no puede solventarse vía deuda o en la que la deuda ya no es una alternativa válida.

*La educación es mía me la quieren quitar, la educación es mía me la quieren quitar/solo porque mis padres no la pueden pagar/ solo porque mis padres no la pueden pagar (6)*

Es posible dibujar, en la educación superior chilena, un trayecto desde la figura del cliente, forma de acceso al circuito de educación de mercado y condición general para el estudiante chileno de ingresar en él, a la figura del endeudado, situación posible para la gran mayoría de la población pero de la cual algunos pueden quedar fuera debido a su posición en la estructura social, tanto hacia arriba en la escala al poder pagar o en la dirección contraria, hacia abajo de ella al no poder hacerlo. Cuando se da este último caso se abre la posibilidad de producción de la figura del excluido, situación social de subjetividades que ya no pueden mantenerse al interior de las relaciones mercantiles propiciadas por el dispositivo educacional de consumo, en su forma de clientes (posiciones sociales más acomodadas) o deudores (posiciones sociales más desventajosas), quedando fuera de la posibilidad de estudiar en la educación superior.

No obstante, como puede desprenderse de los cánticos 4 y 5, también de la foto 30, la movilización estudiantil ha encontrado formas de atender a las diferentes figuras de subjetivación (cliente, endeudado, excluido) producidas por el modelo neoliberal de la educación de mercado, mediante formas de visibilizarlas públicamente para denunciarlas y criticarlas. No es menor la operación de visibilización discursiva de las figuras subjetivas por parte de la movilización estudiantil, pues al tematizarlas en sus enunciados puede generar

formas de agencia colectiva que vía sus modalidades de puesta en escena y de argumentación, resista e intente transformar estas figuras, realizando una operación de desfiguración o desidentificación (Ranciére, 2011).

En resumen, el negocio de la educación en Chile, en el marco de la ampliación de la cobertura iniciada por los gobiernos de la concertación ha producido sistemáticamente estas nuevas figuras sociales ligadas al mundo estudiantil, no obstante la movilización estudiantil mediante su puesta en escena del proceso de performances de protesta desde el 2011 hasta el 2013, y en específico relacionados a su capacidad de enunciarlos y elaborarlos significativamente, genera las posibilidades de ir más allá de la aceptación pasiva de la etiqueta, ejecutando actuaciones que posibiliten subjetivarse de un modo diferente al de la educación mercantil, distanciándose de las operaciones de perjuicio moral y daño material.

La foto 31 muestra como la figura del endeudado, encarnada en una manifestante que realiza sus estudios en alguna casa de educación superior de carácter privado, denuncia la situación mercantil que le aqueja y las relaciones sociales económicas en las que se ve envuelta al estudiar en la educación superior. Su participación en estos espacios y relaciones la define como un cliente y potencial deudora. “Fin al endeudamiento excesivo” es el reclamo que expone en la pancarta que exhibe en la fotografía 31, destacando el signo dinero en la escritura, con lo que da cuenta del paso en el modelo neoliberal de la figura del estudiante, al cliente y el riesgo de la deuda (endeudamiento excesivo). Sin embargo la foto también deja ver otra situación, donde las figuras del cliente y de la deudora comienzan a revelarse, lo que implicará otros medios de subjetivación propios de la dinámica movilizadora<sup>99</sup>, mecanismos revisados en el siguiente capítulo.

---

<sup>99</sup> Es interesante esta figura estudiantil movilizadora que se propone en clave más ciudadana, puesto que de alguna manera intenta escapar de los modos de subjetivación mercantil ligados al modelo neoliberal. Pero el escape se orienta a alcanzar un estatus de profesional que les permita participar sin problemas de los beneficios del mercado y sus circuitos, sin necesariamente dotarlo de un talante crítico. Acá se da una paradoja ya que la educación que se espera recibir se limita a la especialización, las competencias y a las herramientas para un óptimo desempeño del trabajo en el mercado laboral, en síntesis la idea de capital humano (Rodríguez Freire, 2012), sin alcanzar

Foto 31 privada pero no callada.



La estudiante de la foto 31, en plena situación de protesta- en la marcha del 16 de junio del 2013- realiza un acto performativo tal como fue expuesto en el capítulo anterior, al dejar en claro la situación que la aqueja y el lugar que le fue asignado- como cliente de la educación superior- pero que al hacerlo públicamente mediante la puesta en forma de la protesta social y su enunciación pública, realiza un acto de desidentificación (Ranciére, 2011). Abandona el lugar asignado por la gramática del orden, como cliente-estudiante, para realizar dos operaciones de redefinición agencial: dejar de ser pasiva y denunciar su condición de endeudamiento y de cliente, agenciándose como manifestante. Ella es un ejemplo de lo que produce la marcha en su puesta en escena de manera frecuente y la movilización social en su acontecer procesual.

Entonces, a manera de construir el paquete interpretativo que definirá a la situación como injusta a partir de los enunciados realizados por la movilización estudiantil, en tanto su desarrollo implica un perjuicio moral y un daño material para la población. Este doble alcance moral y material tiene sus expresiones en enunciados más emocionales (nos cagaron, robo y despojo) como cognitivos (continuidad los dispositivos legales y los programas educativos), que en su conjugación definen el actual momento como de indignación moral caracterizado por la continuidad del modelo neoliberal entre dictadura y democracia al configurar una

---

el estatus de una figura de la "emancipación". Discutiremos con más detalle este punto en los siguientes capítulos, especialmente en el 5 y 6.

situación social desigual para diferentes actores en el presente, que se ha traducido en un proceso institucional y moral de conversión de la educación en una mercancía intercambiable en el mercado y la pérdida de su condición de derecho social (La educación robada por Pinochet). A su vez, tal juicio moral se ha expresado en dispositivos jurídico-legales y de orientación práctica, como las JEC, que legitiman de manera práctica el funcionamiento del modelo de consumo de la educación, dándole continuidad. Pero el modelo, más allá de la continuidad de la educación de mercado, de sus pilares institucionales y pragmáticos, tiene un efecto moral de alcances subjetivos, asociado a términos simbólicos con efectos materiales, como los tópicos del despojo, robo y el daño material para la población implicada en la dinámica educativa, en sus posibilidades de mejorar en su situación social. Esto se explicita en el término que se autoaplican los movilizados como “nosotros los cagados” del modelo, es decir, aquellos que experimentaron y experimentan el robo de sus derechos sociales. El despojo del derecho a la educación y la ubicación de los estudiantes en posiciones no privilegiadas de la estructura social tendrán consecuencias para las modalidades de subjetivación producidas por la dinámica mercantil de la educación.

El segundo componente del marco de injusticia, asociado a la definición de un perjuicio moral y de un daño material, es la configuración de novedosas formas de subjetividad derivadas de las nuevas relaciones educativas, que alcanzan el estatus de formas de inclusión (cliente) o de víctimas (deudor o excluido) del proceso de instauración y consolidación del modelo neoliberal en la educación, tal como se deja ver a partir del enmarcado de la movilización estudiantil. Esta definición tiene una doble vertiente, definida de acuerdo al nivel, general o específico, que el análisis del proceso considere. Al considerarse el modelo gubernamental en su totalidad- la herencia dictatorial del régimen democrático y la producción de dispositivos de alcance legal y práctico- la víctima es el pueblo y el ciudadano, es decir, la población como figura abstracta pero que se encarna en cada individuo. Al focalizar en el dispositivo educacional neoliberal, aparecen las figuras encarnadas del proceso: cliente, endeudado o excluido por el modelo educativo de mercado. El lucro en la educación, en tanto bien de consumo transable en el mercado y que permite modalidades de acumulación de la riqueza, ha producido sus propias figuras subjetivas que le permiten

reproducirse, el cliente en general y el deudor en específico, que se materializan de manera precisa en los estudiantes y sus familias. Ambas figuras comparten su relevancia para el funcionamiento del modelo, pero es la condición actual del “endeudado” la que reproduce y consolida las distancias entre los cada vez más comunes deudores y los cada vez más limitados acreedores (Lazzarato, 2011). Con esto el modelo de injusticia de la educación asegura la reproducción de su modo más perverso.

Sin embargo, la movilización estudiantil en el despliegue de sus acciones colectivas permite algunas respuestas que vendrán a configurar el tercer nivel constitutivo del marco de injusticia, ligado a los objetivos y tareas propuestas por la movilización estudiantil, que posteriormente requerirán la elaboración de un marco agencial. La operación enunciativa realizada por la movilización estudiantil a la situación de indignación moral y de daño material, fue la de poner en entredicho público el eslabón que conecta mercado y educación, mediante el cuestionamiento a la idea de educación como bien de mercado. En paralelo su otra forma de enunciación fue dar cuenta del deterioro público que actualmente la educación sufre y del abandono estatal a la que fue sometida, tratando de trazar claramente las distancias entre la herencia de la dictadura y la posibilidad del cambio del modelo, es decir, entre lo ya sufrido y lo posible de soportar en la actualidad. La operación enunciativa consistió en realizar un cuestionamiento constante y consistente durante los tres años de movilización del vínculo educación y lucro, mediante la puesta en escena de un conjunto de actuaciones públicas de carácter contencioso, como también la elaboración de una serie de enunciados públicos que fueron constituyendo el discurso de denuncia de la movilización estudiantil.

De tal manera la movilización estudiantil situó tempranamente, en el proceso de definir el conflicto, las diferentes posiciones en juego en relación a la finalidad del modelo educativo que defendían. La posición del Gobierno, tal como fue expuesta anteriormente en la frase del exmandatario S. Piñera, abogaba por la defensa, fomento y perfeccionamiento del dispositivo neoliberal de educación. La movilización estudiantil, por su parte, definía su postura en contraposición a la del gobierno, ofreciendo un marco de sentido diferente y opuesto a la educación entendida como una mercancía. Si el gobierno defendía la educación como bien

de mercado, la movilización estudiantil le señalaba al gobierno, pero también a la ciudadanía y al público en general, que la educación es fundamentalmente un derecho social-ciudadano y que no existen razones necesarias para reproducir naturalmente las desigualdades sociales y perjuicios que se han producido en los últimos cuarenta años. Desde la capacidad enunciativa y de acción de la movilización estudiantil, las partes en conflicto y sus contenidos enunciativos quedaban fijadas en el siguiente cántico:

*La educación es un derecho, para el gobierno un privilegio*  
*La educación es un derecho, para el gobierno un privilegio (7)*

Según el grito (7), que complementa la denuncia del robo del derecho social a la educación, las posiciones que definen el conflicto son opuestas y distantes. Mientras la educación sea un bien de mercado, que es la posición del gobierno, seguirá reproduciendo desigualdades sociales, promoviendo la segregación y fomentando las injusticias, es decir, continuara reproduciendo las cadenas de la deuda y la exclusión. Poner el foco sobre la educación como derecho social y ciudadano, como lo hace la posición estudiantil, significa enfrentar tales efectos perversos desde la opción de una educación pública gratuita, para con ello asegurar un compromiso con el desarrollo de la sociedad. El derecho a la educación pública y gratuita significa rescatar lo público en base a su reposición y expansión, al mismo tiempo que se reducen y contienen las atribuciones del mercado. Se trata de invertir las relaciones entre mercado y Estado como fueron definidas por la dictadura cívico-militar y consolidada por la democracia del consenso, abriendo la problemática más polémica del proceso: el fin del lucro en la educación.

No obstante, para ello no basta con denunciar y publicitar las diferentes posiciones en conflicto. La tarea es histórica y políticamente más compleja ya que, tal como se señaló anteriormente, se trata de romper con el cordón que une Estado y mercado vía el cuestionamiento del lucro, para disolver el nudo educación-mercado. Por ende, el juicio moral de la movilización estudiantil vuelve a situar el problema en la vinculación mercado-



Estado, no obstante está vez adelantando una alternativa a la situación de fatiga moral y social que vive el pueblo y la ciudadanía en general. Nuevamente se retoma la lógica argumentativa de enfrentar el problema de la gubernamentalidad neoliberal, pero ahora no solo a nivel de figuras subjetivas- paso del deudor al manifestante- sino también a nivel de los dispositivos en juego. El cántico (8), el que define el periodo de movilización durante el periodo 2011-2013, nos dice

*“Lo que el pueblo necesita es educación gratuita, porque el pueblo está cansado de las leyes del mercado/ lo que el pueblo necesita es educación gratuita, porque el pueblo está cansado de las leyes del Estado” (8)*

Frente al agravio producido por la desigualdad social fomentada por el vínculo mercado-Estado a partir de la dictadura, la alternativa vista desde las capacidades de actuación de la movilización estudiantil es la restitución del valor social de la educación pública gratuita, al menos eso permite inferir el grito (8), al apelar a la necesidad del pueblo- y la ciudadanía- de educación gratuita en razón de la saturación de la población por la situación de injusticia vivida producida por la educación de mercado. La movilización en sus enunciaciones define el campo en el cual se puede mover e intervenir, define también los objetivos por los cuales se puede empezar a romper el eslabón mercado-Estado, sustentado en las ideas de mercancía y lucro. Se apela a la sustitución del modelo de educación mercantil que se ha vuelto intolerable por su incesante producción de injusticia social al definir a la educación como un bien de mercado, por un modelo que asegure su estatuto como un derecho social que promueva la movilidad social y se comprometa con un proyecto de desarrollo país<sup>100</sup>. El punto entonces, desde las formas de enunciación activa de la movilización estudiantil, es enfrentar el abandono público de la educación heredado de la dictadura cívico-militar y restituir la educación pública gratuita, como nuevo dispositivo que responsabilice al Estado, como garante, promotor, pilar de una educación que asegure su compromiso con lo público

---

<sup>100</sup> Ver anexos, documentos generados por la movilización estudiantil durante el 2011.

y con la idea de sociedad. Es decir, si “lo que el pueblo necesita es educación gratuita” significa un cambio a nivel del dispositivo educacional (modelo), que en el debate público se traduce en la restitución del carácter público de la educación, por parte de las instituciones pertenecientes al Estado o aquellas integrantes del CRUCH que defienden y promueven una orientación pública y sean un aporte al desarrollo del país.<sup>101</sup>

Pero antes de pasar a las posiciones ofensivas de la movilización, es decir, formular el marco agencial elaborado por la movilización estudiantil y que sostendrá discursivamente el proceso conflictivo, es pertinente detenerse brevemente en la forma en que se enuncian sus tareas y objetivos para el periodo, a partir de las manifestaciones desplegadas durante los años 2011-2013. La movilización estudiantil, siguiendo los cánticos hasta acá trabajados, ha definido muy claramente que debe oponerse a la herencia de la dictadura cívico-militar. Sabe, además, que debe enfrentar el legado concertacionista y que debe oponerse a la radicalización del gobierno de turno-de derecha- al momento de poner en escena la movilización. Entonces define como su primera tarea la defensa de la educación pública impidiendo el avance de su mercantilización, tal como dice el cántico (9)

*No queremos (NO!)/  
no nos interesa (NO!)/  
que la educación se convierta en una empresa.(9)*

El grito (9) define retroactivamente la primera tarea de la movilización estudiantil- *no queremos y no nos interesa-* en relación a oponerse al proceso de privatización y mercantilización de la educación, pero al leerlo en su relación con el cántico (8) establece la

---

<sup>101</sup> Este es uno de los temas más álgidos del debate asociado a la Reforma de Educación impulsada por el segundo gobierno de M. Bachelet. En la reforma no se tiene claridad sobre la definición de lo público en el modelo educativo, por ende no se tiene claridad de qué universidades tienen el carácter de público además de las estatales. Problemas de indefiniciones que se mantienen hasta hoy y que contaminan los criterios por los cuales implementar la gratuidad en la educación superior.

otra dirección de la movilización estudiantil, avanzar hacia la restitución de la educación (pública) gratuita. Es en la relación de los cánticos 8 y 9 donde se encuentra el argumento que encadena el marco de injusticia con los objetivos necesarios de defensa y restitución de la educación pública. Restituir la importancia y centralidad de la educación pública requiere detener el avance del mercado en el modelo educativo, pero al mismo tiempo quitarle terreno al mercado de la educación requiere que su alternativa, la educación pública, supere su situación de abandono y se robustezca para enfrentar de manera adecuada al desafío. De tal forma, la movilización estudiantil mediante su puesta en escena y la producción de enunciados en ella, se embarca en una doble tarea simultánea e interrelacionada: la defensa y restitución de la Educación Pública Gratuita. El juicio público por parte de la movilización estudiantil está realizado, el marco moral definido, las víctimas reconocidas y los responsables definidos, los objetivos trazados (Gamson, 1992). La tarea autoasignada por la movilización es la defensa de la educación del avance del mercado, como lo consigna la foto 32, y su correlato es el fomento de su carácter público y de la gratuidad.

**Foto 32 la educación no se vende, ¡se defiende!**



De esta forma el marco de injusticia de la movilización está compuesto por tres operaciones de definición de la situación que están interconectadas y relacionadas entre sí, para facilitar la elaboración de un lenguaje moral que identifica la continuidad entre los cambios aplicados

al modelo educativo en dictadura y las reformas realizadas en democracia. En primer lugar, la movilización estudiantil define la existencia de una continuidad entre el modelo educativo y el democrático en tanto ambos producen los mismos efectos: desigualdad, segregación, endeudamiento y exclusión. Esto fijará la doble condición de la injusticia, por un lado el agravio moral de abandono de la educación pública que termina por producir y reproducir situaciones de desigualdad social en base al deterioro de lo público y del Estado, por el otro padecer un daño material expresado en los conceptos de robo y despojo de los derechos sociales, cuya forma subjetiva es “nos cagaron”. En segundo lugar, la movilización estudiantil define tres figuras subjetivas como producto de la implementación del modelo mercantil de educación, asociadas a la indignación moral y al daño material. Estas figuras le otorgan nuevas dimensiones a la forma “estudiante” al transfigurarlos en actores con posibilidades de actuar en el mercado. Estas tres figuras son:

- a) el cliente, como modalidad mayor de inclusión en el modelo educativo
- b) el endeudado, como condición y soporte reproductivo de las relaciones sociales del mercado educativo
- c) el excluido, como elemento expulsado de las relaciones sociales del mercado educativo y por ende elemento externo al modelo educativo.

Las anteriores figuras subjetivas, desde la óptica de los movilizados, tienen expresiones concretas al interior del modelo educativo en las personas que contraen relaciones “comerciales” en el mercado educativo, es decir, materializan relaciones sociales específicas en el mercado educativo. Siendo el modo de inclusión subjetivo al modelo educativo neoliberal a través de la forma cliente, ya presente en la educación secundaria y naturalizado en la superior. El cliente es uno de los modos de subjetivación más fecundos del Chile neoliberal, pues es el correlato perfecto para la implementación del mercado como eje estructurante de la sociedad. El segundo paso es la modalidad del endeudado como forma de perpetuar el funcionamiento del modelo ya que el “endeudado” siempre estará allí,

encadenado al funcionamiento del modelo. El endeudado es la piedra angular del modelo en su formato subjetivo, puesto que es la deformación viciosa del cliente y por tanto ya goza de inclusión para participar del modelo, pero queda atrapado en su funcionamiento, facilitando su reproducción, en tanto es la contraparte de un acreedor financiero que es constitutivo del modelo, dando consistencia a la relación de intercambio fundante del mercado de la educación y sosteniendo la forma de la educación como bien de consumo. La tercera figura es el desecho del modelo, aquel que no puede pagar, que no puede seguir siendo cliente pero tampoco tiene las condiciones para actuar como un sujeto a deuda. El excluido ya no puede jugar el juego de la educación porque carece de los medios y requisitos de inclusión.

En tercer lugar, la movilización estudiantil define los objetivos que guían el proceso conflictivo y de disputa en el formato de reclamos públicamente formulados y sostenidos, actuando como causas públicas que alimentan el proceso. Para el caso de la movilización estudiantil se da un doble reclamo que configura la causa pública del proceso. Por un lado, la movilización estudiantil realizará la defensa de la educación pública mediante el argumento de impedir el avance de la educación como bien de consumo. Esto se formuló en el proceso de movilización estudiantil como el reclamo del “fin al lucro”, es decir, el conjunto de enunciados que pretenden acabar con el negocio de la educación, como por ejemplo “la educación no se vende/se defiende”. Por otro lado, la consigna se defiende lleva a la movilización a realizar en sus enunciaciones públicas un reclamo orientado al fomento del carácter público de la educación, mediante su revalorización cultural y su restitución social bajo la consigna “educación pública y gratuita de calidad” como pilar que guíe la transformación del modelo educativo, lo que acá he definido como un cambio en los dispositivos de la educación chilena.

Con el marco de injusticia ya definido, esto es con la conjunción de las tres claves de lectura que le dan su sentido: a) la definición de la situación como moralmente injusta y materialmente dañina; b) los responsables de ella y las víctimas que produce; c) las causas principales que sostienen la movilización, corresponde ahora analizar el marco agencial realizado por la movilización para enfrentar la injusticia. En este punto, la puesta en escena

de performances de protestas por la educación- revisadas en el capítulo anterior- adquiere relevancia pues son el soporte material de la capacidad enunciativa y discursiva de la movilización estudiantil. Es de particular importancia el momento asociado a la *alegre rebeldía* de las marchas durante el periodo, puesto que aportaran consistentemente a la constitución de la capacidad de agencia de la movilización estudiantil.

El marco agencial al estar imbricado con las performances de protesta en su doble formato de inscripción corporal e inscripción espacial, ya que son su condición de efectividad, dotará de sentido a la movilización estudiantil y reforzará la producción de agencia colectiva en los movilizadores. Al conjugarse la modalidad de las performances con la modalidad enunciativa de reclamos públicos en la movilización estudiantil, esta adquiere cierta consistencia estratégica en su producción de significados. Esto se logra en las modalidades prácticas de manifestación pública de la movilización al combinar los elementos cognitivos y los morales-afectivos presentes en el proceso. Ello no implica que todo el trabajo cultural-simbólico de la movilización se reduzca a su mero uso estratégico, por el contrario lo que implica es el complejo vínculo entre elementos simbólicos y estratégicos en un proceso de movilización social, e invita prestar atención a los mecanismos de articulación simbólico-estratégicos puestos en funcionamiento en el proceso colectivo de la movilización estudiantil chilena.

Para formularlo de manera clara y simple, en el contexto de una movilización colectiva que propone una causa pública, como es el caso de la movilización estudiantil acá estudiada, no se marcha simplemente por el placer de marchar, se marcha por la Educación Pública Gratuita y su defensa, así como por el Fin del Lucro, no obstante tal construcción es ya una intervención político-moral-afectiva y no solo cognitiva-estratégica. Es decir, tiene una base simbólica que no puede omitirse.

## **B) El enmarcado agencial**

Pero la respuesta entregada por la movilización estudiantil no se limitó a realizar diagnósticos y señalar juicios en torno al problema de la educación, invito al “pueblo” y a la “ciudadanía” en general a participar de la búsqueda de respuestas y soluciones más allá del mundo político tradicional, de los “técnicos y expertos” y de la clase política. La movilización estudiantil por la educación pública desplegó un ejercicio de legitimación de sus acciones y de su capacidad de agencia demostrada por el conjunto de marchas y performances de protestas realizadas en el periodo que comprende este estudio. La movilización en su formato público y masivo, expresado en la marcha, alcanzó no solo notoriedad sino valoración social como modo de actuación públicamente legítima.

Frente al enunciado del exministro de educación F. Bulnes sobre poner fin a las marchas estudiantiles y consensuar en el tiempo del dialogo de expertos, la movilización por la educación pública respondió enfáticamente con un rechazo a la propuesta. El cántico popular (10), utilizado durante todo el ciclo de protestas estudiantiles, que expresó en toda su potencialidad la capacidad de agencia lograda por la movilización y que se oponía al juicio del titular de Educación del momento, decía

*“Vamos compañeros, hay que poner un poco más de empeño/ Salimos a la calle nuevamente, la educación chilena no se vende, se defiende!!”.* (10)

Con este cántico, el (10), la movilización estudiantil realizaba tres operaciones discursivas condensadas en la misma enunciación, encarnaba en cada puesta en escena situacional de las performances de las marchas publicadas desplegadas en las principales calles de Santiago. La primera operación enunciativa es sustentar la tarea autoasignada por la movilización estudiantil: la defensa de la educación pública frente al avance impetuoso de la educación de mercado en los últimos cuarenta años en Chile. Tal operación actúa durante el proceso de movilización estudiantil como punto de sutura del sentido social y político de la causa pública que defiende (Laclau, 2005). El cántico (10), entonado desde el 2011 al 2013- e incluso en la actualidad sigue cumpliendo la tarea de suturar el marco de la movilización estudiantil-

refuerza la idea de la movilización por la Educación Pública Gratuita. Por ende, con ello se define la tarea por la que puede comenzar la transformación del dispositivo neoliberal de la educación chilena, hacia uno público y gratuito.

Pero la consigna abre una segunda clave interpretativa referida a una apelación moral-afectiva que refuerza internamente a la movilización estudiantil. En ella se realiza una invitación a participar de las manifestaciones públicas convocadas y a sostener el compromiso con la movilización, al mismo tiempo que a aumentarlo. El enunciado “vamos a poner un poco más de empeño”, implica compromiso constante y esfuerzo sostenido, e incluso invitando al sacrificio, porque la tarea impuesta no es sencilla, ni fácil de conseguir, pero es accesible en algún futuro no tan distante. De esta forma, la tradicional canción de la movilización estudiantil por la educación pública realiza mediante “el trabajo del compromiso con la movilización” una operación de relación entre el momento actual- de entrega de la educación a la lógica mercantil- y la vaga promesa no enunciada, que mediante la acción de la movilización estudiantil (la defensa de la educación) es posible revertir la situación. Con esto la movilización estudiantil realiza la tarea que Boaventura de Sousa Santos le entrega a la acción rebelde que desborda las normas dominantes, esta es la de ampliar el presente y contraer el futuro para relacionarlos en la configuración de otros horizontes políticos de sentido (Sousa Santos, 2006).

Pero la movilización estudiantil con el cántico (10) desarrolla una tercera operación de producción de significación social con tal enunciado. Señala el lugar material y la forma de actuación en las que se realizará la defensa de la educación pública, esto es mediante la marcha y en la calle. Al salir a la calle se realizará un acto de rebeldía en favor de la defensa de la educación pública, que reiterado sistemáticamente, conformará a partir del 2011 el potencial mayor de la movilización: las performances de protesta. Con lo anterior, se legitima internamente en los movilizados la puesta en escena pública de la marcha, ya que es la forma de lucha definida contextualmente para defender la Educación Pública. Es mediante la performance de la marcha y sus rituales, tanto la alegre rebeldía como los actos de beligerancia, que la movilización estudiantil va perfilando los contornos del escenario en el



que se desarrollará la contienda por los sentidos sociales dominantes de la Educación, de lo Público, e incluso de la Democracia. La canción (10) es una de las más frecuentes en el periodo, siendo uno de los cánticos insignes del proceso de movilización estudiantil, por ende perfila adecuadamente la constitución interna del proceso.

Pero las movilizaciones estudiantiles también apelan a enunciaciones no referidas al compromiso emocional e ideológico, a la promesa de futuro o la llamada a la confrontación para motivar a los estudiantes, al pueblo y a la ciudadanía, a participar de la movilización. También el humor, la ligereza y la simpatía son recursos retóricos válidos y efectivos que la movilización utiliza para sostener y aumentar sus convocatorias, sus apoyos y respaldos. Por ejemplo el cántico (11) dice,

*A ver, a ver, a mover las patitas/  
hay que moverlas/  
por la educación gratuita (11)*

La canción (11), tiene una finalidad simbólica-estratégica al ser entonada en momentos en que la marcha se transformaba en algo rutinario y apagado, cuando devenía un mero transcurrir de cuerpos desconocidos que caminan juntos desde un punto de la ciudad a otro. En esos momentos un recurso de motivación discursiva y emocional, ligada a la sonrisa y la broma, a la no seriedad, se transforma en un motivo que fomenta y sostiene la participación. El humor en la marcha, que se utiliza para lograr la adhesión y compromiso en ella, es un recurso de gran valor para conformar la capacidad de agencia de los movilizados. Las bromas y “tallas” son formas recurrentes en las marchas, no obstante para el caso de la investigación, algunos cánticos cumplían la función de las bromas, en tanto motivaban en momentos en que faltaba esa fuerza emocional que destacaba a la marcha estudiantil. La importancia de este tipo de enunciados es que no solo se producen enunciaciones y apelaciones morales en la movilización estudiantil, también las apelaciones emocionales vía el humor actúan como herramientas simbólicas que utiliza la movilización estudiantil para establecer su capacidad

agencial. Otro ejemplo es la foto 33, al exponer de manera sarcástica los efectos del marco de injusticia en el sistema educacional y presentar una crítica al circo del Gobierno, por no enfrentar la situación de los efectos “injustos”-discriminación y marginación- de la implementación del modelo neoliberal de educación. La pregunta que la pancarta formula a la clase política es sintomática de la posición del Gobierno frente a la movilización, se pregunta el cartel ¿hasta cuándo el payaseo? Lo que en el marco del Gobierno durante las manifestaciones se relaciona con el apelativo de payaso utilizado para referirse al expresidente S. Piñera<sup>102</sup>, al exministro J. Lavín o al senador C. Larraín. El juego de bromear a los payasos de la política es interesante en el entendido que la parodia y la ironía tienen un potencial político subversivo (Butler, 2007) y son utilizados por la movilización estudiantil en ese sentido.

**Foto 33 chiste educativo**



Pero no solo el compromiso moral-emocional o el humor son parte de las retóricas de la movilización estudiantil, también apelaciones a emociones morales (Jaspers, 2013) como la rabia, la incomodidad, el descontento y la insatisfacción invitan a participar de y comprometerse con la movilización por la Educación Pública. Por ejemplo la fotografía 34, expresa la pérdida de la paciencia de los actores movilizados frente a la indiferencia del Gobierno y de la política para hacerse responsables de la situación de “crisis de la educación”.

---

<sup>102</sup> Famosas en Chile son las piñericosas, cuadros de humor en torno a la figura del expresidente S. Piñera y sus intervenciones públicas. También es muy conocido el apelativo de ministro de cartón a Joaquín Lavín, primer ministro de educación del periodo presidencial de S. Piñera.

La fotografía es del año 2011 y muestra una respuesta performativa y performática posible de captar en el lienzo de los estudiantes y manifestantes de la foto 33 ante la decidida e indolencia del Gobierno.

**Foto 34 se nos acabó la paciencia**



En respuesta a las críticas desde el Gobierno y sus partidos, como la del presidente de Renovación Nacional durante el 2011, que denominó a las manifestaciones estudiantiles como “una manga de inútiles subversivos<sup>103</sup>”, luego de las jornadas de represión acontecidas el 04 de agosto de ese año, señalando vía tales epítetos que los estudiantes movilizados no le doblarían la mano al gobierno. Los movilizados responden con la consigna que ellos también han perdido la paciencia en relación a la incapacidad del Gobierno, del Estado y de la clase política en general, de responsabilizarse del problema educativo y de enfrentar su crisis. Tal pérdida de paciencia colinda con la rabia y la frustración proveniente de no ser escuchados, no ser considerados o simplemente negados en su existencia. La pérdida de paciencia motiva a “estar en la calle” y, con ello, fortalecer la movilización.

Pero, no toda invitación a la movilización se juega en atribuciones de sentido moral, emocional o estratégico, algunas formas son simple expresiones de fuerza de la movilización y que confirman la potencialidad de la puesta en escena de las performance de la marcha, es

---

<sup>103</sup> <http://www.latercera.com/noticia/politica/2011/08/674-384606-9-carlos-larrain-no-nos-va-a-doblar-la-mano-una-manga-de-inutiles-subversivos.shtml> Visitado el 20/10/2013.

decir, tienen un sentido propiamente táctico (De Certau, 1990). Por ejemplo, el año 2012 muchas de las marchas fueron dirigidas por calles aledañas a la Alameda pues la autoridad quería restar atención pública a las movilizaciones estudiantiles debido a la fuerza mediática lograda el 2011. Al evitar que la movilización estudiantil se tome y ocupe la principal arteria vial de la capital chilena, mediante el intento de invisibilizar a la movilización, la respuesta situacional de las marchas fue la de “aparecer en la Alameda” y tomarse la calle principal, para realizar tal evento de apropiación sin permiso de la calle se entonaba el grito:

*Avanzar, avanzar/  
por la calle principal  
Avanzar, avanzar/  
por la calle principal (12)*

Este grito (12), no solo se utiliza en las marchas estudiantiles sino que es un recurso de protesta generalizado y común, como parte del repertorio discursivo de protestas (Steimberg, 1999). Pero también se le utiliza en las protestas estudiantiles con otra finalidad táctica-situacional, en correspondencia a momentos en los que comenzaban los enfrentamientos entre los movilizadores y las fuerzas policiales, en los recorridos alternativos a la Alameda- como Estación Mapocho o Blanco Encalada-, se recurría al canto 12 con el fin de continuar la marcha pública en su formato de alegre rebeldía y carnaval. Los participantes proponían continuar con la marcha por otro trayecto al asignado por la autoridad, siendo el trayecto por excelencia la calle principal (La Alameda). Este cántico es una expresión de la fuerza de la movilización estudiantil que pasaba a ocupar el espacio público sin autorización alguna para expresar su demanda. Con estos ejemplos es posible destacar como los elementos tácticos también constituyen la capacidad de agencia pública lograda en este periodo por la movilización estudiantil.

Argumentos morales, emocionales, estratégicos, humorísticos, de fuerza, tácticos, todos estos son parte de los paquetes interpretativos que la movilización por la Educación Pública

va produciendo y utilizando a medida que transcurre el proceso. Son marcos complejos y de una riqueza de argumentos que dejan ver la fuerza de la acción simbólica y la capacidad de significación de la movilización como proceso social (Gamson, 1992). La movilización estudiantil por la educación pública en Chile destaca por su riqueza enunciativa para definir las situaciones sociales en las que participa y los conflictos en los que está envuelta.

La capacidad de agencia de la movilización no solo se formula como un mecanismo de refuerzo interno a los propios actores colectivos, también se construye en relación a conseguir la adhesión del público y de la ciudadanía, esto significa trabajar en función de su ampliación y extensión a otros públicos. Desde este punto de vista, existe un acercamiento argumental entre agencia y el denominado marco de identidad producido por la movilización (Gamson, 1992). Sin embargo, lo que interesa destacar acá, en este momento del análisis, es la importancia de tales cánticos y gritos en la formulación de la capacidad de la movilización estudiantil, en sus formas político-culturales y material-simbólicas, de realizarse, mantenerse y proyectarse en el ciclo 2011-2013. En tal sentido, las apelaciones a otros actores (públicos) que podrían aportar de alguna manera relevante a la movilización, ya sea con participación, adhesión, apoyo o simple simpatía. Por ejemplo, el siguiente grito (13) es una forma de invitación al pueblo y a la ciudadanía en general, uno de los públicos por excelencia a los que se dirige la protesta en su capacidad comunicativa y productora de sentido como una suerte de contrapropuesta a la fuerza de los medios periodísticos o a la “movilización en papel” (Champagne, 2015), a apoyar y sumarse a la movilización estudiantil, lo que trae consigo -de ser aceptada- la legitimación social del recurso protesta para lograr la defensa de la Educación. El cántico (13) es una de las formas en la marcha expresa la invitación de los movilizados a otros públicos a sumarse a la protesta.

*Chileno, chilena, salga a protestar, para que sus hijos puedan estudiar (13)*

Con el cántico (13) se formula un nexo entre una forma de actuación contenciosa de la protesta en formato marcha, y el logro de la meta propuesta por la movilización (la defensa

por la educación pública) llevada a una promesa de cambio futuro de hacerse efectiva la participación de actores no movilizados en las manifestaciones del estudiantado. El cántico (13) nos dice que los hijos de X podrán estudiar a condición del apoyo de la madre o padre a la movilización social estudiantil, cuya participación aumenta la posibilidad de la demanda estudiantil de concretarse en un futuro próximo. Nuevamente se deja ver el recurso de vinculación temporal entre actuar en el presente y disfrutar en un futuro no lejano de la educación pública gratuita. Este futuro contraído es muy concreto el de sus propios hijos, que implica un presente extendido el que comparte la madre (señora) y sus hijos. Esta es una de las capacidades más relevantes del marco de agencia de la movilización, en tanto capacidad práctica e imaginativa de conectar el presente con un futuro cercano y favorable (Sousa Santos, 2006), esbozando una suerte de acción política prefigurativa en la movilización estudiantil (Ouviaña, 2012). Uno de los elementos más interesantes derivados del análisis de la puesta en escena de las manifestaciones públicas por la educación pública, son los alcances performativos y prefigurativos de las modalidades de acción en la movilización estudiantil, que se enlazan y combinan en variedad de formas durante su despliegue, en relación al manejo de la diferencia manifiesta entre la temporalidad de la política y su realismo con la temporalidad de la movilización estudiantil y su potencialidad imaginativa (Paredes, 2011b).

Por otro lado, también en las manifestaciones se recurre a enunciados que apelan al recurso moral de la solidaridad y del reconocimiento común, en base a performances de protestas diferenciadas pero combinables de acuerdo a la situación, como marchar y cacerolear<sup>104</sup>, que entregan su respaldo a la movilización. Este enunciado moral se realiza sin recurrir a argumentos de promesas de cambio en la situación futura o a forma de intercambio alguno. Al contrario, se anclan principalmente en la certeza moral que la causa pública defendida es en beneficio de la comunidad societal en general y no solo para algunos grupos o personas, por ende es una lucha colectiva y común. El grito (14) apela a formas de implicación y compromiso moral que apela a la existencia de una solidaridad social entre actores que luchan por la educación

---

<sup>104</sup> Golpear sistemáticamente una cacerola u olla como acción de protesta.

*Señora, señora, usted no está sola, salga a la calle con su cacerola! (14)*

Con estos gritos y consignas la movilización intenta sumar apoyos a la causa, lo que puede leerse como maneras de producir y fomentar un marco de agencia colectiva en los movilizados, que tendrá impactos posteriores en la conformación del campo de identidad originado por el conflicto educativo, así como en la propia configuración de la identificación pública de la manifestación estudiantil. Al referirse a un tercero no reducible a las partes implicadas en el conflicto (la madre, la señora), se apela a un público abstracto – cualquiera que no sea movilizado- pero fácilmente corporizable en ciertas figuras relacionadas con la crisis de la educación, y que pueden asociarse a las posiciones débiles o de víctimas del proceso. La apelación a la madre, la abuela, el padre, la señora que puede sentirse en sintonía con las víctimas del proceso de implementación de la educación de mercado, en tanto sean deudores/as efectivos/as o potenciales. Pero tal apelación no solo busca la solidaridad del público, entrega elementos de legitimación y convencimiento de la pertinencia de las acciones implementadas por movilización estudiantil para su despliegue en su dimensión interna (actores movilizados) y externa (otros públicos). Muchas de estas invitaciones al otro se formulan en términos de promesa y de compromiso con una causa, para ello se propone un procedimiento práctico de puesta en escena pública que apuesta por su logro: la protesta social. De tal forma que invitar a otros actores no solo aumenta el apoyo público de la movilización, también permite autoafirmar y autolegitimar los procedimientos, las prácticas, las acciones y actuaciones que se orientan a la publicitación causa de la educación pública.

Las formas en que se produce el marco de agencia en la movilización estudiantil por la educación pública y gratuita se fundan en su capacidad de lograr defender la educación pública de la influencia del mercado, con ello el modelo de gratuidad y el fin al lucro parecen ser las formas en la que la movilización estudiantil propone desvincular educación y mercado. Al mismo tiempo, realizan la denuncia del Gobierno como ente incapaz de enfrentar la crisis y frente a ello se formula la potencia de la movilización al sostener el ritmo

y frecuencia de las protestas por la educación. El marco de agencia colectiva de la movilización descansa en su capacidad de intervención pública, mediante la publicitación de su causa en base a motivos morales, emocionales y estratégicos con tal de sostener su promesa de mayor igualdad y justicia social (vía la educación pública gratuita).

La movilización estudiantil pudo constituir un marco de agencia que legitimase sus formas de actuación pública y sus causas sociales, contó con una variedad de enunciados que fueron conformando argumentos morales, racionales, emotivos, humorísticos que le permitieron generar internamente una confianza y seguridad en sus capacidades, como dar la sensación pública de triunfo. La capacidad de agencia también demostró cierta potencialidad de su actuar en tanto valoración y aceptación pública, ello le permitió instalar ciertos formatos de movilización como recursos válidos y disponibles en el contexto democrático. La aceptación de la protesta social y de la manifestación pública, en su formato de marcha pública, fue la principal capacidad de agencia colectiva derivada del proceso de movilización. Así, el marco de agencia de la movilización estudiantil pudo prácticamente escabullirse por las grietas de la gramática del consenso para permitir la emergencia de otras formas de proceder y hablar.

La agencia de la movilización estudiantil posibilitó que en un horizonte próximo la educación pública fuese posible<sup>105</sup>. Al combinar el marco de agencia y las performances, tratadas en el capítulo anterior, la formulación de Diana Taylor (2013) sobre que las performances y sus enunciados presentifican una promesa diferida y pospuesta por un buen tiempo, la promesa-deuda democrática (Paredes, 2011a), tiene mayor sentido. Por otro lado, la figura de la víctima del marco de injusticia adquiere en la agencia colectiva otra connotación, se performa de otra manera, permitiendo la emergencia de la figura del manifestante. Gracias a la capacidad de agencia deja momentáneamente de estar en la figura del endeudado para ser el movlizado, al menos por el tiempo en que dure la movilización y mediante las modalidades

---

<sup>105</sup> Más adelante en la política de la significación trabajaremos este punto como la capacidad de la movilización de entenderse como performativo político.



de compromiso que situacionalmente asuma, facilitando que en ese lapsus otro escenario es posible.

La siguiente fotografía, número 35, desde mi óptica, entrega una buena intervención del marco de agencia durante el proceso de las contiendas estudiantiles por la educación.

**Foto 35 endeudados y rebeldes**



La fotografía 35 identifica las figuras estudiantiles que son producidas activamente por la educación de mercado, es decir, en su condición de víctimas (endeudado y mal educado), pero le contrapone a tal condición dos operaciones que emergen de la movilización-observadas en el capítulo anterior- en su formato de “alegre rebeldía”. La primera de ellas, central para la elaboración y fomento de la capacidad de agencia en la movilización es la operación de desidentificarse de la gramática del orden y las definiciones que ella entrega (Ranciére, 1996). Pero, en simultaneidad y en el mismo muro se señala la otra característica dada por los enunciados de la movilización estudiantil, definida por la operación implicarse en la acción y asumir el compromiso de defender la educación pública, como en abolir el lucro (ni un paso atrás en la lucha contra la educación de mercado). Y por último, estas dos operaciones permiten la legitimación de un producto de la agencia colectiva de la movilización estudiantil, es decir, de su particular modo de acción (la marcha pública) como forma de articulación de horizontes y formatos de luchas. La foto 35, en lo que atañe a las inscripciones en el muro, señala que esa desidentificación y la defensa de lo público puede articularse con la lucha de clase, de forma tal que la promesa de futuro particular (educación) y la promesa clásica de mayor generalidad (lucha de clases) pueden darse juntas en la misma

lucha. No obstante las formas de articulación y de resolución de las diferencias no puede ser sino situada y contextual.

Ya revisados en su base empírica los marcos producidos en el proceso de movilización estudiantil por la educación pública, es pertinente pasar a una lectura algo más interpretativa y que ofrezca una lectura articulada de la capacidad de enunciación de la movilización.

### **III. El enmarcado de la movilización estudiantil por la Educación Pública y Gratuita.**

Miércoles 26 de junio del 2013, a cinco meses de las elecciones presidenciales, con tres años de marchas estudiantiles, una nueva acontece. Dos semanas antes se había realizado la anterior, el 13 de Junio, marcando la frecuencia del año a medida que se acercan las elecciones. La marcha del 26 tiene una particularidad, está convocada por el mundo estudiantil y el mundo obrero especificada en la causa de recuperar el cobre para la educación. En ella se escucha la misma canción de siempre, la de tantas jornadas en estos tres años, pero ahora con una diferencia que hace diferencia.

*“Lo que el pueblo necesita es educación gratuita, porque el pueblo está cansado de las leyes de mercado/ Lo que el pueblo debe hacer es luchar hasta vencer” (15)*

La canción anterior (15) detalla explícitamente la conjunción del marco de injusticia con el marco de agencia, resaltando el carácter situacional de la demanda estudiantil y que deja ver la forma procesual de la movilización estudiantil. Frente a la situación de injusticia originada por la aplicación de una serie de reformas y medidas, a partir de mediados de los años 70, avaladas por el Estado y apoyadas por el mercado (responsables de la situación), que extirpan la condición de derecho social a la educación, definiéndola como un bien de consumo transable en el mercado. Que en base a esas transformaciones produce serialmente figuras subjetivas funcionales a la reproducción del nuevo modelo, ya sea en su figura positiva (el

cliente), perversa (endeudados) o viciosa (excluido). Figuras que no solo se dan a escala individual, también lo hacen a escala grupal (las familias), por lo que se transforma en una condición individual y social al mismo tiempo. La movilización estudiantil promoverá una alternativa expresada como causa pública: la lucha por lograr una educación pública gratuita y de calidad.

Tal causa implica dos formas vinculadas en su ejecución, una forma de actuación pública que le es propia y una forma de enunciación particular. Ambas en su despliegue conformarán la definición de la situación injusta y las capacidades de la acción colectiva de enfrentarla, promoviendo el conflicto. En otras palabras la movilización estudiantil promueve la movilización, es decir, al mismo tiempo que se autopromueve situacionalmente, promueve procesualmente el conflicto que la justifica. La situación de endeudamiento y de segregación a la que lleva la educación de mercado ha producido en los individuos una situación de disconformidad que ya les resulta moralmente insoportable (la figura del cansancio y el hastío). La respuesta es luchar públicamente por la educación pública, que a su vez produce un compromiso normativo (moral y político) fijado en el principio del DEBER. Con esto, políticamente, se articula la forma discursiva de la movilización con su puesta en escena como protesta pública reiterada. De tal forma, la movilización -como agencia colectiva y como performance pública- constituye un poderoso dispositivo político de ocupación del espacio del público y de formulación de demandas/soluciones en función de enfrentar la situación injusta. Es la lucha estudiantil, como conjuntos situacionales de actuación/enunciación, la que permitirá la consecución de la educación pública.

El enmarcado realizado por la movilización estudiantil le permitirá fijar ciertos argumentos sociales y modos de actuar colectivo que adquieren con el desarrollo del proceso su propia legitimación y reconocimiento (Cefaï, 2012; Trom, 2008). La marcha será reconocida como una modalidad socialmente legítima para exponer causas polémicas públicamente, por su parte las injusticias sociales provocadas por el modelo neoliberal de educación, su paso de derecho social a bien de mercado, serán reconocidas abiertamente en la esfera pública. Desigualdad, segregación, agravios, daños, despojos, robos, serán los conceptos que

definirán moralmente la situación y los que se tratarán de enfrentar. Por otro lado, la movilización estudiantil visibiliza la existencia de nuevas figuras subjetivas producidas por el dispositivo neoliberal, resaltando la figura del deudor y su frágil posición social, y con ella aparece también la figura del acreedor, como relación social constitutiva del mercado educativo. Ahora los apelativos de ladrón, usureros, estafadores se usarán públicamente para caracterizar a empresarios y políticos, ya no serán un secreto a voces. Por último la relación entre marco de injusticia y marco de agencia permiten establecer ciertos ejes enunciativos que organizarán la contienda política. La crisis del modelo neoliberal de educación por su producción activa de injusticia y desigualdad, la defensa de la educación pública como forma de restar relevancia al mercado, el fin al lucro para acabar con la educación como bien de mercado, y la gratuidad de la educación pública como restitución del derecho a la educación, serán tópicos de tratamiento político que definirán el conflicto.

Tanto el marco de injusticia y la indignación moral permiten situar los escenarios dentro de los cuales y a través de los cuales se producen las disputas sociales, aunque en consideración de su carácter contingente, por su base situacional y procesual, es decir, que con la misma intervención de la movilización estudiantil estos pueden performarse de otra manera. En ellos se desplegará la agencia colectiva llamada movilización estudiantil que en base a su puesta en escena va realizando su definición del problema en términos públicos, al tiempo que la va posicionando en el espacio público. El trabajo de enmarcado realizado por la movilización incluye argumentos emotivos, el humor y los juicios morales, como en el caso de la movilización estudiantil *el cansancio, la deuda, el robo, la insatisfacción* pero también argumentos cognitivos de carácter político, como la transformación de la situación desigual mediante la defensa y recuperación de la educación pública, entre otros. Estos temas actúan como catalizadores de la acción política de la movilización estudiantil, a la vez que son sostenidos por ella. En este círculo autorreferido se deja ver la promesa, en la capacidad de agencia de la movilización, de un futuro en el que la educación gratuita sea posible, en el que los hijos de la sociedad chilena, puedan estudiar sin miedo a la deuda, sin el temor de la exclusión o el riesgo de la segregación.

La siguiente foto (36), de mayo del 2012 en la casa central de la Universidad de Chile, permite observar la conjugación de la alternativa definida por la agencia colectiva, el poner en la escena pública la acción de luchar por la educación, con el juicio de la situación desigual que vive el país. La alternativa que promueve la movilización estudiantil es la Educación Pública Gratuita como medio para lograr transformar la sociedad y se acompaña de la legitimidad social lograda con el proceso de movilización del 2011.

**Foto 36 Marco de Injusticia y Marco de Agencia**



La foto (36) permite plantear la articulación de los marcos de injusticia y de agencia en el proceso de movilización estudiantil con sus debidas implicancias morales y políticas. El proceso de movilización ha generado el deber de movilizarse y comprometerse en las actuaciones públicas de la movilización en los actores de la educación, en función de la conquista de la Educación Pública Gratuita y del Fin al Lucro. Este es uno de los legados del proceso de contiendas estudiantiles en el periodo 2011-2013, pero no solo es un deber moral, es al mismo tiempo un deber político porque la movilización se definió a sí misma, en el marco de estos tres años, como una agencia colectiva con capacidad de acción transformadora. Con ello definió performativamente la crisis en el modelo educativo como un conflicto político.

De esta forma la movilización estudiantil abre el espacio de su acción contenciosa como una intervención política performativa, en tanto se formula públicamente una promesa de consecución de la meta trazada, tal como ya se expuso con el cántico:

*Volveremos, volveremos, volveremos a tener,  
esa educación gratuita, que nos robó pinochet*

La conjugación del marco de injusticia, bajo la idea del robo y despojo de un derecho social básico y su transformación en un bien de mercado que promueve la desigualdad social, y del marco de agencia de la movilización sustentado en la promesa de recuperar lo perdido y terminar con la desigualdad, “Educación Pública Gratuita y Fin al Lucro”, invita a plantear la vertiente más política de la movilización estudiantil, relacionando a la configuración de un campo antagónica de disputa en torno a una demanda pública (Laclau, 2005). El cántico anterior define una posición en torno al conflicto al define un nosotros colectivos con capacidad de agencia (volveremos a tener la educación que nos fue robada, nosotros) y define una posición opuesta, antagónica, los actores que robaron el derecho social a la educación (Pinochet y sus hijos). En torno a estas posiciones se construirá un campo antagónico por la disputa de la educación. De esto es lo que trata el siguiente capítulo.

#### **IV. Síntesis argumental**

En este capítulo se revisó la movilización estudiantil desde su capacidad enunciativa, poniendo atención en las formas discursivas en las que define el conflicto en torno a la educación, así como a los modos de argumentación con los que alienta el proceso de lucha y fomenta el compromiso entre los actores movilizados.

En base a la perspectiva de los marcos de sentido de la movilización estudiantil, adaptando la propuesta de W. Gamson, se ha definido el marco de injusticia que define la movilización estudiantil y el marco de agencia que promueve con sus actuaciones públicas. El marco de injusticia promovido por la movilización estudiantil se construye en el vínculo entre

definición de perjuicio moral y daño material que se traduce en el despojo del derecho a la educación y su reemplazo por su funcionamiento como bien de mercado, lo que ha generado desigualdad social, segregación y exclusión social. A su vez la educación de mercado ha producido tres figuras subjetivas que materializan la desigualdad social, estas son el cliente, el deudor y el excluido. Por último, la movilización estudiantil define sus objetivos al interior del marco de justicia, siendo estos la defensa y promoción de la educación pública y acabar con la educación de mercado, siendo abarcados por la demanda de la movilización estudiantil “Educación Pública Gratuita y Fin al Lucro”. Estos tres momentos conforman el marco de injusticia elaborado por la movilización.

Por su parte, el marco de agencia colectiva refiere a los modos enunciativos por los que la movilización estudiantil asegura su continuidad, consistencia y eficacia en tanto desarrolla la capacidad de sostener la movilización en su forma práctica para hacer frente al marco de injusticia anteriormente definido. En base a recursos retóricos de carácter moral, emocional, y cognitivos, desplegados de manera táctica y estratégica, la movilización estudiantil fomenta el apoyo, la participación y el compromiso tanto de los movilizados, como de públicos simpatizantes en las actuaciones y actos públicos realizados. De tal manera que la capacidad de agencia de la movilización presenta dos alcances centrales, por un lado desarrolla un vínculo de compromiso entre actores singulares y la movilización en general, acercando lo personal con lo público. En segundo lugar, desarrollar la legitimización pública necesaria para desplegar los actos de protesta de la movilización.

Al vincular el marco de injusticia y el marco de agencia desplegado por la movilización estudiantil es posible definir el marco de sentido del proceso, en base a la puesta en escena de las performances de protesta pública, idéntica su causa con la consigna “Educación Pública Gratuita y Fin al Lucro”. A su vez, la anterior enunciación presenta un carácter retroactivo sobre las actuaciones de la movilización entregándole legitimidad social y valoración pública. El marco de significación de la movilización actúa entonces de una forma performativa y autorrefencial en tanto es a partir de su puesta en escena que se genera aceptación pública, a la vez, tal aceptación pública sostiene la reiteración de los actos de

protesta pública. La base de las enunciaciones de la movilización son sus performances públicas, pero tales enunciaciones actúan sobre las performances otorgándole legitimación social. Con esto el marco de significación de la movilización estudiantil posibilita y fomenta la aceptación pública de los modos de hacer y de decir impulsados en el proceso del conflicto social por la educación pública.

La conjunción de los marcos de injusticia y de agencia para constituir el marco de sentido de la movilización por la educación pública al imbricarse con las performances de protesta desplegadas en el periodo, definen el conflicto el juego, así como las posiciones de los jugadores. Con esto se constituye un campo de disputa antagónico en torno al conflicto de la educación, por ende se requiere de un análisis en torno a la identificaciones públicas que participan de tal disputa. Tal es el análisis que se aborda en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO V**

### **La movilización como identificación pública y la constitución de un campo antagónico**

#### **PRESENTACIÓN**

Este capítulo presenta un análisis que viene a complementar lo planteado en los anteriores para establecer la base empírica de la investigación realizada. Toma como base para su elaboración a la movilización estudiantil en sus formatos de actuación (capítulo III) y de enmarcado (capítulo IV) en la producción de significados en el proceso mismo de la



movilización, es decir, en sus modalidades de hacer y decir que producen significación, social para proponer una lectura de los alcances identitarios del proceso. Específicamente, en este capítulo se plantea la capacidad de la movilización estudiantil por la Educación Pública de configurar una identificación pública consistente durante el periodo de movilización comprendido por el estudio y, simultáneamente en su operar, constituir un campo antagónico y conflictual en torno al problema de la educación pública en Chile.

El punto de vista adoptado se concentra en los procesos de identificación social que remiten a la constitución de actores colectivos que se posicionan en el espacio público mediante sus actos y enunciados, sus reclamos, causas y demandas políticas para así producir su identidad pública. Se parte de la idea de que las identidades sociales, como formas de expresión natural o esencial no existen como tal, sino que son configuraciones político-culturales, de carácter procesual y relacional, que utilizan recursos simbólicos y materiales para configurarse. Esta forma de definir a las identidades, distintas de la definición ilustrada de la identidad, fueron tematizadas por las ciencias sociales como el descentramiento de la cuestión identitaria o la crisis de la identidad, para destacar sus características históricas, situadas y contingentes. Por ello, el desarrollo del capítulo se concentra en los procesos, socioculturales y políticos, de identificación colectiva, es decir, en los modos en que actores sociales asumen una posición colectiva y común en las formaciones sociales en las que interactúan de manera diferenciada con otros actores, de tal forma que en estas interacciones se reconocen y son reconocidos por estos otros.

Para desarrollarlo se revisan algunas teorías cercanas al construccionismo social y político para dar cuenta del proceso de conformación de una identificación pública, común y colectiva, de carácter político, al tiempo que se va estructurando un campo antagónico de disputa en torno al conflicto educativo en Chile. Razón por la cual se revisan teorías ligadas a la constitución social y política de los actores colectivos, las teorías del antagonismo político y las teorías identidad pública, fomentando la discusión entre ellas en beneficio de realizar un análisis que permita dar cuenta de los modos en que se configuran los actores

colectivos, protagonistas, antagonistas y públicos, que forman parte del conflicto estudiantil, tanto en su forma cultural como política.

Para llevar a cabo el análisis propuesto el capítulo se divide en tres apartados analítico-interpretativos y un apartado de síntesis final. Primero se presenta una breve discusión conceptual en torno a las teorías de la identidad, la identificación colectiva y la identificación política para definir los ejes conceptuales que dan sentido a los análisis realizados en el capítulo. El segundo apartado se concentra el análisis del proceso de identificación en el marco de la movilización estudiantil poniendo el foco tanto en la identificación pública de los actores movilizados, en la configuración del campo antagónico en relación al conflicto estudiantil, por ende a la configuración del antagonista a los actores movilizados, y a los públicos que conforman todo el escenario de disputa. El tercer apartado realiza una interpretación más holista de lo señalado en los apartados anteriores, ofreciendo una lectura en torno a la identificación pública de la movilización y la configuración de un campo antagónico en torno al conflicto de la educación pública. Por último, se cierra mediante una breve síntesis de lo visto en el capítulo y se orienta la conexión con el siguiente.

## **I. Movilización social, identificación colectiva e identidad política.**

Jean Cohen (1985), en relación a las discusiones en tono a la importancia de la identidad para los movimientos sociales, señala que los nuevos movimientos sociales han adquirido consciencia de la importancia de identidades colectivas, siendo este su rasgo característico. Estos, según la autora, han adquirido una clara consciencia de la centralidad de definir su identidad colectiva para llevar a cabo las reivindicaciones culturales que los caracterizan. Destaca, a su vez, que se han dado cuenta del carácter procesual de su identidad colectiva y su valor en la disputa por la interpretación de normas, la creación de nuevos significados y el desafío en la construcción social de los límites de la acción pública, privada y política (Cohen, 1985). Para ella, ahora escribiendo con Andrew Arato, el gran logro de la teoría de

la identidad es que los movimientos sociales y sus miembros participantes se *“han vuelto autorreflexivos en lo que se refiere a los procesos sociales de la formación de identidad y que implican a las normas sociales existentes y a las estructuras de dominación que las sustentan”* (Cohen y Arato, 2002: 574). Tiene razón Cohen al otorgar centralidad a la idea de identidad colectiva para estudiar la movilización social a partir de los años 80, no obstante su planteamiento – que sigue de cerca los postulados de la teoría crítica de J. Habermas- no es muy claro en relación al proceso mismo de configuración identitaria de carácter colectivo, concentrándose más en sus efectos que en el proceso mismo de conformación del nosotros colectivos.

El sociólogo francés Alain Touraine pone más atención en torno a este asunto de la construcción de una identidad colectiva, al considerar en su análisis el paso de las sociedades industriales de clase a las sociedades postindustriales o programadas de actores y la diferencia de conflictos en el interior de estas (Zapata 1992). Para Touraine son los actores sociales en las relaciones sociales que contraen y realizan, los que producen y reproducen los sentidos de la sociedad como forma de conflictividad entre adversarios. Los actores sociales intentan forjar una identidad colectiva que les permita actuar sobre sí mismos y actuar sobre la sociedad (Touraine, 1987). Desde su óptica, llamada sociología accionalista, el movimiento social – así en singular y como forma analítica- es el actor colectivo preponderante en las nuevas formas societales postindustriales, ya que mediante su acción realiza un cuestionamiento a las relaciones sociales existentes, a los modos de dominación y a las formas en que se dan las orientaciones culturales. Los conceptos de historicidad y sujeto son cruciales para entender la propuesta del sociólogo francés, con lo que se abre a contemplar en el estudio de los movimientos sociales no sólo su alcance sociopolítico, sino también en sus orientaciones culturales, ligadas a la producción de normas, valores y sentidos sociales. Según la evaluación de Cohen y Arato, esta *“doble teoría de los movimientos sociales” [política y cultural], se abre a diferentes posibilidades de estudio para el sistema político, la sociedad civil y las orientaciones culturales”* (Cohen y Arato, 2000: 275).

Es en el marco de la acción de actores colectivos que enfrentados en sí producen la sociedad, que se da la constitución de los movimientos sociales en torno a su identidad colectiva. Siendo la identidad uno de los tres principios fundantes de la teoría accionalista de Touraine, los otros dos son el principio de oposición y el principio de totalidad (Touraine, 1992). El principio de identidad refiere a “*las formas en que los actores se definen a sí mismos*”, mientras que el principio de oposición se refiere a “*la definición que hace el actor de sus aliados y adversarios*”, por su parte- como el nodo que enlaza las figuras opuestas-, la totalidad hace referencia “*al sistema de acción histórica*” donde el actor social y sus adversarios [...] situados en la doble dialéctica de las clases sociales, se disputan el dominio de la sociedad” (Touraine, 1992: 252). Con estos principios Touraine puede ampliar la conflictividad propia de las clases sociales, definida por el marxismo para la sociedad industrial incipiente, y situarla al nivel de conformación de actores colectivos en conflicto al interior de un sistema de acción histórica asociada a un modo de producción postindustrial.

En la teoría accionalista de Touraine se entiende que la sociedad es producida en torno a un conflicto de base entre actores sociales opuestos, siendo los movimientos sociales los actores colectivos por excelencia de la sociedad postindustrial. Un movimiento social es entendido en esta óptica como “*la acción colectiva organizada [de un actor social], entablada contra un adversario social, a través de la cual actúa sobre sí mismo y sobre las relaciones en su entorno*” (1992:253), concentrando su teorización en las relaciones conflictivas entre actores diferenciados al interior de un sistema de acción histórica, esto es en un espacio social, cultural y políticamente definido, que para el caso de la sociedad postindustrial es entre un movimiento social y su adversario, que puede ser un gobierno o alguna institución ligada a la conservación de un modo de dominación social.

Sin embargo, la sola indicación conflictiva del campo adversarial en torno a la historicidad que define a ese modo social, o aquello que está en juego en palabras de Touraine (2006), no es suficiente para tematizar adecuadamente el proceso de construcción de una identidad colectiva en los movimientos sociales. En Touraine, de acuerdo a la crítica de A. Melucci, la

identidad colectiva parece ya dada en relación a un conflicto por la historicidad sin dar cuenta de las formas de producción de tales modos colectivos de identidad (Melucci, 1994).

El sociólogo italiano Alessandro Pizzorno intenta superar el escollo mencionado al proponer una teoría distinta del accionalismo, de carácter más construccionista y procesual de la identificación colectiva, que parte del reconocimiento de la existencia de una “identidad personal múltiple” en cada individuo y no de la existencia de una naturaleza o esencia que nos define, que lo llevara a discutir con ciertas teorías ligadas al individualismo metodológico (Pizzorno, 1989). Para Pizzorno, en una clara crítica a la teoría de la elección racional, el individuo no es un yo unitario con un esquema de preferencias claras o un interés específico y único, como suelen suponerlo las teorías racionalistas. Al contrario, el individuo se enfrenta a la tarea de definirse socialmente a sí mismo al ser “*una sucesión de yoes que se desarrollan simultánea y consecutivamente [..y..] cuándo realiza una elección se da prioridad a alguno de esos yoes, que en esa oportunidad se constituye como individuo*” (Pizzorno, 1989: 36-37). En tal elección el individuo se ubica en una situación social de incertidumbre respecto a sus yoes futuros y las evaluaciones de la situación a realizar para hacerle frente, por ende requiere de la acción colectiva para estabilizar la situación. Con ello “*el individuo se enfrenta a un momento que “incertidumbre valorativa”, y lo que hace la acción colectiva, la implicación del individuo en ella, es posibilitar un proceso de identificación, por el cual se inscribe en un círculo de reconocimiento*” (Pizzorno, 1989:37-38), que le permite reconocerse a sí mismo, ser reconocido por otros y dar cierta continuidad valorativa a sus yoes. En palabras del propio Pizzorno,

*“una persona es una sucesión de yoes que eligen y pueden tener algo en común sólo si se encuentran circunscritos a un círculo de reconocimiento común. La identidad personal consiste en una conexión vertical e intemporal entre sucesivos yoes de un ser humano que se hace posible sólo por conexiones intertemporales y horizontes entre diferentes yoes individuales”* (Pizzorno, 1989: 38).

El proceso de identificación colectiva realizada por los individuos significa, entonces, establecer en la acción colectiva intereses y expectativas comunes a otros individuos, en tanto

dinámica de proyección individual y colectiva, desde el presente al futuro alejándose del criterio de racionalidad propuesto por Olson<sup>106</sup>, donde la identificación colectiva actúa como piso previo al interés individual, siendo el mecanismo que sostiene el proceso de acción colectiva (Revilla Blanco, 1994). Es decir, si se comparte con otros individuos una identidad colectiva y se produce una identificación con ese grupo social, se actúa en favor de los intereses colectivos del grupo antes que los individuales. Desde la óptica del sociólogo italiano, la sociabilidad es fundante para estudiar lo colectivo y no remite a la acción social de individuos que buscan maximizar su utilidad e interés personal, sino que remite a la relación entre actores que se atribuyen un nombre social, es decir, una identidad colectiva (Pizzorno, 2013). Pero Pizzorno no se queda en el análisis de la sociabilidad y extiende sus reflexiones sobre el interés de la lógica de grupos sociales al funcionamiento del sistema político, señalando que

*“la aceptación de las reglas del juego [por los grupos] no puede darse por descontada. La aceptación de las reglas del juego es racional solo si los grupos tienen un interés en que este juego continúe dentro del sistema compuesto por otros actores colectivos. Pero este interés es sólo justificable mediante una identificación del grupo con el sistema [por consiguiente] la legitimidad no es una función de satisfacción de intereses, sino más bien de la identificación de los enemigos” (1994: 138).*

Para Pizzorno los movimientos sociales son una de las expresiones de la grupalidad social, en tanto formas de identificación colectiva que tiene alcances políticos, que mediante la realización de acciones cooperativas para beneficio colectivo, se visibilización y se definen en un campo de reconocimientos e identificaciones mutuas, de forma tal que *“ciertos intereses excluidos [del juego político] pueden conquistar el ingreso en el sistema y obtener el reconocimiento mediante un solo procedimiento: la formación de identidades colectivas”* (Pizzorno, 1994: 141). Así la acción colectiva de grupos sociales se orienta a constituir identidad colectiva que pueden participar del juego político abriéndolo, actuando a favor del colectivo y no para maximizar las ganancias individuales. Siguiendo lo señalado, el análisis

---

<sup>106</sup> Revisado en el capítulo tres de la tesis. Para más detalle remitirse a este capítulo.

de los movimientos sociales apunta a la “*constitución de posiciones sociales y su proceso de formación a través del reconocimiento mutuo durante el encuentro de actores sociales*” (Pizzorno, 2013: 177).

Con Pizzorno podemos entender la identidad colectiva como un proceso de identificación colectiva más allá de la sumatoria de intereses individuales, donde las elecciones que podrían parecer no fundadas racionalmente, es decir según criterios egoístas, adquieren sentido. No obstante su idea de identidad se limita a la tarea del reconocimiento recíproco de actores, intereses, preferencias, valores sin considerar la existencia de una relación antagónica que podría ser constitutiva de lo político. Lo que otorga Pizzorno, en torno al proceso interno de la identidad, es lo que le resta a Touraine en relación a un oponente.

El sociólogo y psicólogo social Alberto Melucci (1999; 1994), plantea críticas a ambas posturas el no poner la suficiente atención en el carácter procesual de la construcción de identidades colectiva. Para él, en específico, estas posiciones “*fracasan en la clarificación del proceso de construcción del actor colectivo por medio de la interacción, la negociación y las relaciones con el ambiente*” (Melucci, 1994:173). Entiende al actor colectivo como el producto de procesos sociales diferenciados, de orientaciones de acción, de elementos de estructura y motivación que pueden combinarse de manera distinta y diferenciada según sea el caso estudiado, en la que relaciona acciones y estructuras sociales. De acuerdo a los planteamientos de Melucci un fenómeno colectivo es,

*“el resultado de múltiples procesos que favorecen o impiden la formación y el mantenimiento de las estructuras cognoscitivas y los sistemas de relaciones necesarios para la acción [...] y el problema del análisis se centra en la explicación de cómo esos elementos se combinan y unen, de cómo se forma y mantiene un actor colectivo”* (Melucci, 1994: 155-156).

Es decir, la combinación de la relación estructural (en la se puede situar a Touraine) y la procesual (más cercana a Pizzorno) en el marco de la acción colectiva de actores sociales relacionados entre sí. Los fenómenos colectivos son procesos en los que los actores sociales

toman decisiones, producen significados, los comunican y los negocian, de tal forma que la acción colectiva es resultado de intenciones, recursos y límites para la acción (Melucci, 1994). Los movimientos sociales, como expresión privilegiada de los fenómenos colectivos, tienen la capacidad de definirse a sí mismos y de definir sus relaciones con el ambiente, en base al conjunto de relaciones de interacción, negociación y de oposición a diferentes orientaciones de acción dadas en las situaciones sociales que participan, es decir, los actores realizan su acción conjuntamente en tanto definición de fines, medios y su relación con el entorno social. Con más detalle,

*“Los individuos que conforman el nosotros colectivo, lo hacen a través de poner en común y ajustando al menos tres tipos de orientaciones: a) los fines de la acción o el sentido que la acción tiene para el actor; b) los medios o los límites y posibilidades de acción del actor y; c) las relaciones con el ambiente o el ámbito en que la acción tiene lugar”* (Melucci, 1994: 158).

Al observar la acción colectiva como una realización de actores y la identidad como producto de ella, Melucci propone una perspectiva construccionista de la identidad colectiva (1999). Desde esta perspectiva los movimientos sociales son entendidos como desafíos simbólicos que operan como signos, son productores de estilos de vida fundados en la construcción simbólica de sus identidades colectivas. Estudiar el proceso de la acción colectiva es dar cuenta de cómo se construye colectivamente un actor y cómo configura su identidad (Melucci, 1994a), es decir, en cómo se constituye un movimiento social. Desde tal óptica, la centralidad se pone en los procesos, las relaciones e interacciones sociales en tensión que permiten la formulación de una identidad colectiva, rompiendo con una lógica mecánica que va desde la estructura a la acción, sin desconocer las implicancias estructurales<sup>107</sup> para el proceso de construcción identitaria.

---

<sup>107</sup> Aunque Melucci comparte este punto con Touraine, en el sentido que para entender la acción colectiva es necesario dar cuenta de los cambios en la sociedad. El sociólogo italiano enmarca sus reflexiones en un tipo de sociedad compleja e informacional, es decir, la contemporánea.



En específico, la identidad colectiva es una definición compartida que se refiere a las orientaciones de la acción y al campo de oportunidades en la que ella tiene lugar (Melucci, 1994). Implica por una parte, la capacidad de evaluación de los actores del campo de oportunidades y restricciones de la acción colectiva, por la otra implica una inversión emocional, como un sentido de pertenencia a la comunidad que no se basa en el cálculo racional (Melucci, 1999). Tal inversión emocional un rasgo no negociable de la identidad colectiva, siendo su rasgo más característico, constituyendo la posibilidad de creación y mantención de un nosotros común<sup>108</sup>. En base a tal carácter identitario, los movimientos asumen el desafío simbólico de impugnar códigos culturales dominantes en base a su modo de funcionamiento en dos polos: su fase de latencia y su fase de visibilidad (Melucci, 1994a). La fase de latencia permite experimentar nuevos modelos culturales, mediante la acción colectiva se da la construcción de significados y la producción de códigos diferentes a los que prevalecen en su forma dominante en una sociedad. Por su parte, fase de visibilidad se refiere a la emergencia pública del movimiento social, en base a sus propios códigos culturales y significados sociales produciendo la solidaridad interna que los cohesiona, para enfrentarse a una autoridad política en torno a determinados temas (Melucci, 1994a). En síntesis, desde la propuesta de Melucci, la identidad colectiva se entiende como un proceso simbólico de representación y reconocimiento entre actores que fomenta solidaridad grupal, a partir del resultado de la interacción continua de los miembros a través de un proceso de identificación compartida que se refiere a las orientaciones de la acción colectiva y a las posibilidades de ella en relación al entorno social en que se realiza.

Con Melucci existe un avance en torno al proceso de construcción de identidad colectiva en la movilización social, al destacar los elementos procesuales ligados a la acción colectiva- la definición de fines comunes, la negociación de sentidos con otros actores y la revisión de compatibilidad con la estructura en la que está inserta-, no obstante el elemento antagonista

---

<sup>108</sup> Melucci en su obra pone el acento en discutir los rasgos emocionales de la acción colectiva y su relevancia para los procesos de construcción de la identidad colectiva, pero no los desarrolla cabalmente. Serán otros autores como Jaspers (1998, 1997), Goodwin, Jaspers y Polleta (2001) Goodwin y Jaspers (2004) los que desarrollan con mayor profundidad las orientaciones emocionales y afectivas en los movimientos sociales.

y contencioso queda subordinado a las lógicas internas de la movilización social en lo que refiere a la construcción de la identidad colectiva. La formulación construccionista de Melucci presenta el mismo problema del interaccionismo simbólico de Blumer (1957) para pensar la acción colectiva y la conformación de actores colectivos o la de Pizzorno (1994; 1989), es decir, enfatiza demasiado en los aspectos internos al proceso de construcción de identidad colectiva, centrado en aquellos elementos que permiten la emergencia de la solidaridad grupal, pero descuidando los elementos externos a este proceso, ligados a la existencia de otros actores que se oponen a la constitución de la identidad colectiva de los movilizados.

La teoría de los marcos interpretativos intenta suplir ese déficit y en su teorización sobre la identidad colectiva propondrá una forma de entender al elemento antagónico de las relaciones conflictivas. Esta perspectiva atiende al proceso de construcción de identidades colectivas que define a los actores significativos que participan de una situación conflictiva, ya que es en el terreno de la acción colectiva donde se promueven y reafirman las identidades colectivas, tanto de los movilizados como de sus opositores (Hunt, Benford y Snow, 1994). Proponen el concepto de “*campo de identidad*” para dar cuenta de las relaciones sociales y los procesos de configuración de identidades en base a marcos de sentido para la acción colectiva, en otras palabras en torno a las diferentes formas que definen una situación conflictiva y las diferentes posiciones que los actores asumen en el conflicto. Definen tres conjuntos de identidades relacionales al interior del conflicto, estas son a) los protagonistas, por su forma de promover o simpatizar con los valores, metas y prácticas de un movimiento social o de una causa colectiva; b) los antagonistas, como los actores que se oponen a los esfuerzos de los protagonistas por promover y lograr su causa y; c) la audiencia, en tanto observadores no comprometidos con la acción colectiva, pero que requieren ser convencidos de la acción movilizadora (Hunt, Benford y Snow, 1994). Hablan de campo de identificación porque las tensiones y relaciones en su interior implican que los límites identitarios de cada posición vayan estableciéndose y desplazándose en torno a la dinámica y resolución del conflicto (Hunt, Benford y Snow, 1994). Esta forma de concebir la identidad colectiva se acerca al modo construccionista de Melucci, aportándole mayor precisión en las relaciones

que la identidad colectiva del movimiento sostiene con sus adversarios, así como la existencia de observadores implican acciones orientadas a ellos, y como las diversas relaciones entre las posiciones que participan del conflicto van posibilitando la configuración de las identidades colectivas en él. Sin embargo, a diferencia de Melucci, dan un paso atrás en la consideración de aspectos emocionales y corporales de la identidad colectiva al concentrarse en los procesos cognitivos y discursivos en la construcción de marcos de sentido, siendo su concepto de acción colectiva culturalmente más rico que el formulado por las teorías cognitivistas de los marcos.

Incluir la dimensión adversarial y antagonica implica ir más allá de la identidad colectiva, en sus formas de sociabilidad (Pizzorno, 2013) o solidaridad (Melucci, 1999, 1994), para discutir las en su alcance de identidades políticas, esto es no solo enfatizar en el aspecto constructor social de la identidad, sino también prestar la suficiente atención al carácter conflictual y antagonico que participa de los procesos de identificación colectiva (Mouffe 2014, 2007; Laclau 2005; Laclau y Mouffe, 2003). Estas posiciones, comparten con el constructorismo la idea que la acción colectiva configura un nosotros colectivo con capacidad de agencia para producir significados sociales compartidos, pero introducirá una distinción ontológica, que acá se utilizará de manera operativa, al cuestionar la distinción entre discursos y prácticas, para fusionarlos en la idea de discurso, ya que es mediante esta articulación que se dejará ver lo antagonico propio de lo social (Laclau, 2005; Laclau y Mouffe 2003). Para que se produzcan las identificaciones políticas toda práctica involucra una dimensión discursiva y todo discurso es en sí mismo una práctica, las que al inscribirse en el espacio social dejan ver la dimensión conflictiva y agonial de las relaciones sociales. El desplazamiento propuesto significa entender las identidades colectivas como potencialmente políticas que al tomar en consideración el elemento conflictual y antagonico, expresados en los discursos-prácticas de los actores colectivos que ponen en juego relaciones de poder, se politizan sin negar la base cultural y simbólica que se presenta en las teorías de la identidad colectiva. En otras palabras, al tornarse en identidades políticas implican prestar atención a las dinámicas de poder y antagonismo que posibilitan la constitución de un campo

conflictivo. Esto que implica establecer una discusión con la teoría política y cultural que trabaja las identificaciones políticas como procesos de identificación.

De acuerdo este posicionamiento, toda identidad política se produce por un proceso de identificación dado por la sedimentación de un conjunto de prácticas, rituales, valores, símbolos, categorías sociales, definiciones culturales cuyos significados se instituyen socialmente como un sentido compartido para los actores. Es vía la frágil y parcial estabilización de estos sentidos, mediante prácticas discursivas, que se da un proceso de articulación que define a un actor colectivo (Hall, 2010, 2003; Laclau, 2005, 1990). Para Stuart Hall, aunque el concepto de identidad no pueda ser utilizado en su sentido ilustrado de permanencia o certeza, e incluso presente hoy características de fragilidad y contingencia, sigue teniendo de una utilidad cabal para el análisis de la cuestión política y de la capacidad de agencia de los actores sociales (Hall, 2003). Para ello, el sociólogo jamaicano reemplaza en su propuesta el concepto de identidad social por el uso del concepto de identificación, tomada de los recursos de la teoría psicoanalítica de Freud, en tanto remite a una operación social mediante la cual los actores, en base a sus prácticas discursivas, fijan parcial y posicionalmente su identidad cultural, mediante el cierre de los sentidos posibles de tal identificación (Hall, 2003). La identificación, a diferencia de la identidad, es histórica y requiere de condiciones sociales-recursos simbólicos y materiales- para su realización. Con ello define su carácter condicional y se afianza en la contingencia. Al ser contingentes, las identificaciones culturales se producen *“dentro del discurso y no fuera de él, [así son] producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas [...]. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder”* (Hall, 2003: 18). Con esto, las identificaciones culturales que se producen al interior de campos discursivos adquieren un carácter político e implican pensar en las dinámicas antagónicas que propician tales relaciones de poder, en otras palabras tematizar a los otros de las identificaciones.

El proceso de identificación entonces, también se produce a través de la existencia de la diferencia y la otredad. Siguiendo la propuesta de Hall, la identidad cultural vía identificación

solo puede constituirse “*en relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo*” (Hall, 2003: 18). En resumen de lo señalado hasta acá, siguiendo a Hall, se entiende la identidad en base a un proceso práctico-discursivo de identificación dual que posibilita y constriñe la constitución subjetiva de actores, en sus palabras

*“[...] El punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse” (Hall, 2003: 20).*

Con tal referencia al campo discursivo, a la otredad y la diferencia y al afuera constitutivo y a las operaciones de sutura del sentido social de la identidad, pero siempre en consideración de las dinámicas sociales de dominación y de las relaciones de poder que posibilitan las en los actores las formas de ser identificado (interpelado) y de identificarse (decirse), es posible dar un giro hacia la formulación de las identificaciones culturales o colectivas en su carácter político.

De acuerdo a los planteamientos del teórico argentino Ernesto Laclau, uno de los principales exponentes de la teoría de la identificación política, la delimitación del lugar común y colectivo de la identificación, en coincidencia con Hall, se instituye siempre en forma relacional, a partir de la exclusión radical de una posición social particular que es investida como un “otro” definido en términos puramente negativos, es decir, como amenaza a la realización plena del “nosotros” colectivo (Laclau, 1990). Esta constitución de una identidad que opera por exclusión de la alteridad, que actúa como negatividad constitutiva, ha sido definida por Laclau y Mouffe bajo la figura del antagonismo social<sup>109</sup> (2003). En su condición

---

<sup>109</sup> La noción de antagonismo en la teoría de Laclau refiere al lugar constitutivo de la negatividad para pensar la realidad social, como aquello que impide la objetividad social en su sentido positivo. Es principalmente un recurso ontológico, pero que en su obra con Mouffe (2003), utilizaron como antagonismos sociales sin el peso ontológico fuerte que posteriormente tendría en la obra solitaria de Laclau. Acá se utiliza en este segundo sentido, más cercano al uso agonístico o adversarial de Mouffe, sin la

de amenazados por la figura del “otro” antagónico, las diferentes posiciones sociales que conviven en un espacio social se tornan como equivalentes entre sí, subordinando sus diferencias a la articulación de una singularidad política delimitada por el conflicto, esto es, el proceso de conformación de una identidad política vía identificación colectiva. Es mediante el efecto de las prácticas discursivas en un campo social conflictivo que, más allá de la cooperación y la coordinación, permite la constitución de un nosotros colectivo vía la sedimentación de las prácticas colectivas dadas por el uso de “nombres en común” (Laclau, 2005). Las teorías de la identificación política aportan con el ingreso de esta otredad antagónica constitutiva a clarificar el componente propiamente político de la operación social de la identificación en la construcción de una posición identitaria.

Siguiendo estos planteamientos, la figura del otro en tanto amenaza a la identidad de un actor tiene una condición paradójica, siendo un exterior constitutivo para la identidad política que opera, al mismo tiempo, como condición de posibilidad y de imposibilidad de la identidad (Mouffe, 2003). Por un lado, posibilita la configuración identitaria porque ella sólo puede constituirse mediante la operación de fijación o cierre del sentido (Hall, 2010) o lo que E. Laclau llama sutura de la identidad (2005). Pero también trae aparejada una condición de imposibilidad porque dicha amenaza constituye un obstáculo para alcanzar una identidad objetiva plena o positiva. En consecuencia, de acuerdo al teórico argentino, se afirma que toda identidad es un objeto al mismo tiempo imposible y necesario, he allí su condición paradójica (Laclau, 2005; 1990).

Las prácticas discursivas que participan de la identificación política son formas parciales de dar significado a la identidad del colectivo de manera elusiva y frágil, mediante un proceso de condensación del sentido de todas aquellas particularidades internas al espacio en común. Laclau denominó a estas entidades elusivas “*significantes vacíos*” (1990), con ellos la identificación sólo puede realizarse mediante la investidura de un elemento particular del

---

carga ontológica que le da Laclau, debido al posicionamiento orientado a la investigación empírica que promueve esta tesis. Más detalle en el capítulo II.

colectivo, que se vacía progresivamente de su propio significado para asumir la imagen de la totalidad social, siempre manteniendo un resto propio de esa particularidad y con la imposibilidad de alcanzar una identidad objetiva plena. Esto se realiza mediante la operación de clasificación social mediante la formulación de un nombre, o de una categoría social o política en la forma de un significante, capaz de suturar el espacio de sentido del colectivo para así realizar una práctica de investidura de la totalidad social (Laclau, 2005). Es decir, la identificación política del colectivo es frágil y contingente, es siempre una construcción de sentido parcial y sin garantías (Hall, 2010). Al problema paradójico de la configuración de la identificación política que requiere fijar su sentido social, por la existencia de una otredad que le es constitutiva, pero que tal fijación no puede ser sino parcial, el filósofo político Benjamín Arditi la llama “*el reverso de la diferencia*” (2000), es decir, la identidad tiene un carácter construido- no dado- en contextos de conflictividad social, cultural e histórica específica, y encarnado en actores reales que actúan colectivamente. Pero por otro lado, para que tal proceso identificatorio ocurra, las identidades requieren fijarse en un nosotros que aglutina y orienta la acción colectiva, aunque sea parcialmente (Arditi, 2000). Proceso se realiza mediante la inscripción de un significante que sutura la identidad, al que Laclau llama nombre (2005).

El politólogo argentino Gerardo Aboy Carlés (2001), discutiendo las teorías de la identificación política en relación a los movimientos piqueteros, asume un posicionamiento procesual para plantear la cuestión del reverso de la diferencia, y propone llamar a la resolución de esta paradoja el doble vínculo entre “homogeneización interna y diferenciación externa” de la identificación política, es decir, la doble relación de mutua necesidad y subversión entre dos operaciones de investidura: identificación y diferenciación (2001). Ambos procesos se caracterizan por la simplificación de la multiplicidad social en un campo dual, de carácter antagónico, que permite su aprehensión y construcción colectiva. En base a tal relación antagónica, el mismo autor entenderá la identidad política como,

“[...] *el conjunto de prácticas sedimentadas, configuradoras de sentido, que establecen, a través de un mismo proceso de diferenciación externa y homogeneización interna, solidaridades estables,*

*capaces de definir, a través de unidades de nominación, orientaciones gregarias de la acción en relación con la definición de asuntos públicos” (Aboy Carlés 2001: 54).*

Con esta definición Aboy Carlés relaciona las prácticas de significación del doble vínculo con su forma pública. Al apelar a lo público e ingresar el carácter antagónico de un conflicto en sus derivas públicas, complementa la teorización del campo antagónico, e introduce al debate la figura del tercer excluido (el público) para entender los procesos de conflicto social en sus alcances de construcción de identidades públicas, que no solo dicotomizan el espacio social, sino que requiere pensar las operaciones por las cuales las movilizaciones sociales articulan y publicitan sus demandas para poder lograr la legitimación de sus actuaciones y enunciados por un público que forma parte del conflicto como observador y juez. Esto nos acerca a la idea de identidad pública de la movilización social, desarrollada por William Gamson (1992), revisada en el capítulo anterior. Para él, la forma en que se utilizan ciertos recursos culturales (prácticos y enunciativos) y materiales para la elaboración de un discurso público que pueda lograr la diferenciación respecto de un adversario y el autoreconocimiento de los propios movilizados bajo una identidad que los reúne, al mismo tiempo que se dirige a un público al que se intenta convencer mediante la generalización de la injusticia definida, incitándolo a tomar partido en el conflicto (Gamson, 1992). Para ello se recurre a argumentos cognitivos y técnicos, emocionales y afectivos, morales y normativos<sup>110</sup>, y no solo a la definición dual de un campo antagónico. En esto punto, la complejidad de los modos de enunciación y de argumentación de la movilización social, es decir, en sus formas discursivas, toma relevancia. En ello las teorías de la identificación política como las de las identidades públicas coinciden, ya que también Laclau entenderá que los lazos sociales generados a partir de las prácticas discursivas entre los actores son afectivos antes que instrumentales o funcionales (Laclau 2005). De tal forma, la capacidad de las movilizaciones sociales de realizar enunciados en el espacio público en base a sus actuaciones públicas y prácticas colectivas permite observar las formas en que se va realizando la identificación política y pública de los actores colectivos.

---

<sup>110</sup> Más detalles sobre el punto en el capítulo IV.



Con la inclusión del tercer excluido, el público, el sentido público de las acciones y enunciados del actor colectivo apuntan a superar el campo dual definido por la relación antagónica, protagonista y antagonista, para observar los mecanismos por los cuales la causa colectiva y la demanda social se generaliza en el espacio público como un problema público (Gusfield, 2014). Esta idea de lo público, o de los públicos, no elimina la relación constitutiva entre un nosotros colectivo y su alteridad oposicional, pero le agrega la posibilidad de generalización de la demanda social para conseguir su inscripción en cierta gramática pública común, en el sentido de forma de vida de Wittgenstein (2008) o lo que Gusfield llama el sentido de lo colectivo<sup>111</sup> (2014). Esta forma de inscripción tiene la pretensión de otorgarle a la demanda pública de los movilizados, para el caso acá trabajado a la demanda estudiantil, el carácter de problema público que se relaciona con lo revisado en el capítulo anterior en referencia a las modalidades de argumentación y enunciación pública realizada por la movilización para publicitar y generalizar su demanda.

Así la articulación de la constitución de identificaciones vía la diferencia respecto de una alteridad adversarial, junto con la remisión al público y con ellos al sentido público de su demanda, constituirá lo que en el marco de la tesis se llamará la conformación de la identidad pública de la movilización. Es en el proceso de movilización social donde se produce la posibilidad de politización de la identidad pública, en tanto su capacidad de agencia permite se constituya en actor colectivo bajo el nombre “nosotros colectivo” en base a una identidad que negocian hacia el interior (identificación) y al exterior (diferenciación antagónica), es allí donde se define el por qué se lucha y el contra quién (Mouffe 2007). Pero al mismo tiempo, se intenta convencer al público de la legitimación de la demanda impulsada por la movilización. De lo dicho se colige que la identidad pública de la movilización social se configura en el triple juego relacional entre actores protagonistas, antagonistas y públicos.

---

<sup>111</sup> Gusfield utiliza esta noción como equivalente a la noción de G. H. Mead de otro generalizado, pero otorgándole características más precisas y concretas a la definición que la noción de Mead, en tanto se definen esos sentidos en torno a problemas públicos, más cercano a las ideas de la forma de vida común de Wittgenstein o de público de Robert Park.

Corresponde ahora aplicar la discusión presentada a la dinámica de la protesta implementada por la movilización estudiantil por la educación en Chile.

## **II. La formulación de la demanda por la educación pública y la identificación pública de la movilización estudiantil**

Constituir una identificación pública reconocible y consistente no es una tarea sencilla para la movilización estudiantil, pues implica la consolidación en el desarrollo mismo del proceso de la contienda pública, de una sedimentación de las significaciones sociales generadas a lo largo de contienda durante los tres años que involucra el estudio, es decir, la constitución de un “nosotros colectivo” que dote de un sentido de unidad al proceso en base a sus relaciones con otros actores en torno a un conflicto educacional. Tal como se señaló en el apartado anterior la identidad colectiva no es algo dado naturalmente, sino que es un constructo sociocultural y político que, por lo mismo, es frágil, contingente y sin garantías (Hall, 2010), siendo un producto del conflicto y la acción política, no su punto de partida (Laclau, 2005; Melucci, 1999), es decir, la identidad pública de la movilización se configuró a lo largo del año 2011 y se sostuvo hasta el 2013, en relación a las formas en que se fue estructurando el conflicto. La movilización estudiantil por la Educación Pública logró en el periodo 2011-2013 configurar una posición con tal consistencia que en los medios se hablaba de la “demanda del movimiento estudiantil” sin problematizar mayormente la enunciación ni cuestionar el enunciado, pero ¿cómo fue posible tal consistencia?, ¿qué operaciones debió realizar la movilización estudiantil para conformar su identificación pública?

En lo que sigue presentamos los diferentes procedimientos realizados por la movilización estudiantil para constituir su identificación pública en su referencia interna, para en un segundo momento referirnos a la forma en que se va constituyendo un campo antagónico en el que se produce, y por el que se produce, la identificación pública. En tercer lugar se desarrollan los procedimientos de generalización presentados por la enunciación de la

movilización estudiantil, en relación con el marco de agencia revisado en el capítulo anterior, para proponer el sentido público de la demanda planteada por la movilización.

### **A) Identificación Pública: desidentificación y la formulación de la demanda.**

En enero de 1999, la extinta revista político-cultural “Rocinante”, publicaba la siguiente afirmación del dictador Augusto Pinochet en relación a los estudiantes chilenos: “*Los estudiantes van a la Universidad a estudiar, no a pensar... y si aún les quedan energías, para eso está el deporte*<sup>112</sup>”. Lo que esta simple operación discursiva realiza es refrendar en el contexto democrático el lugar que le había destinado la dictadura cívico-militar al mundo estudiantil, y por extensión a la ciudadanía en general. Lugar que fue mantenido en la democracia de los consensos, con la diferencia que ahora se podía elegir otras alternativas al deporte, asociadas a la apertura dada por el mercado, la lógica del consumo y el endeudamiento. La gramática del orden y del consenso instaurada en “el momento democrático” despolitizó a la sociedad chilena, transformando a los ciudadanos y al pueblo, en meros consumidores y votantes.

La primera operación, mediante el ejercicio público de su escenificación y enunciación, que debió realizar la movilización estudiantil fue la de desidentificarse de la definición y posición que le había asignado el orden democrático consensual, es decir, abandonar el lugar en el que la gramática del consenso y los dispositivos neoliberales los habían clasificado en la nueva configuración social, las funciones que les habían otorgado y la posición en que los habían situado, para producir nuevas y diferentes modalidades de identificación política (Rancière, 2011). Esto dará pie a un proceso novedoso de subjetivación política por parte de la movilización estudiantil que se opone a las definiciones del estudiante como figura no política y relacionada al consumo del bien educación, ya sea como cliente o deudor, dando

---

<sup>112</sup>Extraída de <http://www.theclinic.cl/2013/09/03/para-los-que-celebran-las-40-frases-macabras-del-tirano/>. visitado el 12 de Noviembre del 2013.

forma a la figura del estudiante movilizado o manifestante (ver capítulo anterior). Por ejemplo el cántico (16) da cuenta de una de los argumentos de desidentificación utilizadas por los manifestantes en la puesta en escena de sus performances de protesta, que remite a acciones y lugares que no les fueron asignados por la gramática de los consensos.

*En la calle y sin permiso/  
Yo me educo y organizo/  
En la calle y sin permiso/  
Yo me educo y organizo (16)*

En el cántico (16) se puede observar una doble operación de desidentificación realizada por los estudiantes movilizados en su enunciación. Primero dan cuenta de un acto de rebeldía que consiste en estar en un lugar en que no les es permitido estar como estudiantes movilizados, la calle. Se encuentran en la calle, sin el permiso de ninguna autoridad social o política, entonces acometen un acto de rebeldía al desafiar la autoridad y apropiarse de un espacio público, utilizado en la lógica del orden para transitar, como la calle, para realizar actividades que no le son propias al estudiantado. Justamente este es el segundo punto, la realización de actividades que no les corresponden según lo definido por el orden. Utilizan el espacio público para educarse, reemplazando a la institución educativa de tal labor, a la que justamente denuncian por no poder cumplir su tarea o hacerlo de manera injusta e ineficiente, al mismo tiempo que se organizan políticamente para luchar, en la calle, por el derecho social a la educación. De tal forma los estudiantes dejan de solo tener que estudiar en las instituciones educativas, básica, media o superior, para constituirse en actores colectivos que desde el espacio público participan de la configuración de lo social.

La movilización estudiantil, en su puesta en escena mediante sus performances de protesta y con la construcción de un marco de sentido para sostenerla, mediante el conjunto de enunciados públicos realizados, conforma todo un entramado político, práctico-discursivo, que interviene el campo social y público instituido por la gobernabilidad democrática. Tal

como se observó en los capítulos anteriores, al recurrir a conjuntos de actuaciones públicas frecuentes y sostenidas la movilización estudiantil se hace visible y proyecta la idea de un cuerpo colectivo públicamente unido (Capítulo 3). Al mismo tiempo, mediante un conjunto de enunciados desarrolla argumentos que le permiten mirarse como un ensamblaje colectivo con capacidad de agencia, es decir, que produce un paquete de argumentos emocionales, morales, cognitivos y políticos que le permiten confiar en que pueden intervenir y modificar la situación social que han definido como desfavorable e inclinarla a su favor (Capítulo 4). Esto lo realiza desde su capacidad de agente social, es decir, no como “un estudiante que estudia” sino como un actor político y público que toma medidas frente a la situación de injusticia que le aqueja y participa, mediante sus modos de actuación colectiva y pública, en acciones de reparo y enfrentamiento a la situación. En otras palabras, tal como lo formulan exdirigentes estudiantiles que participaron en el proceso de movilización estudiantil el año 2011, se transforman en actores sociales activos que luchan por restituir la educación pública (Figuerola, 2012; Jackson, 2013)

Por ende, en base a estas acciones y enunciados los actores estudiantiles movilizados se transforman en protagonistas del conflicto de la educación pública, abandonan la identificación pasiva que les fue asignada por la dictadura, lugar mantenido por la democracia de los acuerdos, para aparecer en el espacio público y exponer sus demandas, desidentificándose para identificarse con su capacidad de agencia y con la manifestación pública,

*Somos caleta (cuantos?) /*  
*Más que a chucha (quiénes?) /*  
*Somos estudiantes unidos en la lucha (17)*

Con este cántico, el (17), entonado por unas 50 mil personas en promedio en las jornadas de protesta del 2011 al 2013, la movilización estudiantil se presentaba públicamente como un agente político y público capaz de tomar partido en el problema público de la educación y

dejar de ser actores secundarios. En la articulación entre la puesta en forma de la movilización, el marco agencial formulado y las modalidades de identificación pública se puede observar una de las operaciones básicas que realizó la movilización estudiantil durante el 2011 y que sostuvo hasta el 2013, la de emerger, visibilizarse, apropiarse del espacio y publicitar un conflicto. De tal forma la movilización estudiantil se formula como una poderosa agencia colectiva de significación pública que no puede reducirse a la identidad de estudiantes que no saben lo que hacen (Aguilera, 2012).

En el grito (17) se enuncia por parte de la movilización dos de sus características distintivas para el proceso. Por un lado la capacidad de convocatoria que tienen sus puestas en escena pública y el apoyo ciudadano que concitan, siendo una de las principales fortalezas sociales que permitieron su continuidad. La masividad en las convocatorias, *somos caleta/más que la chucha*, que se articulaban en un solo cuerpo colectivo y público en cada marcha transforma a los manifestantes en una fuerza simbólica-material común que actúa a favor de la causa pública de los estudiantes. Por otro lado, esa masividad permite que en su incorporación pública esa fuerza puede ser considerada una expresión de una lucha social por la educación pública. De tal forma cada marcha masiva es una expresión de la lucha estudiantil encarnada en un cuerpo común que se identifica así mismo “somos estudiantes unidos en la lucha”, realizando un ejercicio de reconocimiento (Pizzorno, 2013) y solidaridad (Melucci, 1999) que les permite auto-nominarse como “estudiantes en lucha” (Laclau, 2005). De tal forma que se da un procedimiento de desidentificación pública de la categoría de estudiante que va al colegio/liceo/universidad a estudiar, por aquel estudiante que define situaciones perjudiciales, se involucra en luchas sociales y participa de la configuración de lo público y lo social, dándose un círculo virtuoso entre puesta en escena, modos de enunciación y capacidad de identificación pública para constituir un actor colectivo: los estudiantes movilizados que luchan por la educación.

**Foto 37 no pidan que callemos que recién comenzamos**

Al leer articuladamente el cántico (16) y el grito (17) los estudiantes movilizados (unidos en la lucha) señalaban públicamente en sus enunciaciones “estamos aquí” para luchar contra aquello que nos parece injusto (la educación como bien de consumo y el fin del lucro en la educación) y en favor de lo que consideramos necesario (la educación pública y gratuita como un derecho ciudadano). La siguiente foto, número 35, apoya lo señalado por el cántico reforzando la idea de la lucha social estudiantil, recurriendo a la forma de la palabra alzada, en tanto capacidad para posicionar su voz en lo público y hacerse entender formulando así un disenso<sup>113</sup> frente al gobierno

(Ranciére, 1996). Frente a la concepción de la educación como bien de mercado, la movilización estudiantil propone el disenso y el antagonismo de su posición, en base a la puesta en escena de la protesta y capacidad de realizar



enunciados públicos, como modalidades de estar y participar en la configuración del orden sociopolítico.

La foto 37 refrenda lo señalado en la interpretación anterior en relación al disenso como modo de estar y participar de la configuración de lo público por parte de la movilización estudiantil. Hacia fines del proceso de movilización por la educación pública, en junio del 2013, los estudiantes portaban un lienzo con la leyenda “no nos pidan que callemos, que recién comenzamos” y con esto apuntaban a la capacidad de la movilización estudiantil, en

---

<sup>113</sup> Utilizo disenso y antagonismo como sinónimo en el corpus del trabajo, a pesar de sus elementos particulares, pues ambas son modalidades de expresión de una brecha en lo social que no puede cerrarse de manera simple y mecánica en base al consenso, por ende, ambas figuras conceptuales se distancian y distinguen de la idea poco politizada de controversia como ha sido formulada en la llamada sociología pragmática francesa.

base al reconocimiento de su potencial de agencia, de sostener las luchas estudiantiles por el periodo que fuese necesario, en función de cumplir la promesa de la Educación Pública Gratuita. Se observa en la foto que los movilizados ya no son estudiantes que solo estudien y practiquen deporte para reducir sus excesos de energía, o reduzcan su capacidad de acción al mero acto del consumo, al contrario son agentes de su propia movilización. Como señaló el ex-vicepresidente de la Confech del año 2011, Francisco Figueroa, en su libro dedicado al proceso estudiantil, los estudiantes movilizados “*llegamos para quedarnos*” (2012). Tanto el cántico, el lienzo y el título del libro realizan la operación de desidentificarse de la distribución social asignada por la gramática del orden y del consenso, para dar cuenta de la emergencia de algo así como la “subjetivación estudiantil en lucha”, como nueva forma de identificación colectiva con alcances políticos, que adopta la práctica de la beligerancia (Auyero, 2004) para definir sus modos de participación pública e intervención en lo social. Con esto desarrollan en el mismo proceso una forma de desidentificación de la clasificación gubernamental y al mismo tiempo, una forma de identificación vía reconocimiento y solidaridad (estudiantes unidos en la lucha que apuestan por un futuro común).

Pero existieron otros procedimientos de desidentificación que no se limitaron al mundo estudiantil, ampliándose a otros actores sociales y participantes de las movilizaciones convocadas por los estudiantes. Después de las jornadas de represión del 04 de agosto del 2011, el gobierno y sus partidos comenzaron una campaña pública de descrédito de la movilización estudiantil, utilizando para ello a los medios masivos de comunicación escritos y audiovisuales, acusándola de violenta, intransigente, e incluso delictiva mediante la tradicional operación de la criminalización de la protesta y su condena pública. Frente al juicio realizado por el exsenador de derecha Carlos Larraín que tildó a los estudiantes que participaban de la movilización estudiantil como “manga de inútiles subversivos<sup>114</sup>”, el apoyo ciudadano y popular a la movilización estudiantil se hizo sentir. En las marchas siguientes, en particular la del 07 agosto (llamada marcha familiar), se pudo ver varias manifestaciones de actores no estudiantiles, en el formato de encarnaciones y expresiones de

---

<sup>114</sup> Ver capítulo IV.



incorporación, que intentaban vaciar de sentido la expresión de Larraín, oponiendo a la figura de la subversión y la inutilidad señalada por el exsenador, nuevas encarnaciones. La ciudadanía en general, en las figuras del padre, la madre, la abuela, la pequeña, la familia toda, asumieron la etiqueta *inútil subversivo* para sí en un gesto de parodia que deslegitima las pretensiones del gobierno de identificar negativamente a la protesta estudiantil y criminalizarla bajo la lógica de la delincuencia e incluso el terror.

Las fotos 38 y 39, muestran escenas en las que se observan actuaciones de desidentificación de las lógicas clasificatorias implementadas por el Gobierno contra la movilización estudiantil. La ciudadanía en general respalda a la movilización estudiantil y la legitima en su operar y en sus demandas. Apoyo que se deja ver en la foto 39, en ella familiares, amigos, gente común no movilizada, portan carteles autodenominándose inútiles subversivos para señalarle al gobierno que apoyan a la movilización estudiantil legitimando su desarrollo. La foto 38, por su parte, deja ver como infantes y sus padres inscriben la etiqueta en sus ropas, realizando una operación de incorporación e incrustación corporal de la etiqueta inútil y subversivo. De esta forma, mediante operaciones de parodia performan de otra manera la realidad social, cuestionando las identificaciones sociales que el Gobierno proponía y vaciándoles del contenido que esperaba (Butler, 2007). Así “todos somos inútiles subversivos” con lo que la operación de clasificación del Gobierno y sus fuerzas políticas para deslegitimar las protestas estudiantiles mediante su criminalización no tiene efecto alguno, siendo ella misma subvertida por las actuaciones y enunciados de la ciudadanía movilizada, invirtiendo su sentido y haciéndola funcionar a favor de la causa estudiantil, en tanto fue una herramienta de apoyo para la identificación ciudadana con la movilización estudiantil.

**Foto 38 Inútil y subversiva**



**Foto 39** todos somos inútiles y subversivos



Las modalidades de identificación colectiva en base a las actuaciones públicas de la movilización estudiantil operan por contagio y alcanzan a la ciudadanía en general, como el caso de “todos somos inútiles y subversivos”. Esto implica que las formas de la desidentificación ya no se limitan al estudiante activo sino que se expanden al mundo estudiantil en general y sus familias, con ello ataca también a las figuras del consumidor y su cara perversa, la figura del endeudado más allá de la educación como bien de mercado, para considerarlo en su generalidad. La foto 40, permite ver como la movilización estudiantil en el ejercicio de su puesta en escena potencia la idea de no reproducir la lógica del consumo y terminar su ciclo, mediante la incorporación y la participación de otros actores sociales en los procesos de movilización política vía una suerte de reconocimiento de su agencia colectiva. Esto tiene un efecto para la politización para la ciudadanía que se volcó a las calles desde el 2011 al 2013 (PNUD, 2015).

**Foto 40** Ciudadanos, no clientes.



La foto 40, permite ver el paso del consumidor al ciudadano en el acto situacional de marchar por los derechos sociales robados por el mercado, como un ejemplo más de las

modalidades de subjetivación ligadas a las actuaciones de la lucha estudiantil. Dejar de ser consumidores pasivos y clientes del mercado, para transformarse en ciudadanos activos que participan de los procesos de democratización, es uno de los efectos ligados a la subjetivación del proceso de movilización estudiantil en los momentos en que se está actuando como tal. Este proceso de agenciamiento y desidentificación se vive in situ, en los actos de protesta, en las marchas, por ende tiene un carácter situacional y contextual que no alcanza a tener el estatuto de una “condición social permanente”, pero se asocia a los actos de ciudadanía en tanto tiene una manifestación prefigurativa de un derecho social (Ouviña, 2010). Aunque tal momento de ciudadanía es difícil de captar por encuestas de opinión u otras formas técnicas que aplican las ciencias sociales, este se da en situación y en ese momento, el de la marcha, se es un ciudadano que lucha por sus derechos. Tales actos de ciudadanía se producen al calor de la movilización, en su efervescencia colectiva (Collins, 2009) y se canaliza como sedimento en la elaboración de un marco agencial (Gamson, 1992) producto de la actuación situada de la marcha de protesta.

Hasta el momento el análisis se ha concentrado en las operaciones de desidentificación realizadas por los actores colectivos movilizados en el proceso de contienda estudiantil, abarcando poco de las prácticas de reconocimiento común y de solidaridad presentes en el proceso de movilización estudiantil, vistas como la contracara de la desidentificación, sin desarrollarlas en su propia autonomía. Pero la desidentificación no es la única operación que permitirá una nueva identificación, existen modalidades de articulación positivas de las

posiciones diferenciadas en la movilización como forma de constitución de una posición colectiva y pública más amplia y fuerte (Laclau. 2005). Tal modalidad de articulación opera en la forma de reconocimiento recíproco entre actores, y puede expresarse en su formato interno- mediante la articulación de las posiciones estudiantiles o entre los estudiantes y la ciudadanía no organizada- o mediante la articulación externa realizando una cadena de equivalencia entre demandas sociales de los estudiantes con otras causas sociales.

La primera forma de identificación vía solidaridad y reconocimiento, se puede derivar de lo ya planteado en párrafos anteriores en relación a las evidencias presentadas (fotos y cánticos), referido al contagio por parte de la ciudadanía de la potencia movilizadora de las contiendas estudiantiles, sin embargo sigue muy anclada a la relación desidentificación/reidentificación. El segundo mecanismo presenta una mayor autonomía y se dió en la confluencia de universitarios y secundarios en torno a la “crisis de la educación pública”. La Confech, la Cones y la Aces, como principales organizaciones del mundo estudiantil coincidieron en la calle en este proceso y enarbolaron la bandera de la defensa por la educación pública. La demanda de la educación superior se articuló con las demandas secundarias, aunque esto no significó homologación, ya que existían, y existen hasta hoy, diferencias no menores en torno a objetivos, formas de acción y en los sentidos de lo público<sup>115</sup>. No obstante tales diferencias, todas las posiciones coincidieron en la defensa y promoción de la Educación Pública en tanto derecho social y promulgaron el fin de la educación como un bien de consumo.

Coordinar las diferencias y acercar las posiciones, al menos en lo que respecta en su presencia pública, fue uno de los efectos del agenciamiento de la movilización estudiantil, que se tradujo en asumir públicamente una demanda general a toda la movilización. Constantemente durante el proceso, la movilización actualizaba recursos argumentativos que apuntaban a la

---

<sup>115</sup> Existen diferencias importantes entre la Confech- que tampoco logra la unidad total del mundo universitario- con los secundarios, al mismo tiempo que existen diferencias de las organizaciones secundarias entre sí. Esta tesis no profundiza en esas diferencias porque su pretensión es justamente la contraria, señalar que a pesar de esas diferencias en lo que respecta a su presencia pública la movilización estudiantil produjo una imagen unitaria.

unidad de los referentes estudiantiles en función de articularse y construir una posición común. Esto es muy relevante para el análisis posterior, ya que funda la posición común que definirá a sus otros, en tanto adversarios, así como la demanda que realizarán para su conocimiento público. En lo que refiere a las operaciones de articulación mediante ejercicios argumentativos, la foto 41 permite observar uno de los tantos procedimientos articulatorios desarrollados por la movilización para mostrar una imagen pública unitaria

**Foto 41 vo dale!**



La foto 41, muestra los intentos públicos de la movilización estudiantil por fomentar la articulación para lograr la unidad pública. La pancarta- colgada en los muros de la casa central de la Universidad de Chile, emplazada en la Alameda y en plena toma de sus dependencias por parte de los estudiantes- propone la articulación y unidad de las fuerzas estudiantiles en cada uno de sus estamentos en el logro de un objetivo de la movilización, indicado bajo el significante revolución, pero además recurre a un elemento motivacional derivado del habla cotidiana y del sentido común (vo dale!), cuyo uso cotidiano significa continuar y terminar una tarea, proyecto, empresa, en fin un desafío de la vida cotidiana. Esto deja ver que más allá de las diferencias ideológicas presentes en las organizaciones estudiantiles- uno puede preguntarse si las tres organizaciones entienden de igual forma revolución que insta a lograr la pancarta- existe la intención de producir un nosotros común y colectivo que incluya al mundo estudiantil, sustentado tanto en un objetivo común (revolución) como en un lazo emotivo y afectivo de reconocimiento cotidiano (vo dale!).

La articulación estudiantil y ciudadana produce una identificación común que se completa con la formulación de una demanda colectiva capaz de articular las diferentes posiciones y consolidar una identificación colectiva y pública bajo un significante común ligado a una demanda (Laclau, 2005). Con este procedimiento se da un paso hacia el logro de la unidad pública de la movilización, subsumiendo bajo una demanda general y aglutinadora, reclamos parciales y diferenciados que estaban presentes en la movilización, como un punto de acolchado que sutura particularidades (Laclau, 2005).

Dos son los componentes de la demanda estudiantil, desplegada entre el 2011 y 2013, que enfrentará el marco de injusticia producido por el dispositivo neoliberal de educación. Por un lado, la demanda por la Educación Pública Gratuita y de Calidad es el objetivo positivo que la movilización se formula, operando como un significante común que produce reconocimiento y solidaridad entre actores. La movilización concentrará sus esfuerzos en validar y legitimar públicamente esta causa, la que actúa en cada enunciación de manera retroactiva para la movilización en tanto refuerza su identificación pública, reforzando la idea de autorreferencialidad propia de la movilización señalada en capítulos anteriores. La foto 42, muestra la formulación de la demanda que articulará la movilización estudiantil desde sus inicios el año 2011, en junio de ese año. En ella se ve un lienzo colgado en la casa central de la Universidad de Chile, a principios de junio de ese año, que formula la demanda pública que actúa como punto de acolchado y sutura para fijar el sentido de la configuración identitaria. La movilización estudiantil del 2011 al 2013 no es el mochilazo (2001), no son los pingüinos (2006), es la movilización que defiende la educación de su abandono estatal y del deterioro producido por el juego del mercado, es la movilización por la *Educación Pública Gratuita y de Calidad*.

**Foto 42 Demanda por la Educación Pública Gratuita**



Será la demanda por la Educación Pública Gratuita y de Calidad, foto 42, la que aglutine las diferencias internas y las particularidades grupales que constituyen la movilización estudiantil, permitiendo la producción de objetivos, prácticas, símbolos, sentidos, comunes que fomentan el mutuo reconocimiento y la solidaridad de los manifestantes. El paso de reclamos parciales a la elaboración de una demanda pública unitaria permite la identificación colectiva en torno al significante Educación Pública Gratuita, que implica su defensa y con ella, actuaciones y actos contenciosos de expresión pública que entregan apoyo y respaldo a la demanda estudiantil, es decir, legitiman públicamente su enunciación. Pero en simultáneo, la aceptación pública de la demanda por la Educación Pública le otorga legitimación a las performances de protestas y a las formas de manifestación pública realizadas por la movilización estudiantil. Con esto se da un círculo virtuoso de identificación pública de la movilización que en base a actuaciones públicas produce significaciones colectivas que retroactúan sobre los modos de hacer de la movilización reforzando su “espíritu de cuerpo”.

En síntesis las operaciones para producir la identificación colectiva y pública de la movilización estudiantil son de dos tipos. La primera adopta una forma negativa de rechazo a la identidad propuesta por la lógica del orden y su gramática, mediante la operación de desidentificación- que presenta su cara positiva de re-identificación colectiva y pública diferenciada de la identidad anterior. Para el caso de la movilización estudiantil, los estudiantes dejan de ser solo aquellos que estudian para transformarse en manifestantes o la

ciudadanía deja de ser un mero cliente del mercado electoral, para pasar a ser una ciudadanía activa. La cara positiva de la desidentificación son sus nuevas formas de subjetivación que permiten otras formas de colectivización orientada. La segunda forma procedimental de identificación pública de la movilización estudiantil es más positiva y autónoma de la lógica del orden, pero siempre referida a su gramática, mediante el paso de reclamos particulares a la formulación de una demanda general y pública que identifica a la movilización estudiantil. La demanda Educación Pública Gratuita borra las diferencias existentes entre grupos, fomentando el mutuo reconocimiento y la solidaridad colectiva internamente en la movilización estudiantil, incluyendo también a la ciudadana en general. Con esto se logra la identificación de la movilización estudiantil por la Educación Pública Gratuita y de Calidad, inscribiendo su nombre en la historia reciente de Chile.

Ambas operaciones facilitan que la demanda colectiva por la Educación Pública permita la identificación pública de la movilización estudiantil, no obstante no basta con los procedimientos internos a la movilización estudiantil para definir cabalmente su identidad pública, es necesario plantear el elemento externo que actúa como exterior constitutivo (Hall, 2003; Laclau, 2005), esto es analizar la constitución del campo antagónico en torno a la crisis de la educación chilena que permite la configuración pública de la identidad de la movilización estudiantil. Este es el tema del próximo apartado.

## **B) La configuración del campo antagónico**

La movilización estudiantil definió su identidad en base a un proceso de identificación colectiva en base a la desidentificación y la formulación de una demanda pública que permitió articular particularidades en un objetivo común. Pero para afianzarla y consolidarla en su constitución pública requiere definir aquello que le es diferente y que se opone a la constitución plena de su identificación, es decir, la definición de un adversario. Desde ese punto de vista la movilización estudiantil se distinguió del gobierno, de la clase política y de



la élite en general. Rápidamente, desde su emergencia pública en las manifestaciones de junio del 2011, señaló sus diferencias con la institucionalidad política heredera de la dictadura, así lo deja de manifiesto con el grito (18) entonado desde las primeras marchas su distancia de la política y los partidos políticos,

*“el pueblo unido, avanza sin partidos; el pueblo unido, avanza sin partidos; el pueblo unido avanza sin partidos...” (18)*

Las distancias con los partidos políticos de cualquier signo político y con clase política en general se pueden rastrear a partir de la herencia ya señalada, pero también en algunas situaciones que involucran directamente al mundo estudiantil y al mundo político, por ejemplo la desconfianza hacia la clase política generada después de la movilización pingüina (Aguilera, 2010, Donoso, 2011). Tal desconfianza del mundo estudiantil hacia la política se debe a lo que consideran como la traición de la clase política originada por el acuerdo político de la educación generado a raíz de la movilización estudiantil del 2006 y, principalmente, por la promulgación de la LGE el año 2009. Con estos antecedentes, el peso de la herencia dictatorial y la desconfianza entre actores, el año 2011, y durante todo el proceso, las distancias de la movilización estudiantil y ciudadana por la Educación Pública Gratuita respecto de la clase política y los partidos se hace manifiesta, al punto que los partidos políticos y la clase política son definidos por la movilización estudiantil como parte de los principales responsables de la situación de injusticia que experimenta la educación pública (abandono y empobrecimiento) y los estudiantes (despojo de derechos sociales que produce desigualdad, endeudamiento y segregación)

La movilización estudiantil por la Educación Pública realizará una operación práctica-enunciativa en la que establecerá una cadena de responsables de la situación de injusticia anterior. Tal cadena se compone por la herencia de la dictadura cívica militar, las políticas educativas implementados por la concertación de partidos de la democracia (1990 al 2009) y la radicalización probable en el gobierno de derecha a partir del año 2010, es una operación

de equivalencias de responsabilidades públicas y políticas de la situación contra la que la puesta en escena de la movilización estudiantil-ciudadana y su demanda se oponen. La operación de configurar, desde la posición de enunciación de la movilización estudiantil, un campo antagónico definido por la presencia de una posición adversaria unificada, se observa en la siguiente foto 43.

**Foto 43.**



La foto 43 deja ver, mediante una de las performance de protesta realizada por la movilización, una cadena equivalencial de responsables del deterioro de la educación pública y de la transformación de la educación en un bien de mercado. En la foto están presentes las figuras del dictador A. Pinochet (dictadura), del expresidente Piñera y el primer ministro de educación J. Lavín (representantes del gobierno actual), la expresidenta M. Bachelet (gobiernos de la concertación), acompañadas por la figura del Diablo, como encarnación del mal. Todas estas figuras, que danzan y celebran juntas la situación de la Educación Pública en la manifestación, encarnan la figura del mal (cuernos en sus cabezas) y son cómplices del “desfallecimiento de la educación pública”. La foto 41 elabora la cadena de complicidades y responsabilidades del daño de la educación pública que la movilización estudiantil y ciudadana presenta al Público en su manifestación, dando forma a la constitución antagónica del conflicto.

La movilización estudiantil se define a sí misma como contraria a la posición de la clase política, al padecer las secuelas del despojo de los derechos sociales (desigualdad, endeudamiento, segregación y exclusión). Su identificación como movilización se produce para revertir la injusticia, lo que implica reconocer a los responsables y enfrentarse a ellos. Estos actores, encarnados por las figuras de la foto, son los adversarios a los que la movilización debe enfrentar. Esa es la cadena de sentido que promueve la movilización en relación a la clase política y sus responsabilidades en la situación crítica de la educación.

La idea de la herencia, presente en toda la tesis, y que se manifiesta posteriormente en la configuración de una gramática política de los consensos que distribuye nombres, posiciones, lenguajes y prácticas, se sostiene también en otros artefactos de la movilización y no solo sus performances. Por ejemplo en el siguiente grito (19),

*Udi, Concerta, Longueira y Bachelet/ son la misma mierda igual que Pinochet*  
*Udi, Concerta, Longueira y Bachelet/ son la misma mierda igual que Pinochet (19)*

Con el grito (19) las ideas de herencia y continuidad de las responsabilidades políticas de la situación de la educación es reforzada por la movilización estudiantil en una doble fórmula. Primero se deja constancia de la similitud y cercanía política existente entre todo el espectro de la clase política al dar una continuidad entre la concertación y la derecha al ser parte de la lógica de los consensos. Los cánticos enarbolados durante las jornadas de manifestación pública ubican en el mismo lugar a los partidos de ambas coaliciones políticas, al tiempo que lo hace también con nombres- por ejemplo uno de los principales representantes de la alianza Pablo Longueira y Bachelet como representante de la concertación-. En segundo lugar, la movilización realiza una operación en que la continuidad política se transforma en herencia, en el legado de la dictadura cívico-militar, al introducir en ellos el nombre del dictador A. Pinochet. La cadena de equivalencia en la que son todas partes de lo mismo al expresarse como cántico adquiere una fuerza performativa y no solo performática como en la fotografía

43. Al leerse juntas refuerzan el sentido de cadena equivalencial que los define como adversarios en la lucha por la defensa de la educación pública.

Pero el grito anterior (19) no solo remarca su vínculo con el pasado en relación a la herencia y la continuidad política de la gramática de los consensos, también mira al futuro próximo, en tanto fue utilizado con mayor frecuencia en las marchas del 2013, en especial en las que se acercaban a la fecha de las elecciones presidenciales. Su formulación hacia el futuro presenta una enunciación crítica respecto al funcionamiento de la gramática democrática del orden y a la posibilidad, ligada a la actuación de la ciudadanía movilizada, de fracturar o romper con la continuidad. La foto 44 permite plantear esa clave de lectura al enfocarse en las próximas elecciones presidenciales- del año 2013- se propone nuevamente una cadena de responsabilidades extendida a toda la clase política, encarnadas en las figuras presidenciales desde el 1990 hasta el presente.

Foto 44 ¿Dónde están?



La foto 44 remite al año 2013, en el marco de aceptación pública de la crisis de la educación pública ya instalada por la movilización estudiantil, antesala de las elecciones presidenciales, es posible observar una gigantografía en la que se formula la crítica a la gramática del consenso. En primer lugar la foto expone la cadena equivalencial de la continuidad en la responsabilidad de la condición de la educación pública. En segundo lugar, se formula la pregunta ¿dónde están los responsables?, en el entendido que sus acciones, prácticas y

discursos en relación a la crisis de la educación no han sido las necesarias, por ende, han remarcando su ausencia en enfrentar la crisis. El corolario, como tercer punto, es que la gramática del orden- bajo la idea de que las instituciones políticas y sociales en Chile funcionan- no ha resultado eficiente para darse cuenta de una situación crítica y menos aún para enfrentarla. El cartel nos dice “las instituciones no funcionan” con lo cual también nos dicen la clase política no puede implementar la solución necesaria. Entonces, acá la apuesta a futuro de la movilización vista desde el cartel, la salida política puede darse por dos caminos críticos al funcionamiento de la democracia de los consensos: a) el apoyo a una alternativa presidencial por fuera del duopolio político dominante, alternativa posible pues la elección del 2013 presentó un abanico de 9 candidatos, de los cuales solo dos representaban a los bloques políticos de la alianza y la concertación; b) vaciar completamente la política institucional restándose de las elecciones presidenciales, por ejemplo el llamado de la ACES a “no votar en las elecciones y botar a los políticos”.

Si las instituciones políticas no funcionan, la clase política es ineficiente y la principal responsable de la crisis de la educación, en colaboración con la élite económica del país, si existe desconfianza de la ciudadanía y los estudiantes hacia la política, la crisis de legitimidad en la representación democrática es patente y ella no puede solucionar el conflicto (Berrios y Mella, 2013; Segovia y Gamboa, 2012). La alternativa de la movilización estudiantil será definirse como un agente colectivo capaz de intervenir el espacio público mediante sus actuaciones y enunciados en favor de denunciar la situación de crisis que la educación presenta, pero también de participar activamente de las soluciones, con ello se refuerza su identificación pública al diferenciarse radicalmente de la clase política.

Pero no solamente la clase política conforma el otro antagónico de la movilización. Existen otros actores que permiten la consolidación de la identificación pública de la movilización estudiantil-ciudadana como un espíritu de cuerpo, como son el empresariado y los medios de comunicación masiva, ligados a la élite económica del país. En específico, los medios de comunicación son adversarios de los que se debe desconfiar y competir por la forma en que se definen las situaciones sociales en el espacio público. La disputa discursiva y

comunicacional con los medios se da bajo un trabajo de deslegitimación de las “representaciones” que los medios de comunicación elaboran sobre la movilización estudiantil (Marín Naritelli, 2014; Cárdenas, 2011). Tal como en las protestas universitarias del 67 que acusaron al diario El Mercurio de mentir, hoy los medios gozan de la misma desconfianza por parte de la movilización estudiantil y ciudadana. Pero la movilización estudiantil-ciudadana, en su formato de puesta en escena y de enunciaciones públicas que conforman paquetes interpretativos expresados en modos de argumentación, ha podido oponerse a la influencia de los medios para definir la realidad social (Gamson y Modigliani, 1989). Es cierto que actualmente las redes sociales, mediante el uso de internet particularmente, dotan a la movilización por la educación pública de la posibilidad de subvertir a los medios tradicionales en su capacidad de producir mensajes, ampliando su repertorio mediante formas de activismo digital (Millaleo y Cárcamo, 2013), no obstante la movilización estudiantil-ciudadana durante el 2011-2013 privilegia la puesta en escena de manifestaciones públicas, vía el formato marchas. En estas la movilización, situacionalmente, produce sus propios recursos para la enunciación: las paredes y muros del espacio público.

**Foto 45 Te miento**

Con el paso de la marcha otra forma de apropiarse de lo público aparece. Tal como lo muestra la foto 45, mediante la inscripción de mensajes en los muros pasan a ser apropiados por la movilización estudiantil, convirtiéndolos en verdaderos recursos comunicativos, en los que



tratan de posicionar sus enunciados para realizar la publicitación de la demanda estudiantil, de sus causas y reclamos, a la vista del público. La foto 45, muestra como el recurso a la inscripción de la movilización

estudiantil-ciudadana en el espacio público se realiza una crítica comunicacional a los medios, disputando la tarea de comunicar. Con esto es posible entender, tal como se expuso en los capítulos anteriores, a la movilización estudiantil y ciudadana como una forma comunicativa (Melucci, 1999; Gamson, 1992).

**Foto 46 El mentiroso**

Las paredes son el lugar por excelencia para la crítica comunicativa de la movilización estudiantil a los medios masivos, pero no el único. La misma marcha permite enunciar una



crítica a la función y forma en que los medios de comunicación en Chile presentan las actuaciones y la demanda estudiantil. Como lo permite ver la foto 46, la marcha al ser una forma simbólica-material tiene efectos comunicativos y permite inscribir enunciados en la gramática pública, como por ejemplo la prensa miente a través de su periódico el mentiroso. La foto 47 sintetiza la capacidad de la movilización estudiantil de actuar como un dispositivo

comunicacional que en base sus enunciados e inscribirlos en lo público disputa los sentidos de las actuaciones de la movilización, formulando de paso una crítica a los medios.

**Foto 47 nos mean y la prensa dice lluvia**





Con lo anterior, los medios de comunicación de circulación nacional, escritos y de televisión, son el segundo actor que la movilización estudiantil-ciudadana define como un adversario en la lucha por la defensa de la educación y que refuerzan la identificación pública de la movilización. Esto es porque los medios realizan un ejercicio de desprestigio hacia las actuaciones estudiantiles, así como de su demanda, con tal acción refuerza la promoción interna de solidaridad y reconocimiento mutuo entre los movilizados.

Existe un tercer actor que es definido en forma antagónica por la movilización y que permite sedimentar su identificación pública y colectiva. Las fuerzas de orden público bajo la lógica de la represión de las actuaciones de protesta pública son el antagonista situacional por excelencia de cada marcha, puesto que uno de los rituales constitutivo de las marchas es el enfrentamiento. Carabineros (pacos en el vocabulario popular), y en específico la unidad de fuerzas especiales, son relacionalmente el adversario en cada manifestación. Como lo exponen los cánticos siguientes, “los pacos” son el antagonista de la movilización en su puesta en escena. El grito (20), engarzando con la crítica a la herencia de la dictadura cívico-militar y el continuismo en la democracia del consenso, define a carabineros según su rol de represores durante la dictadura (asesinos) y en la actualidad como protectores de la élite económica y empresarial del país (perros del patrón). Por ende, en referencia a su presencia en las marchas se les define con un vocablo cargado moral y pasionalmente, que los posiciona en una lógica antagónica a cualquier movilización social que se realice en favor del pueblo.

*Ahí están, ellos son, los que matan sin razón/  
Ahí están, ellos son, fieles perros del patrón (20)*



El próximo grito (21), sin desconocer la forma represora, jugando un poco con los efectos del ritual del estallido durante el proceso, por el uso de la violencia y los juicios de los medios, las declaraciones de políticos, intenta enfrentar estos juicios en función de la relación con carabineros en las marchas. Por ende, el grito (21) no asume un carácter confrontacional sino que es una invitación a carabineros a abandonar los roles de represor del pueblo/ciudadanía y de guardián de las élites. Se les llama la atención, recurriendo modos de enunciación más ligado al humor, de que los estudiantes son las víctimas del proceso de crisis de la educación y no los victimarios, no son delincuentes (inútiles subversivos) que los políticos y los medios dicen. Los responsables de la situación, los que sacan ventaja de ella, son los políticos, la élite, los medios, no los estudiantes, o como lo especifica el grito siguiente, “*el único que roba es el presidente*”<sup>116</sup>.

*Paco entiende no somos delincuentes/  
El único que roba es el presidente (21)*

De esta forma la movilización define a carabineros o “los pacos” como el tercer actor antagónico del proceso de movilización por la Educación Pública Gratuita. Este tercer actor aporta en la sedimentación de la identificación pública de la movilización estudiantil en su formato eventual-situacional, es decir, en cada marcha- de acuerdo al ritual de la confrontación- se definen posiciones, interacciones y modos de relación entre los actores movilizados y las fuerzas policiales.

---

<sup>116</sup> Nuevamente vemos la potencia de lo situacional en la manifestación estudiantil, este cántico esgrimido en las marchas del 2012 y 2013, retoma las discusiones públicas sobre los casos de corrupción en los que se ha visto envuelto el ex presidente Piñera. En específico en esos momentos su nombre rondaba el caso cascadas, ligado a la modalidad de negocios de Julio Ponce Lerou, hoy cuestionado por los casos de corrupción ligados a SQM.

Estos tres grupos de actores, la clase política y la élite económica, los medios de comunicación masivos y las fuerzas policiales estructuran la posición antagónica a la movilización estudiantil, configurando lo que llamo en la tesis, el campo antagónico de la disputa por la Educación Pública Gratuita. La cadena de equivalencia realizada por la movilización estudiantil en torno a estos tres grupos de actores para configurar la posición del adversario que se opone los modos de definición y superación del conflicto por la movilización, es la posición del antagonista (Gamson, 1992). Con esto la identificación pública de los estudiantes en la lucha se refuerza proyectando una presencia pública consolidada. Ya definido el campo antagónico de la disputa por la crisis de la educación que permite la sedimentación de la identificación pública de la movilización estudiantil-ciudadana como “estudiantes en lucha por la Educación Pública Gratuita”, corresponde realizar su lectura interpretativa que incluya a lo público, mediante la generalización de la demanda.

### **III. Lo público y el campo antagónico de la crisis por la educación pública.**

El proceso de movilización estudiantil-ciudadano por la Educación Pública tras tres años de manifestaciones públicas, protestas sociales, tomas de edificios educacionales y públicos, intervenciones en lugares privados (malls), performances, entre otros tipos de actuaciones que han contado con el apoyo de la ciudadanía y de la opinión pública, ha podido posicionarse en el espacio público chileno. Tal proceso de movilización, desde su puesta en escena, implica la identificación de la posición estudiantil con una demanda pública y la emergencia de posiciones antagónicas entre actores sociales, conformando un campo de disputa antagónica en torno a la demanda de Educación Pública Gratuita realizada por la movilización. En este doble movimiento, que siguiendo a Aboy Carles (2001), denominé doble vínculo entre identificación (interna) y diferenciación (externa) se constituye la disputa pública por la educación.

En el campo configurado por la disputa la identidad pública de la movilización, colectiva y política al mismo tiempo, se constituye a partir de una doble operación de síntesis del sentido social para producir tal identificación. Por un lado se produce una operación de equivalencia de lo diverso en la movilización estudiantil mediante la desidentificación de su identidad social previa y la formulación de una demanda que fomenta la solidaridad colectiva y el reconocimiento mutuo. Por otro lado, se realiza una operación de exclusión de una diferencia antagónica que para el caso de la movilización estudiantil se compone de tres actores, estos son la clase política y la élite económica, los medios masivos de comunicación de la élite y las fuerzas policiales.

No obstante esta forma de presentar el conflicto por la educación como un campo de posiciones duales acomete una reducción de lo que se pone en juego con la elaboración de la demanda por la Educación Pública Gratuita y el proceso de publicitación que la acompaña. Al presentar el terreno de disputa como un campo antagónico se corre el riesgo de plantearlo como un espacio cerrado y fijo en torno a dos posiciones – o identidades públicas- en conflicto. Con ello, también se pasa por alto el conjunto de actuaciones y enunciaciones que la movilización estudiantil formuló públicamente para argumentar su posición y persuadir al adversario (Mouffe, 2007) u a otros actores no cometidos en la estructura antagónica, en lo que Gusfield (2014) llama publicitación de problemas<sup>117</sup>.

La propuesta política de J. Rancière, expresada en el desacuerdo (1996), permite sostener mejor el punto, ya que comparte con Laclau (2005) y Mouffe (2007), la definición de lo político como dimensión constitutiva de lo social en su forma de conflicto. No obstante, Rancière propone, en vez de la noción de antagonismo, la noción de desacuerdo o disenso, como operación polémica que permite la construcción de escenarios comunes donde el conflicto al ser puesto en escena, permite que los participantes demuestren, mediante modos de argumentación, el desacuerdo de base funda el litigio (Rancière 1996). Con la forma en

---

<sup>117</sup> Visto desde esta óptica de las argumentaciones públicas para persuadir, la tesis conecta con lo discutido en el capítulo epistemológico (I) y el capítulo teórico (II) sobre la presencia de perspectivas asociadas al uso del lenguaje en la estela del segundo Wittgenstein.

que Rancière propone el modelo antagonista, en base un disenso en el que las partes implicadas intentan demostrar, vía la formulación de argumentos polémicos, las maneras desiguales en que se distribuye lo social, que él denomina lo sensible (Rancière, 2011), permite plantear de manera más adecuada que la teorización de Laclau, la vinculación con las perspectivas de lo público. Rancière no define los modos de argumentación como necesariamente racionales u orientados al acuerdo, al contrario al observar el vínculo entre política y estética se concentra en los modos dramáticos y persuasivos de la enunciación, antes que en los lógicos.

Retomando el argumento, la movilización estudiantil no solo realizó sus actuaciones para antagonizar posiciones con el Gobierno sino para poner en juego un disenso en la forma de litigio, es decir, también para convencer y persuadir, con lo cual sus reclamos públicos no solo tienen por finalidad el enfrentamiento con otros actores. Por ende, aunque el proceso de constitución de una identidad pública es el de una identificación performativa, no requiere sólo de una alteridad antagónica frente a la que la movilización se constituye y reafirma, también requiere de un tercer actor frente a la cual poner en escena sus modalidades de actuación colectiva y de enunciación pública, esto es el Público (Gusfield, 2014; Cefaï, 2012). La figura del público, en tanto tercer excluido, permite observar los procesos de conflictividad social como más complejos y flexibles, ya que no dicotomizan el espacio social, sino que se abren a modalidades más abiertas de resolución, o no, del conflicto, en base a experimentación, negociaciones, disputas sin resultados garantizados.

La identificación pública de la movilización estudiantil, en tanto actor colectivo, a partir de su puesta en escena requiere de la generalización de sus reclamos particulares con el objetivo de articular a otros actores no implicados, estableciendo así una demanda (Laclau, 2005). Pero la movilización estudiantil, al mismo tiempo, debe estar atenta a las respuestas del público en relación a su demanda, ya que el público realiza sus propias operaciones de enunciación, selección y argumentación, reinterpretando las performances y los enunciados de la movilización estudiantil, delimitando de otras formas las configuraciones identitarias, por ejemplo que cambie quien es el actor dueño de la demanda (Cefaï, 2014) desplazando.

La enunciación de la demanda estudiantil en tanto trabajo de publicitación, conlleva la formulación de un marco de injusticia de la situación educativa (capítulo III), lo que permite la emergencia de un antagonismo entre aquellos que se identifican como víctimas y aquellos identificados como responsables. La inclusión del Público en la relación antagónica implica el esfuerzo por parte de la movilización estudiantil por la generalización de su demanda (Boltanski 2000), en el entendido que el campo de disputa antagónico es más reducido que el espacio de lo público, donde los límites que delimitan cada demanda colectiva se vuelven porosos por la existencia de la entidad abstracta llamada públicos. Por otro lado, el juego identificatorio del antagonismo también se flexibiliza, ya que la tarea en la movilización también implica ir delimitando de cierta forma a los públicos, en tanto se les orienta en beneficio de la demanda, con lo cual los sentidos de cada identidad pública participante del conflicto se ve amenazada por la fragilidad de la contingencia.

En resumen un conflicto público implica una trinidad: un actor, su oponente y al público en un escenario (Cefaï, 2012). Tal conflicto está es siempre situado histórica y culturalmente, es decir, conlleva un vocabulario inserto en una forma de vida (Wittgenstein, 2008) o en una gramática pública (Trom, 2008). Pero, tal concepción de lo público presenta una pluralista y agonista de la existencia de focos de conflicto social (Mouffe, 2007), cuya resolución no es objeto de criterios racionales de argumentación sino de actuaciones y decisiones políticas, materializadas en criterios culturales y personales de argumentación y polémica (Cefaï 2012, Mouffe, 2007).

Con lo señalado en relación al campo antagónico y lo público, al introducir un tercer excluido en el juego político, implica preguntar por la pertinencia de la noción de hegemonía formulada por Laclau para el análisis de la movilización estudiantil chilena. En parte, es de lo que trata el siguiente capítulo.

#### **IV. Síntesis argumental**

Este capítulo propuso la lectura de la movilización estudiantil desde su capacidad para producir una identidad pública consistente y coherente durante el transcurso del estudio. Tal identidad pública implica un trabajo de colectivización, vía un proceso de identificación en base a dos procedimientos. Por un lado, la movilización estudiantil realiza la operación de desidentificarse de la identidad que la dictadura y la democracia de los consensos le había asignado. Por el otro, realiza una operación de identificación mediante la formulación de una demanda pública, la Educación Pública Gratuita y Fin al lucro, que aglutina a todos los reclamos parciales en una sola causa común. De esta forma la movilización genera solidaridad colectiva y reconocimiento mutuo que va conformando su identificación colectiva.

Tal identificación colectiva que logra la movilización estudiantil se politiza mediante la configuración de un campo antagónico definido desde los movilizadores. La identidad política, en un doble juego interno-externo, logra sedimentar la identificación colectiva mediante la formulación de una diferenciación antagónica que actúa como un exterior constitutivo de la movilización, permitiéndole reforzar su identidad colectiva, al mismo tiempo que la hace política al definir a su adversario. La definición de otro antagónico por parte de la movilización, implica la operación de equivalencia de tres actores parciales. Los actores que conforman la posición antagónica a la movilización estudiantil son: a) la élite económica y la clase política; b) los medios de comunicación masiva de la élite; c) las fuerzas del orden y la seguridad. Estos tres actores articulados conforman la posición antagónica que permite la estructuración de un campo de disputa en torno a la Educación Pública.

En tercer lugar, el capítulo trató el paso de la identificación colectiva y política en una identidad pública que es reconocida como tal públicamente. Esto se realiza mediante la capacidad de actuación y de enunciación de la movilización para publicitar su demanda, dar cuenta de sus adversarios, esgrimir su posición y poner sus argumentos en el espacio público. De manera tal que el actuar de la movilización estudiantil-ciudadana no se limita a la confrontación con su antagonista, también se observa una lógica de la argumentación

persuasiva que se traduce en la difusión de un vocabulario, para lograr el favor del público. Mediante esta operación de incluir al tercero, los públicos, la movilización estudiantil y ciudadana expone su causa a la evaluación pública, por ende, su trabajo es la de intervenir en el espacio público para orientar tal evaluación. Esto ya es tema del siguiente capítulo.

## **CAPITULO VI**

### **Política de la significación de la movilización estudiantil en Chile 2011-2013**

## PRESENTACIÓN

Revisados en los capítulos anteriores los procedimientos prácticos y empíricos -sus operaciones-, por los que la movilización estudiantil y ciudadana en Chile sostuvo el proceso de lucha pública en defensa de la educación, es momento de presentar una lectura más analítico-interpretativa del proceso, planteando un nivel de abstracción mayor a la lectura propuesta en los capítulos empíricos, pasando de las operaciones anteriormente trabajadas hacia la constitución de mecanismos político-culturales implicados en la movilización estudiantil. La pregunta a formularse, en base a lo ya señalado, es: ¿cómo interpretar el conceptualmente el proceso de movilización social por la Educación Pública de los últimos años desde la entrada cultura y política? En lo que sigue se intenta responder a la pregunta, mediante una propuesta de un modelo de análisis de la movilización estudiantil en base a la integración de los elementos empírico-conceptuales señalados en los capítulos anteriores, esto es, desde sus modos de actuación y puesta en escena, desde sus modalidades enunciativas y argumentativas, así como desde sus formas de significación política para producir una identificación pública opuesta a las relaciones de poder socialmente establecidas en Chile, en el marco de la democracia de los acuerdos desde 1990. Con el fin de proponer un dispositivo conceptual-metodológico que, orientado a la investigación empírica, de cuenta del proceso de movilización estudiantil en clave político-cultural desde una óptica situacional-procesual.

En este apartado entonces, se formula el modelo analítico-interpretativo que permite dar sentido global al proceso de movilización estudiantil-ciudadano por la Educación Pública. A partir de la lógica de la reconstrucción articulada presentada en el capítulo II, se relacionan ciertos ejes conceptuales para observar las vinculaciones entre lo cultural y lo político en situaciones concretas de movilización social. Se busca articular de manera coherente y plausible en una configuración teórica las entradas analíticas de las de performances y actos de protesta, el marco de injusticia de la movilización estudiantil y el campo de identificación antagonica en torno a la educación pública. Se propone la categoría de política de significación de la movilización estudiantil por la educación pública como principio



articulador de las tres entradas ya mencionadas (actuaciones, enunciaciones y configuración identitaria), la que se elabora en base a dos mecanismos teóricos que clarifican su puesta en forma. Estos mecanismos son la dramatización antagónica del conflicto y el vocabulario de motivos de la movilización. Pero, tal lectura político-cultural requiere también revisar la política de significación de la movilización en su modo de afectación a lo público, es decir, de su capacidad política de experimentarse e inscribirse en lo público. En otras palabras considerar los alcances político-públicos de la movilización estudiantil a partir de dos registros diferenciados pero interconectados, el primero de ellos, de carácter situacional, corresponde a la movilización estudiantil como performativo político. En el segundo, más procesual, la movilización estudiantil presenta un carácter de agencia de significación política. Ambos en su interrelación permiten observar la potencia de la política de significación desplegada en la movilización por la Educación Pública Gratuita.

Para argumentarlo, el capítulo se desarrolla en tres puntos interconectados. Primero se presenta el concepto de política de significación como constructo analítico que permite leer el operar de la movilización estudiantil en Chile, mediante la articulación de las operaciones político-culturales revisadas en los capítulos anteriores, a través del desarrollo de sus dos mecanismos procesuales, el drama antagónico y el vocabulario de motivos. En el segundo apartado, se plantea una discusión en torno a la forma en que la política de significación de movilización estudiantil se inscribe en lo público, para ello se propone que la movilización estudiantil actúa en lo público como un performativo político y como una agencia social que produce significación política. El tercer punto engloba lo presentado en el primer y segundo apartado del capítulo, mediante un breve apartado de reflexión conceptual en torno a la política de la significación para el estudio de la movilización estudiantil en su relación con el contexto político y la cultura pública, es decir, con la gramática de los consensos. Cierra el capítulo una breve síntesis de los argumentos presentados en su desarrollo.

## **I. La política de significación de la movilización de la Educación Pública**

Los procedimientos de la movilización estudiantil revisados en pasados capítulos son manifestaciones del ejercicio de un agente colectivo que mediante su accionar, desde fuera de la esfera política tradicional, impacta el terreno público y a la política institucional. La movilización por la Educación Pública Gratuita en Chile logró establecer un conjunto de operaciones que le permitieron una inusitada presencia en el debate público Chileno. La movilización estudiantil tuvo la capacidad de sostener un formato de actuaciones públicas sistemático en el tiempo, estableció un conjunto de enunciaciones en torno a una demanda que alcanzó relevancia pública, y mantuvo presencia en el espacio público en tanto cuerpo común, como movilización estudiantil, por al menos tres años (2011-2013). Tales características hicieron que la movilización estudiantil remeciera al escenario sociopolítico nacional, al punto que todavía hoy no pueden extraerse nítidamente sus consecuencias políticas, sociales e institucionales<sup>118</sup>. No obstante su persistencia actual y el no desenlace del proceso, es posible establecer para la movilización estudiantil algunas características propias de su accionar en clave político-cultural, como las ya señaladas, que permiten darle inteligibilidad tanto situacional, como procesual, por al menos los 3 años en la movilización estudiantil se enfrentó al gobierno de derecha.

La capacidad crítica de la movilización estudiantil se hizo patente en el espacio público, como una forma de poder colectivo y social que impactó, e impacta, a la sociedad chilena, al combinar en un mismo formato (la marcha), modalidades diferentes de prácticas y actuaciones, con la instalación de un discurso público consistente y sostenido. Ambas dinámicas en su realización, las de actuación y enunciación, le permiten a la movilización estudiantil con su puesta en escena realizar una identificación pública de sí misma que marca una posición en torno al conflicto, al tiempo que se distingue de su otro antagónico, construyendo argumentos hacia el/los público/s buscando su legitimación, en relación de favorecer su demanda y perjudicar a la su adversario (gobierno y clase política, empresariado

---

<sup>118</sup> Esto porque como se señaló anteriormente el proceso sigue abierto hasta hoy, aunque ha girado mucho más a la conformación de una arena pública en torno al debate de la gratuidad en la educación superior, que sobre otras aristas de la educación pública.

de la educación, medios, carabineros). Todo lo anterior, hizo de la movilización estudiantil una “forma social” contenciosa de gran complejidad situacional y procesual.

El conjunto de performances realizadas, en tanto actuaciones de protesta, son la base situacional de la consistencia de la movilización estudiantil, que al encadenarse como conjunto de actuaciones relacionadas van dibujando el contorno del conflicto educacional. La base de la fuerza estudiantil fue, y sigue siendo, su insistencia en aplicar un formato público de manifestación (*la marcha*)<sup>119</sup> que le permitió denunciar la situación injusta y publicitar su demanda. Por ende, también logró estabilizar un conjunto de enunciados que conformaron conjuntos de enunciados públicos, en tanto marcos de sentido de la movilización, bajo la consigna *Educación Pública y Gratuita/Fin al Lucro*, que a su vez retroalimentan a la marcha otorgándole justificación, reforzándola en su despliegue público. Por último, fue capaz- a través de sus performances y enunciados- de constituir un campo antagónico-público de disputas, definido por la formulación de una identificación pública consistente y estable que estableció las responsabilidades del Gobierno de turno (la coalición de derecha dirigida por el Presidente Sebastián Piñera), del Estado Chileno y la clase política de manera transversal, mediante el argumento de la continuidad y radicalización de la herencia de la dictadura militar, expresada tanto en su dispositivo neoliberal como en su lógica represiva. También incluyeron en este paquete de responsabilidades al empresariado, en su vinculación con la clase política en tanto clase dirigente, porque comercializaban con la Educación, tratándola como un bien de consumo, implicando también a los medios de comunicación masivos (prensa y televisión abierta) que actuaban entregando un discurso contrario a las actuaciones de la movilización estudiantil y legitimador de la gramática de los consensos.

---

<sup>119</sup> Con esta forma de lectura le restamos peso a las hipótesis que albergan la novedad de las protestas estudiantiles en el uso de las redes sociales y las nuevas tecnologías. Desde el estudio acá realizado la fortaleza de la movilización estudiantil se deja ver en su capacidad de poner en la escena pública un modo de actuación (*marcha*), un vocabulario (*demanda*) y una identidad pública. Reconozco el valor de los recursos on-line, pero la movilización estudiantil destacó por su autonomía relativa del formato on-line, aunque lo más adecuado es señalar, a manera de hipótesis, que la movilización estudiantil supo combinar con una potencia sin igual en la historia reciente las formas de protestas on-line y off-line.

Con lo anterior, y debido a su complejidad inherente, la movilización estudiantil no puede definirse exclusivamente como empresa estratégica que movilizan recursos o agregación de agrupaciones de interés colectivo cuya cohesión se sostiene por principios ideológicos compartidos por todos los participantes, pero tampoco como una disputa entre dos posiciones unificadas, diáfanas y sin contradicciones, que totalizan el conflicto. Al contrario, lo que deja ver la investigación es que la aparente unidad de la movilización estudiantil descansa principalmente sobre su forma pública y en referencia tanto a su otro antagónico-en la forma de litigio o disenso- como también en referencia a los públicos, vía el trabajo de poner en escena sus actuaciones y publicitar enunciados en favor de su demanda para persuadir a los públicos que observan el conflicto, siendo la identificación pública y la configuración de un campo antagónico efectos de la persistencia de la movilización, en tanto trabajo de ponerla en escena. Entonces, la forma pública de unidad de la movilización estudiantil es producto de una forma de presentarse, un trabajo realizado por la movilización durante estos tres años.

D. Snow y R. Benford señalaban en 1992 que una movilización social es exitosa cuando logra una difusión de sus creencias y significados colectivos, esto es, si logra posicionar su marco de significación, lo que les permitiría desarrollar una base cultural y de significación que apoye la forma estratégica de ella (Snow y Benford, 1992). Para estos autores, la formulación de un marco de sentido para un movimiento social es el equivalente a lo que Stuart Hall denominó “*política de significación*” (Snow y Benford, 1992). No obstante, al revisar la formulación de S. Hall sobre el punto, se observa que los sociólogos norteamericanos realizan una reducción en torno al concepto, al compararlos es posible observar diferencias en torno al uso y alcance del mismo. Para S. Hall una política de significación es “*el poder [por parte de algunos actores] de significar eventos de manera particular, en los que se crean entendimientos sociales colectivos y se definen los medios por los cuales el consentimiento para ciertos resultados puede movilizarse*” (Hall, 2010: 169). El concepto de S. Hall se asocia a las capacidades prácticas de ciertos actores de significar sucesos para producir consenso y movilizarlo, con lo que inmediatamente lo sitúa en relaciones de poder y lo asocia a la problemática gramsciana de la hegemonía, en tanto se ocupa de producir y movilizar consenso social. Por su parte, los teóricos del frame lo utilizan

como un recurso cultural –cognitivo en tanto capacidad de significar ciertos asuntos controversiales con tal de apoyar la elaboración de los marcos estratégicos de los actores movilizados. Por tanto, existe cierta distancia radical en torno a la figura de disputa política en base a la hegemonía, de las relaciones de poder y de capacidad crítica de los actores que no es trabajada en Snow y Benford, pero que son la base del planteamiento de Hall. Por otro lado, a partir del uso gramsciano de cultura de la que se nutre Hall como cierta facultad práctica relacionada de la capacidad de significar que toma del posestructuralismo, ambas posturas difieren en sus nociones de cultura, en específico para el argumento acá presentado en relación al entendimiento de la operación de producir sentido. La noción de significar que es utilizada por Hall, va más allá de una noción cognitivista y estratégica de cultura de los teóricos del frame (Cefaï, 2008), por ende, no solo se aplica a la capacidad de ciertos actores colectivos de definir una situación en tanto creencia compartida usada para fines estratégicos, sino a la condición de performar la realidad mediante una práctica de significación, es decir, la capacidad de los actores de producir un lenguaje en acción que pueda posicionarse socialmente mediante un trabajo polémico y una lucha social por su inscripción pública. Tal lucha puede presentar varias formas de codificar/decodificar significados sociales, como por ejemplo las operaciones de revertir, invertir, subvertir sentidos sociales (Hall, 2010). Tercero, al relacionar los puntos anteriores, Hall entiende que las relaciones de poder y el trabajo cultural están imbricados de manera estrecha, al punto que para él los estudios culturales deben estudiar las relaciones en que la cultura y los dispositivos de poder se encuentran articulados constitutivamente en tanto se da una lucha política-cultural abierta y permanente por la construcción de los significados que constituyen las formas de dominación social (Restrepo, 2012). Nuevamente, la política de significación como es formulada por Hall se aplica tanto a modalidades de resistencia, inversión y subversión del sentido, pero también a las de invención y autonomía en su producción, con lo que se vincula con las disputas por la significación político-cultural de la dominación social. Con este último comentario se rescata el uso político-cultural que le entrega Hall a la noción, linaje perdido en el uso dado por los analistas de los marcos de los movimientos sociales.

De los argumentos anteriores, entonces se puede colegir que *la política de significación* en el sentido de Hall, desborda el planteamiento de los marcos de significación en los movimientos sociales, ya que enfatiza en los aspectos materiales de la producción de significación y se relaciona más estrechamente con los dispositivos de poder. Para Hall la política de significación es relevante porque participa de la tarea de disputar los sentidos dominantes, mediante formas de resistencia o producción de las propias, en el contexto de luchas sociales, políticas, culturales de carácter más emancipatorio<sup>120</sup> (Hall, 2010). De tal forma que puede asociarse a las discusiones presentadas en el capítulo anterior en torno a la figura del antagonismo social (Laclau, 2005) o el disenso (Rancière, 1996)

Sin embargo, el uso de Hall del concepto presenta un problema epistémico-metodológico en el marco de la investigación acá propuesta. La noción de práctica de significación formulada en su construcción teórica es vaga e imprecisa, y se encuentra limitada a un dominio discursivo y textualista, relevado por el postestructuralismo, pero desconsiderando cualquier referencia a las teorías sociales y políticas de la acción, la actuación o de los modos de hacer<sup>121</sup>. De acuerdo a E. Fischer-Litche el problema de los estudios culturales, siendo Hall uno de sus principales representantes, es que limita su concepción de la cultura a la noción de texto, es decir, que los fenómenos concretos “*se entendían como contextos estructurados constituidos por signos a los que se les podían atribuir significados*” (Fischer-Litche, 2011:53). Así podían las prácticas asimilarse sin problemas a textos y ser leídas sin recurrir fuertemente a una conceptualización sobre los elementos de las actuaciones situadas, con lo

---

<sup>120</sup> La obra de Stuart Hall, tal como la de Raymond Williams y la de E. P. Thompson, están marcadas por la estela de Gramsci y el concepto de hegemonía es parte integral de sus propuestas teórico-políticas, por ende las influencias de cierta forma, aunque no las determina. En el caso de Hall, sus influencias incluyen a Althusser y Foucault. Su propuesta es resultado de un dialogo con estos autores y, por supuesto, la obra de Marx.

<sup>121</sup> Considero que el problema reside en un uso del concepto de praxis de Marx en dialogo con las teorías discursivas francesas, pero sin problematizar del todo estas relaciones. Ello lleva a Hall a utilizar prácticas de significación, en tanto estas serían modos de hacer que pueden generar una diferencia- producen y reproducen- pero sin problematizar mayormente ese uso, ni recurrir a las teorías sociológicas o políticas de la acción ligadas al pragmatismo. No es de extrañar que Bourdieu o Giddens no asumieran este giro y se detuvieran en sus obras a problematizar justamente la noción de acción social.

que la cultura vuelve a ser más una trama semiótica de significación, aunque de dominaciones y resistencias, más que cultura en actuación. Por ende, en Hall se nota una falta de reflexión sobre los componentes performativos y performáticos de la acción en la producción de la significación y no solo en su movilización. En este punto me desmarco del uso de Hall de la noción, puesto que el planteamiento que sustenta la tesis parte de las modalidades de actuación y actos que producen, resisten, disputan significados sociales y políticos en situaciones sociales específicas y en contextos definidos. Actuación y significación son indisociables, codefiniéndose de manera situacional y contextual, tal como fue formulado en la capítulo III. En otras palabras, se da prioridad a la acción en situación y a las formas de uso del lenguaje, por ende a la forma en que se produce y moviliza la significación social, antes que a códigos semánticos definidos en textos o discursos culturales, donde estos últimos se ven más como configuraciones resultantes de las modalidades de actuación puestas en escena por la movilización social. No obstante, sostengo el uso del concepto aunque reformulado, tarea del próximo párrafo, ya que considero es una herramienta de utilidad para dar cuenta del proceso de movilización estudiantil chileno en clave político-cultural.

En lo que sigue, intento rescatar el concepto de política de significación para el estudio de la movilización estudiantil en Chile, y para los estudios de la movilización social en general, en el entendido que es una herramienta con potencial para dotar de sentido a la capacidad performativa y crítica de la movilización estudiantil desde una lógica situacional y procesual. Lo reformulamos desde el uso del constructo performance como base para su mayor rendimiento crítico, articulándolo con la idea de conjuntos de enunciados, o lo que más tarde llamaré vocabulario de motivos. Propongo que la política de significación de la movilización estudiantil se refiere a la capacidad del actor colectivo movilizado de producir y gestionar significados sociales a partir de sus formas actuación situadas, en tanto se formalizan en enunciados públicos que disputan los sentidos dominantes de la gramática política de la democracia de los consensos, y que al hacerlo permiten la configuración de un campo de identificación pública entre los movilizados, sus adversarios y los públicos, que participan del conflicto.

Entendida según la definición anterior, desde el punto de vista de una mirada más analítica, la política de significación en la movilización estudiantil se constituye en base a dos mecanismos sociales que incluyen las operaciones de performance o actuación de protesta (modos de hacer), de enunciación pública (modos de decir) y de identificación política-pública (modos de identificación). Propongo entonces, como mecanismos analíticos para estudiar la movilización estudiantil, la emergencia de un drama antagónico-público y de la producción de un vocabulario de motivos de la movilización. Ambos mecanismos en su articulación constituyen la política de significación de la movilización estudiantil. Estos son aplicados a las situaciones de protesta de la movilización estudiantil por la Educación Pública para poder reconstruir el proceso de conflicto por la educación pública chilena en el periodo 2011-2013.

En resumen la política de significación de la movilización estudiantil se produce en base a tres operaciones colectivas de producción simbólica de alcance público: a) las actuaciones y performances de protesta (marchas); b) conjuntos de enunciados (marcos y demandas); c) procesos de identificación en base a un campo antagónico y a la definición de públicos (identidades públicas). Estas tres operaciones se articulan en dos mecanismos sociales posibles de observar en el estudio de la movilización estudiantil en su despliegue situacional y procesual, que constituyen a la política de significación, estos son un drama antagónico y el vocabulario de motivos.

Formulada una mínima definición de la política de significación<sup>122</sup> de la movilización estudiantil, en su constitución y en las formas de organización de su operación, es posible desplegar sus modos de funcionamiento público. En lo que sigue, para desarrollar el concepto de política de significación se plantean los siguientes pasos, primero se trabaja la

---

<sup>122</sup> Llegado este punto es importante aclarar que bajo la noción de significación presentada (Hall, 2010; Laclau, 1990) se han subsumido otras operaciones relacionadas con la producción de formas comunicacionales y de producción de sentido, como la simbolización (Collins, 2009; Turner, 1988), la formulación de un vocabulario (Trom, 2008; Wright Mills, 1964), o el uso mismo de un lenguaje al interior de una forma de vida (Wittgenstein, 2008) que no han sido desarrolladas en su profundidad en el escrito, pero que requieren de tal labor más adelante, fuera del marco de la tesis, en tanto necesidad de definir de manera más precisa, o ajustar, el modelo propuesto.



movilización estudiantil en base al mecanismo de dramatización del conflicto y de constituir una relación de litigio con su adversario, en un mecanismo que he denominado drama antagónico; y en segundo lugar se trabaja la capacidad de la movilización estudiantil de producir un “lenguaje” capaz de definir y publicitar su demanda en base al mecanismo que he denominado vocabulario de motivos de la movilización. Para terminar este apartado, se presenta una breve síntesis en relación al funcionamiento de la política de significación en base a sus dos mecanismos sociales. Posteriormente, se presenta la reflexión en torno a la forma política de la movilización estudiantil en base a su política de significación (drama antagónico y vocabulario de motivos), al proponerla bajo un funcionamiento de dos registros interrelacionados, como performativo político en su carácter situacional y como agencia de significación colectiva en su carácter procesual. Ambas registros en su articulación práctica, permiten sopesar la relevancia de los formatos públicos desplegados por la movilización estudiantil durante el periodo 2011-2013, tanto en su valor situacional y procesual en la configuración de conflictos sociales en Chile.

#### **A) La movilización estudiantil como drama antagónico.**

Tal como se revisó en el capítulo III, la movilización social estudiantil fue sostenida en su realización práctica por un conjunto de actuaciones públicas continuas y reiteradas que al vincularlas conforman un proceso de movilización que va desde mayo del 2011 a octubre del 2013. Tales actuaciones públicas descansan preferentemente en la forma marcha, entendida como una forma de protesta social que permite, en su constante actualización y en su carácter situacional, la producción, configuración y estabilización de un conjunto de reclamos públicos que, al articularse, van perfilando un conflicto social, en específico el de la Educación Pública y su deterioro en Chile. El formato marcha fue el modo de actuación más utilizado y productivo de la movilización estudiantil durante el periodo, porque mediante su forma de performance pública, en específico vía los rituales carnavalescos (*la alegre rebeldía*) y el ritual del enfrentamiento, se publicitaban e inscribían en el espacio público sus

enunciados de reclamos y causas que operaban a manera de legitimación de la misma movilización.

Las marchas se tomaron la ciudad de Santiago durante ese periodo, principalmente el 2011 (ver capítulo III). Las calles, en tanto espacio público por excelencia, dejaron de ser espacios de tránsito y anonimato, para ser espacios de encuentro corporal-emocional y reconocimiento simbólico. La Alameda, Mc Iver, Mapocho, Avenida España, Blanco Encalada, La Plaza Los Héroes, Parque Almagro, Estación Mapocho dejaron de ser los “no-lugares” públicos de la democracia de los acuerdos, para- mediante la *ocupación del espacio público* a través de las manifestaciones y protestas (marchas)- transformarse en lugares definidos y simbólicamente relevantes para la movilización estudiantil, es decir espacios públicos dotados de significación emocional, moral y cognitiva, siendo resignificado mediante su uso y apropiación vía la puesta en escena de las performances de protesta. Las batallas por el espacio público a partir de la puesta en escena de las marchas estudiantiles van dibujando otro escenario público en ese periodo. Al mismo tiempo las marchas operaron para la movilización, así como para los públicos en tanto audiencia, como un ejercicio y expresión de *visibilización de su unidad como un cuerpo público*, que además se reforzaba mediante la autoafirmación de su capacidad de *agencia colectiva autoentendida como “estudiantes en la lucha”* expresada en cánticos como “*en la calle y sin permiso/ yo me educo y organizo*” o “*que pasa en las calles que hay tanto movimiento/ somos estudiantes mostrando el descontento*” (cántico 22). A raíz de la puesta en escena situacional de la movilización se van entrelazando de manera procesual las diferentes operaciones que ella realiza, reforzándose mutuamente, conformando su unidad práctica y pública. Tal conjunción de formas de actuación y modos de enunciación van consolidando a la movilización por la educación pública en tanto derecho social, como un dispositivo agencial contra una educación definida como bien de consumo, que descansa sobre una puesta en escena que define un campo de litigio público.

En las marchas estudiantiles, insisto como puesta en escena de la movilización, se van coproduciendo la forma acción y la forma significación, entrelazándose de manera situacional y proyectándose a su forma procesual en la medida en que las marchas continuas

van encadenándose entre sí, unas tras otras dando forma a la movilización estudiantil en su forma pública. Emile Durkheim fue uno de los primeros científicos sociales en formular la interrelación entre creencias y acción, concediendo primacía a las primeras en desmedro de la acción. En sus palabras, “*el pensamiento precede al movimiento, de tal forma que no se puede, pues, definir el rito sino después de haber definido la creencia*” (Durkheim, 1991: 41). Las creencias son entendidas, por el sociólogo francés, como estados de opinión expresados en representaciones colectivas, en tanto los rituales son modos de acción específicos. Para Durkheim, los rituales son los medios a través de los cuales el grupo social se reafirma periódicamente y se constituye como una comunidad moral (Durkheim, 1991: 394). El ritual queda definido, entonces, por su carácter simbólico y afectivo (efervescencia colectiva), pues en los rituales el papel de los símbolos, la comunión y de la corporeidad es fundamental, fomentando la solidaridad social. A partir de la concepción durkheimiana los rituales se asocian con la producción de creencias colectivas, el refuerzo de las normas sociales y formas de emotividad colectiva (Collins, 2009). En tal sentido, los rituales son constitutivos de la comunidad fomentando, de paso, la cohesión social vía la solidaridad colectiva. Algunos autores (Collins, 2009; Kertzer, 1988; Lukes, 1977) han utilizado de diversas maneras esta idea del ritual en el estudio de procesos políticos y las formas de cohesión social, donde el ritual político tendría efectos para la legitimación de la autoridad basada en las creencias políticas y la costumbre social. De acuerdo a David Kertzer (1988), uno de los legados de Durkheim al análisis de la política es que mediante la práctica ritual la gente proyecta el orden político secular en un plano sagrado<sup>123</sup>.

Una crítica común a tal concepción del ritual señala que no necesariamente, ni exclusivamente, refuerza la cohesión social o fomentan la solidaridad colectiva (Geertz, 1992; Van Gennep, 1986). En diversas situaciones sociales los rituales pueden ser la manifestación visible de un conflicto social o la expresión de dislocaciones sociales y sus

---

<sup>123</sup> De acuerdo a Kertzer estos rituales configuran el mundo simbólico y moral del colectivo, más allá de la agregación de los intereses individuales, puesto que en las celebraciones cívicas, al congregarse cierta densidad de gente, la proximidad física y el influjo de la multitud estimulan un sentimiento común y la solidaridad colectiva, despersonalizan a los individuos haciéndolos partícipes de una comunidad moral y de sentido (1988)

intentos colectivos de superación, ya que ponen de manifiesto el conflicto que estructura un escenario de disputa por la definición de lo social, e incluso por su reparto (Ranciére, 1996). Al ver el ritual desde el conflicto social se le otorga una primacía a la acción sobre la representación, ya que la acción ruptora viejas formas de representación colectiva o promueve nuevas significaciones sociales condensadas.

Una vertiente del ritual opuesta a la anterior, lo entiende como parte de un proceso social crítico, en una óptica más cercana a la lógica de conflicto social vía confrontación de posiciones, que prioriza la actividad ritual como expresión de crisis sociales (Gluckman, 1978; Van Gennep, 1986). Privilegia la manifestación simbólica del conflicto social, ya que los rituales dramatizan públicamente tales conflictos, en una formación social concreta (comunidad o sociedad). Max Gluckman (1978) propone un análisis de lo que denomina los rituales de rebelión, como prácticas colectivas a través de los cuales se manifiestan públicamente las tensiones políticas dentro de una forma social específica. En ellos se da una disputa en torno a la distribución del poder político, aunque sin llegar a cuestionar la estructuración del sistema mismo. Los rituales de rebelión son un mecanismo de cuestionamiento de las posiciones y de los estatus sociales que desestructuran lo social momentáneamente, ya que las posiciones inferiores pasan a ocupar el lugar de los superiores (Gluckman, 1978). Sin embargo, tal inversión temporal realizada por las prácticas rituales no desemboca en el derrocamiento del orden social o su colapso. De ahí su particularidad política, que consiste en circunscribir a un espacio-tiempo delimitado la manifestación dramatizada del conflicto<sup>124</sup> (Gluckman, 1978). Entonces, los actos rituales de rebelión funcionan como un mecanismo de liberación al expresar simbólicamente conflictos sociales, de tal forma que el ritual constituye una relación política y no solo la refleja. Por su parte, Arnold Van Gennep (1986) en relación a los ritos de paso, propone idea procesual de que los rituales se componen de secuencias de actos ordenados en tanto un encadenamiento de ellos. Para este autor, los rituales no pueden estudiarse en su particularidad, al contrario deben

---

<sup>124</sup> De forma semejante, en el drama carnavalesco las ataduras del orden se relajan y, en una ola de "entusiasmo colectivo", se trastocan las clasificaciones sociales cotidianas y se desestructura la lógica de las jerarquías sociales. Más detalle en Bajtin (1998).

considerarse partes de una secuencia mayor que involucra la estructura social, así invierte el argumento de Durkheim, priorizando en el análisis al acto ritual, para desde ellos- su puesta en forma- pasar a la estructura social. Siendo esta característica productiva y emergente de los rituales en relación al sentido la que los asocia a la noción de performance utilizada en la tesis.

La forma de análisis desarrollada por Van Gennep para estudiar el ritual se acerca a lo que he propuesto en la tesis, pero es Víctor Turner (1980; 1980a; 1988), el autor más relevante para la relación entre rituales y los dramas sociales, al desarrollar un análisis procesual de los rituales leídos en clave de performance y su puesta en forma. El ritual, siguiendo a Turner (1980), es un mecanismo procesual limitado temporo-espacialmente que operando al interior de una trama de significados, muestra conflictos y tensiones en formaciones sociales específicas. Los rituales en su ocurrencia procesual van instaurando dramas sociales<sup>125</sup> como unidades de acción y significación que ocurren en situaciones y contextos específicos, dentro de grupos de personas que comparten valores o que vienen de la misma historia (Turner, 1980).

Los rituales pueden verse como performances, en tanto actuaciones y actos simbólicos, que muestran y producen significaciones sociales, y no sólo como el pegamento de la sociedad en el sentido de Durkheim, también son mecanismos sociales capaces de modificar creativamente la situación en la que se desarrollan y permitir cambios en lo social. Los rituales, desde la óptica de Turner, son relevantes en la constitución de la trama política de una formación social al ser un vehículo de la dramatización del poder y sus resistencias, por ende participan de la configuración de las formas políticas que transmiten creencias comunes y forman identificaciones colectivas (Turner, 1980). Los rituales, en clave política, van configurando procesos sociales conflictivos que adquieren una forma dramática. Turner

---

<sup>125</sup> Su teoría de los dramas sociales, la formuló inicialmente en 1957 con la publicación de "*Schism and Continuity in African Society*", en base a la etnografía sobre los Ndembu de Zambia. En ella formula la idea de un "drama social" como la emergencia de un episodio público de tensión debido a un conflicto al interior de la comunidad. Tal tensión se da en un espacio común y ordenado, siendo el drama social su momento de crisis y conflicto. Así como estudio los momentos de desorden, también prestó atención a los momentos armónicos en la sociedad, a los que llamó empresas sociales.

utiliza la metáforas de los dramas sociales para dar cuenta de procesos sociales de crisis que incluyen su puesta en escena en un espacio común e implican una lucha por la capacidad de significación social de grupos y con cuestionamientos a las relaciones de poder (Turner, 1982).

Un drama social es un proceso social conflictivo, una situación de crisis, en el que se da un cuestionamiento a los valores, normas y orientaciones de una formación social, por parte de grupos sociales en disputa. Emerge como un proceso conflictivo, ya que devela la crisis presente en la estructura social, a partir de un ritual que rompe con las normas sociales y con la idea del orden social, señalando que los valores de un grupo disidente del colectivo se ubican por fuera de la autoridad, generando todo un proceso de cuestionamiento y crisis en la comunidad (Turner, 1982). En los dramas sociales se dan facciones contrapuestas que intentan manejar la situación, mediante actos rituales que dramatizan el conflicto para *“conseguir lo que necesitan y así lograr un cambio en la comunidad”* (Turner, 1980a:152). De tal manera Turner despliega un dispositivo conceptual de carácter situacional y procesual, que conecta rituales y dramas sociales, para dar cuenta de procesos sociales conflictivos en el marco de una sociedad, y en los que se realizan actuaciones que producen significaciones polémicas con las relaciones de poder dominante.

Para Turner un drama social, en tanto proceso, se despliega en cuatro momentos o fases. Estas son: a) la fase de ruptura o brecha entre grupos al interior de una estructura social, en la que se quiebra o rompe con una norma o ley constitutiva de la comunidad social; b) fase de crisis, entendida como maduración o no procesamiento del quiebre del quiebre por la estructura, por ende se incrementa la brecha y se quiebra el orden, apareciendo claramente las posiciones enfrentadas; c) fase de ajuste o reparación, en base a acciones y procedimientos de naturaleza formal o informal, en las que son desplegadas medidas para enfrentar la crisis, y por último; d) la fase de reparación o restitución del orden, mediante la aceptación de que la situación de crisis ha sido superada y puede constituirse nuevamente un tipo de orden social (Turner, 1980). En el marco de los análisis de la tesis, los momentos de brecha (a) y crisis (b), se presentan de mucha utilidad para dar cuenta de la movilización estudiantil y su capacidad para cuestionar el orden social, en tanto ella abre- mediante sus actuaciones y

enunciados públicos- un momento crítico en la gramática del consenso mediante un cuestionamiento formulado públicamente.

En consideración del punto anterior de la capacidad de ciertos rituales de abrir una brecha y fomentar una crisis en el orden social, Turner identifica tres etapas rituales que denomina preliminares, liminares y postliminares (Turner, 1980). La etapa de “liminalidad”, desarrollada entre las otras dos, se refiere a un momento transicional que se mueve entre separación y agregación, en específico, se entiende como estado intermedio entre las fases de crisis y reparación, que desajusta momentáneamente el orden social, produciendo por un corto tiempo un lugar común sin estructuración rígida y sin estatutos fijos, momento también ha sido denominado por Turner anti-estructura (1988). En este momento se produce una indefinición de las posiciones sociales, se flexibilizan las clasificaciones normativas y se da una desidentificación de los actores. Turner elabora la idea de liminalidad como un estado de posibilidades y potencialidades, señalando que las formaciones sociales en esta etapa presentan las semillas la transformación social (1980). Esto lo acerca a la idea de performativo político que desarrollaré más adelante en este capítulo.

A partir del momento liminal, Turner (1988) diferenciará dos tipos de formaciones sociales: el de la sociedad en cuanto estructura de instituciones y funciones, así como cargos, estatus y roles sociales claramente definidos y bien diferenciados. En ellas, las clasificaciones y las posiciones sociales están especificadas, por ende, el estatuto de esa sociedad está definido. El otro tipo de configuración es el *communitas* compuesta “*de individuos con una determinada idiosincrasia, los cuales, aunque diferentes en lo que a dotes físicas y mentales se refiere son, sin embargo, considerados iguales desde aquello que comparten*” (Turner, 1988: 181). Este opera como una suerte de anti-estructura, en el sentido que tiende a hacer desaparecer las diferencias entre los individuos. Entre esos dos modelos sociales opuestos es que se dan las secuencias rituales ya señaladas, la fase preliminar, liminal, y posteriormente en la fase posliminal, que clasifica e identifica el orden social con un nuevo estatuto (Turner, 1988).

En relación a la crisis de la educación pública, entre los años 2011-2013, mediante sus performances de protestas y la publicitación de su demanda, los estudiantes y la ciudadanía

movilizada abren un espacio de *communitas* en la sociedad chilena, en la que se deja ver un momento liminal, o más específicamente liminoide<sup>126</sup>, que permite la emergencia un campo antagónico en torno al conflicto de la educación, ya que las identidades de los actores en juego se redefine y las relaciones sociales entre ellos resignificadas. El espacio público chileno experimentó desde mayo del 2011 hasta inicios del 2014, con el cambio de gobierno, lo que se podría llamar un momento liminoide producto de la brecha abierta por la movilización estudiantil y crisis de la educación pública, extendida a la sociedad en general. Proceso abierto hasta hoy, traducido en el problema de la gratuidad de la educación superior. Pero no solo eso, de acuerdo a la visión del drama social, la vida colectiva está atravesada por el conflicto y la lucha, para el caso el conflicto por la educación pública, por ende, tal conflicto se configura de manera antagónica en su sentido de litigio y disenso público entre posiciones sociales diferenciadas y opuestas.

Por ejemplo la movilización estudiantil se definió a sí misma como compuesta por *“estudiantes en lucha por la Educación Pública”*, junto a ello fueron definiendo sus alianzas en relación a invitar a las familias, la figura de la señora, el obrero, o la ciudadanía en general (*“chileno, chilena, salga a protestar, para que sus hijos puedan estudiar”*) a sumarse a la lucha por la educación pública. Al mismo tiempo definieron a sus adversarios encarnados en la élite política-económica, los medios de comunicación y la fuerza policial. Sin duda es la política (la clase política, el gobierno y el Estado) el principal responsable de la precaria situación de la Educación y el principal adversario de la posición estudiantil-ciudadana. La consigna *“el pueblo unido, avanza sin partidos”* es sintomática de la desconfianza hacia la política, pero también el grito señala la responsabilidad y culpabilidad que la movilización estudiantil les atribuye en relación a la crisis de la educación.

De acuerdo a lo antes señalado, se configura un campo antagónico en relación a la crisis educación, en el sentido dado por Ranciére al disenso o al litigio (1996), es decir, tanto la movilización estudiantil y el gobierno- como representante de la política- hablarán de la

---

<sup>126</sup> Turner para referirse a los momentos de transición en formaciones sociales seculares y más complejas utiliza la noción de liminoide, emparentada a la liminalidad que se aplica para formas sociales más simples (Turner, 1988).



educación, pero disienten en cómo la entienden cada posición. Para el gobierno se trata de mantener la educación como un bien de consumo transable en el mercado de la educación, que la situación de la educación pública puede revertirse con mayor inversión estatal, en tanto becas y formas de financiamiento y apostando por mejorar la calidad de la educación



entregada por las universidades y los liceos, expresados de manera contundente en la propuesta del GANE en el año 2011. Por su parte, para la movilización estudiantil y ciudadana, se trata de recobrar el derecho social a la educación, arrebatado por la dictadura, mediante la definición de la defensa de la educación pública y el fin del lucro en la educación. A partir de este

disenso, la movilización estudiantil en base a las performances de protesta pública y la publicitación de su posición, instauró un drama antagónico. La actuación de la movilización y su definición antagónica fueron constituyendo un escenario liminal al interior de la gramática política de los consensos, abriendo el problema de la educación a su revisión, argumentación, experimentación y tratamiento conflictual (Cefai, 2012; Sousa Santos, 2006). Tal como lo expone la siguiente foto:

**Foto 48 drama antagónico**

La foto 48, correspondiente a la afamada marcha de los paraguas, el 18 de agosto del año 2011, permite ver como desde la puesta en escena de las performances de protestas emerge un drama antagónico en torno al conflicto de la educación pública. La foto es muy definitoria en su composición puesto que la marcha es la expresión del conflicto en sus momentos de mayor algidez, al mismo tiempo el lienzo señala tres enunciados que marcarán la posición

estudiantil y ciudadana. Por un lado, específica que “*este es nuestro momento*” (el estudiantil), el momento liminiode abierto por la intervención de los movilizados. Un momento para realizar cambios en la educación, de intervenir políticamente en lo social más allá, y pese, a la clase política, el empresariado o los medios. Esto se refuerza en el segundo enunciado “*esta es nuestra posición*”, con lo que exponen al público, y a sus adversarios, su diferencia respecto de otra posición en juego, opuesta a la del mundo estudiantil, en tanto participantes en un litigio. Por último la combinación del momento y de la posición marcará la demanda de la movilización estudiantil-ciudadana en el periodo, esto es, “Educación Pública Gratuita y de Calidad”. De tal forma, la conjugación del momento y la posición le permiten a la movilización estudiantil definir su reconocimiento interno en torno a símbolos compartidos (lienzos, gritos, consignas), como presuponer su figura oposicional, con esto se configura el drama antagónico impulsado por la puesta en escena de la causa estudiantil. De forma tal que los rituales de protesta (capítulo III) presentan una doble condición, por un lado fomentan la cohesión interna mediante la liberación de energía emocional común y de símbolos compartidos (Collins, 2009) y fomentan la ruptura mediante la conformación de un drama público (Turner, 1988).

No obstante, tal formulación del nosotros movilizados en base a performances rituales, en su dinámica interna de reconocimiento mutuo y solidaridad colectiva, y en su dinámica externa de definir una diferencia antagónica, requiere que la movilización no solo actúe públicamente, también requiere mostrarles y justificarles a otros, que no son sus adversarios, lo que hacen y porque lo hacen, mediante formas de enunciación pública de la definición de la situación que han realizado en referencia a la educación como por ejemplo “nuestra posición: Educación Pública Gratuita”, esto es, el conjunto de enunciados que permiten configurar el marco de la injusticia cometida contra la educación pública y el despojo de ella como derecho social, así como de las maneras sociopolíticas que propone la movilización de enfrentar el problema. Lo que remite a las formas de publicitación y de generalización de la causa que la movilización estudiantil defiende dirigidas a un Público, o más específicamente a los públicos que observan el conflicto, mediante un segundo mecanismo social utilizado para desplegar la política de significación de la movilización estudiantil. Este mecanismo,

siguiendo a Wright Mills (1964), lo he denominado el vocabulario de motivos con el que la movilización estudiantil publicita y justifica sus modos de actuación y la conformación de un terreno de disputa por la educación frente al gobierno y la política, justamente la materia del siguiente acápite.

## **B) La movilización estudiantil y su vocabulario de motivos.**

La movilización estudiantil la entendemos como la puesta en escena de performances de protesta pública que configuran, mediante su encadenamiento, un proceso de movilización social. En palabras de D. Trom, la movilización en tanto forma de actuación colectiva puede entenderse como *“[...] un proceso de conexión espacio temporal de micro situaciones recurrentes, ello no puede ser explicado si nos alejamos de las actuaciones exhibidas”* (2008: 20). Esta definición es coherente con la forma que he definido los rituales de protesta situacional (la marcha) que en su lectura de proceso conforma un proceso de movilización social. Pero, además este proceso de movilización puede leerse como drama antagónico en razón de la crisis de la educación pública en Chile, donde las actuaciones que conforman las movilizaciones sociales fomentan una dinámica relación vinculante específica entre un “yo manifestante” y un “nosotros colectivo movilizado”, entre el correlato entre lo personal y lo colectivo (Gamson, 1992), apelando al desarrollo de estándares públicos y compartidos por el colectivo, relativos a ciertos aspectos normativos y a criterios justicia posibles de aplicar a la situación. Como lo expone la foto 49 “nuestro momento- de los manifestantes- y nuestra posición del colectivo”.

En la relación entre formas de actuación y modos de enunciación de la movilización, se deja entrever como las actuaciones públicas de las movilizaciones sociales requieren una constitución mutua de su identificación pública (un nosotros colectivo) y de su marco de justicia (sus principios normativos enunciados públicamente), en los momentos de su puesta en escena. De tal forma, cuando se habla de actuación colectiva en movilizaciones sociales,

se pone de manifiesto el carácter político del colectivo en lo público. Así la movilización es repensada en un conjunto de actuaciones performativas y performáticas que permite la emergencia de un drama antagónico, que se caracterizan por la actualización de un vocabulario político compartido para su encadenamiento. Siguiendo lo anterior, Trom (2008) ve a las actuaciones de los movilizados como cursos de acción que también son compromisos en la acción reivindicativa, en donde se establecen formas de hablar comunes y compartidas que la hacen factible de juicio y evaluación normativa (política y moral) por otros. Con ello Trom, siguiendo a Wright Mills (1964), pone de relevancia a los motivos colectivos como centro de estudio de las movilizaciones sociales, ya que para él:

*“la dimensión normativa de las actuaciones se aloja en los motivos (...) Siendo el motivo consustancial a la acción situada, el cual se articula como un vocabulario socialmente disponible ordenando los dispositivos de atenuación de la responsabilidad, manteniendo una identidad normal y asegurando así la reorientación de un orden normativo”* (Trom, 2008: 22-23.)

La dimensión normativa es la que se encuentra alojada en la actuación-enunciación y como tal puede ser captada públicamente junto con sus razones. Para ello se debe imputar a los actores y agentes en situación, ya que a través de estos motivos se hacen legibles las demandas sociales y se pueden calificar los modos de actuación de la movilización. Por ende, los motivos poseen un carácter público y colectivo, con miras a los modos de actuación y a la definición de situación en la que se participa colectivamente. Cabe aclarar que el motivo no tiene estatuto causal, ya que es una etiqueta dada a la acción en situación, por ende es una atribución de valor y una proyección de la continuidad de la acción (Wright Mills, 1964). Con lo anterior, se conceptualiza a la situación como el lugar del cumplimiento de la actuación, abordando así al vocabulario de motivos como el enlace entre acción y situación, ya que un motivo se asocia a una situación y el motivo justifica las actividades normativas en esa situación (Wright Mills, 1964). Esta atribución de motivos es un acto enunciativo-explicitada verbalmente y por ende observable- inmediatamente posterior a la actuación a la que se le liga, pero siempre relativo a ella y con ella, ya que el motivo “re-especifica” a la acción haciéndola ver de tal o cual forma (Trom, 2008). Si esta clasificación cuenta con la

aprobación de los demás participantes en situación, los motivos proporcionarían “*los fundamentos comunes a las conductas mediatizadas*”, siendo estos motivos mecanismos de articulación social (Trom, 2008).

Los motivos, más específicamente, co-definen la acción, ligando el motivo a la acción a través de un “estándar social de pertenencia” (contexto situacional), “inteligibilidad” (que se puede observar) y de “aceptabilidad” (criterio normativo), los cuales son apropiados por el individuo mientras estén públicamente visibles (Trom, 2008). De tal manera los motivos no son subjetivos, más bien son intersubjetivos, ya que se encuentran latentes en la situación y son compartidos por los actores presentes, pero no de una manera determinista o mecánica, sino abiertos a su uso situacional y fijación parcial del sentido. Para W. Mills (1964) a su vez los motivos van cargados de normatividad que se expresa en adjetivos como “bueno”, “agradable”, “malo”, por mencionar algunos, promoviendo así la continuidad de la acción o disuadiéndola de no continuar. Lo importante del punto señalado dice relación con la vinculación estrecha entre actuación y forma de enunciación vía motivo en su carácter situacional de uso, por ende un motivo no es algo relativo a la psicología de los individuos o a su interioridad. Al contrario son elaboraciones colectivas y de uso público, como “fin al lucro”, “lucha”, “gratuidad” o “endeudamiento” que adquieren su carácter de motivo en situación y con referencia al contexto.

Siguiendo a Ch. Wright Mills (1964), los motivos son recursos públicamente disponibles pues surgen de la interacción situacional y contextual de actores sociales, referidos a los sentidos de la acción y a las imputaciones de otros actores respecto a tal acción. Por ende, los motivos refieren a formas de justificación o explicación que los actores colectivos en proceso de movilización dan a otros, como a sí mismos, sobre sus actuaciones y demandas. Para Trom (2008), los motivos luego de emerger, son estandarizados socialmente e incorporados en la situación, ya que una vez consolidados pueden ser invocados y atendidos de manera rutinaria por los miembros de una sociedad o de un colectivo. Esto es justamente lo que realiza la movilización estudiantil con los motivos “educación pública gratuita”, “fin al lucro”, “continuidad con la dictadura”, “educación mercancía”, Aunque el alcance del motivo es situacional, su innovación va fijada al momento en que se desarrolla la actuación, también

tiene un desarrollo procesual. En este sentido el motivo puede actuar de manera retrospectiva o prospectiva en su realización y efectos (Trom, 2008), de acuerdo a los modos de justificación implementado por la movilización. Así para Trom, los motivos que apoyan las actuaciones que conforman una movilización social, pueden tomar en cuenta las consecuencias anticipadas de las conductas proyectadas por los protagonistas, los antagonistas o los públicos. En este punto concuerda con Wright Mills (1964), para quien los motivos permiten estabilizar y orientar formas de acción social que posibilitan pasar a una lógica más procesual.

De acuerdo a lo anterior, tanto para Wright Mills como para Trom, los agentes pueden adelantar las interpretaciones posibles de sus acciones por otros al proyectar anticipaciones normativas (la posible aceptación o rechazo de la actuación por otros), pero sin reducirlo a un mero uso estratégico y cognitivo. Al contrario, ambos autores remarcaran que se evidencia una conexión contextual-situacional entre actuación y motivo, en donde la situación ofrece un esquema del fondo que opera como una gramática de uso común<sup>127</sup>, de la cual surgen las interpretaciones y definiciones de los acontecimientos problemáticos emergentes de las performances de protesta (Trom, 2008). Un motivo es para el actor y los demás miembros de la situación, una respuesta a preguntas concernientes a la conducta social y verbal en la situación dada, lo que nos acerca a los argumentos entregados en el capítulo II sobre los modos en que la microsociología entendía el proceso de producción y mantención de los sentidos sociales de una situación. En específico los motivos se acercan a la manera en que la etnometodología define los accounts de la acción, en tanto formas de descripción, justificación y explicación de la situación social en contextos sociales específicos (Oigen, 2008; Robles Salgado, 1999). Los motivos son justificaciones de los actores de sus actos presentes, pasados o futuros, aceptadas por otros actores. De tal manera nos alejamos de la discusión ética y normativa de una evaluación no situada y sin considerar el contexto de realización, respecto si la actuación “está bien” o “está mal” o si es “ilegal” o no, ya que-

---

<sup>127</sup> El concepto de gramática utilizado acá no refiere a una abstracción lógica que reglamenta las formas del habla, al contrario se acerca a la forma propuesta por Wittgenstein, es decir, de las formas de corrección del habla a partir del uso efectivo del habla en situación (Oigen, 2008).

desde la mirada acá propuesta- son los actores sociales en situación los que proyectan sobre su actuación los posibles vocabularios de motivos que serán adosados a su acción, teniendo en cuenta asimismo las consecuencias de esta actuación en relación otros actores, es decir, el motivo tiene un efecto performativo en torno a su legitimación social. Como es el caso del motivo educación pública gratuita en la movilización estudiantil chilena, que emergió a partir de las primeras marchas el año 2011, para legitimarse socialmente durante el proceso, actuando de fundamento normativo del mismo, dando paso hoy al debate social en torno a la gratuidad.

En línea con lo anterior, existe un lazo entre la actuación puesta en escena y el motivo, siendo esta relación forjada por el lenguaje utilizado en las actuaciones y prácticas situadas en las que se realiza la acción colectiva, ya que es vía el lenguaje la forma de acceder a los motivos. Para el caso de la movilización estudiantil es mediante el uso de consignas, lienzos, cánticos, gritos que es posible realizar una aproximación al lenguaje de la movilización estudiantil, y desde allí presentar sus motivos. En este punto, siguiendo a Trom (2008) en su aplicación a las formas de protesta social y movilizaciones colectivas, se puede ver en las actuaciones de protesta una dimensión política del “cuerpo común de la movilización” en el uso del lenguaje, en tanto es posible constatar entre los diversos motivos de la movilización estudiantil que han sido enunciados en el espacio público el descontento y fastidio por el sistema de educación de mercado (“nosotros también perdimos la paciencia”), junto a un juicio moral como daño subjetivo (“nos cagaron”) y un juicio moral y político como producción de injusticia social (la educación es un derecho/para el gobierno un privilegio), ya que un motivo es una verbalización al que se accede públicamente, al ser formulados por el colectivo como una etiqueta de la acción situada, por ende el motivo funciona como eslabón entre las actuaciones prácticas de los actores y la situación social en la que se encuentran. Por ejemplo, se puede inferir del vocabulario antes señalado el siguiente motivo estudiantil: “se lucha en defensa de la educación pública porque hoy es un bien de mercado y no un derecho social que genera desigualdad, segregación y endeudamiento”. De tal manera, los motivos no son meros enunciados fugaces sino que son estabilizaciones de sentido de carácter procesual ligados a la acción en situación, mediante su verbalización transformada en vocabulario, de

uso colectivo y de acceso público debido a que se encuentra alojado entre la situación y la acción práctica de los movilizados. Por ende, los motivos no solo son comprendidos, aceptados o rechazados, por los protagonistas, también los antagonistas y los públicos tienen acceso a un motivo público, junto con ello pueden aceptar, rechazar o intervenir en un motivo.

Foto 49 vocabulario de motivos

La foto 49, la gráfica en forma de un juego de azar ubicada en el frontis de la facultad de derecho de la Universidad de Chile ubicada en las cercanías del centro de Santiago, expresa en su modalidad de humor e ironía, un muy buen ejemplo del vocabulario de motivos que fue implementando la movilización estudiantil. En base a las interacciones con el gobierno y su propuesta GANE, los estudiantes responden en base al humor con enunciaciones como “lacrimógena abortiva” (represión), “mambo en la comi” (represión y enfrentamiento), “seguir movilizados” (luchar), “endeudado hasta la muerte”, “estudie 5 y pague en 15 años” o “bienvenido a dicom” (deuda, negocio, lucro), conformando el vocabulario de la movilización estudiantil durante el periodo.

Mediante este vocabulario, la movilización estudiantil remarca y expone públicamente los motivos asociados a los alcances de injusticia en su forma moral y política (deuda, lucro, represión, negocio, resistencia), pero también los alcances normativos de su compromiso para con la acción colectiva (lucha y protesta). Estos motivos, y otros, son los que sostienen su causa pública, es decir, justifican la movilización estudiantil-ciudadana en la enunciación pública de su demanda y en la capacidad de agencia colectiva y de actuación pública que implementa. Como se señaló antes, los motivos son consustanciales a las dinámicas de actuación de la movilización estudiantil, ya que se encuentran enraizados a las





situaciones de protesta en las que se enuncian y a los contextos de lucha que van ayudando a configurar, entregando una vinculación normativa entre actuación y enunciación en el proceso de lucha por la educación pública, como una suerte de justificación que legitima a la movilización estudiantil frente a otros, adversarios y públicos.

La figura 2, una nube de palabras, es un intento gráfico de dar cuenta de las verbalizaciones realizadas por la movilización estudiantil y ciudadana durante el proceso, a manera de mostrar los aspectos normativos implicados en las manifestaciones públicas en el periodo, mediante las palabras utilizadas por la movilización en su puesta en escena.

**Figura 2. Vocabulario de motivos de la movilización estudiantil. Elaboración propia**

En base a los treinta y cinco (35) gritos y cánticos registrados durante los tres años de seguimiento de las marchas y protestas públicas de la movilización estudiantil (ver anexo), y gracias a la herramienta gratuita de la nube de palabras<sup>128</sup>, en la que se ingresan los cánticos y gritos de la movilización estudiantil para procesarlos, eliminando las proposiciones y conjunciones, así como otras palabras que no presentan utilidad a la hora del análisis, es posible visualizar una aproximación gráfica (nube de palabras) al conjunto de motivos utilizados por los movilizadores para justificar la puesta en escena de la movilización estudiantil y la enunciación pública de la demanda por la “Educación Pública Gratuita”. En ella, figura 2, son posibles de observar la serie de recursos verbales con los que la movilización estudiantil-ciudadana da cuenta del conflicto. Palabras cargadas de valoración,

moral-política y emocional, definen el lenguaje de la protesta: “educación”, “gratuidad”, “calle”, “pueblo”, “estudiantes”, “avanzar”; como



<sup>128</sup> Toda la información disponible en <https://tagul.com/>

“Pinochet”, “Bachelet”, “pacos”, “gobierno”, “alianza”, “mercado”, “lucro”, así como “robo”, “cagaron”, “necesidad” van configurando el vocabulario en sus compromisos morales y políticos. Por ejemplo, al asociar desde la lectura del litigio por la educación en un mismo campo semántico las palabras de gobierno, alianza, mercado, pacos, Pinochet y Bachelet es posible ver la definición de la posición antagónica a la movilización estudiantil, al mismo que asociarlos a sus responsabilidades en la situación de injusticia vía el robo (de derechos sociales básicos) y el lucro en la educación, dejando ver una vez más la acusación de continuidad histórica entre dictadura y democracia en Chile. Por otra parte, la posición estudiantil asume el lugar del actor protagonista autodefiniéndose como estudiantes, que junto al pueblo<sup>129</sup>, luchan en la calle por la educación. La responsabilidad asignada, como compromisos normativos, son los de avanzar hacia la consecución de la gratuidad (como un derecho social) mediante el despliegue de la movilización colectiva y sus performances de protesta, en tanto puesta en escena pública de un disenso.

Las posiciones enfrentadas en el litigio no solo refieren a compromisos normativos con la situación presente, también con promesas futuras y horizontes de desarrollo posible, acercando el presente y el futuro en base a la actuación de la movilización (Arditi, 2012; Sousa Santos, 2006). En este marco, la posición de las autoridades políticas y del gobierno en particular, al tener compromisos con la élite y no con el pueblo, apuesta por una profundización de lo existente y con la contención de lo posible. Por su parte, la movilización estudiantil, encarnada en la figura del pueblo, avanza hacia un futuro más justo e igualitario. El cántico (23) permite observar el compromiso normativo del pueblo con un otro futuro posible y el compromiso del gobierno con la situación actual tal como está, manteniendo la herencia de la dictadura:

*Hay que ver a este gobierno/*

---

<sup>129</sup> La figura del Pueblo es el mejor ejemplo de los alcances normativos del vocabulario utilizado, ya que es una figura moralmente cargada por su fuerte peso histórico y por la violación de los derechos humanos acometida por la dictadura político-militar contra ella. Es una fuente de compromiso histórico y ejercicio de memoria que ninguna lucha social puede soslayar.

*Hay que ver la vuelta que se da/  
Con un pueblo que marcha pa' delante/  
Y un gobierno que camina para atrás. (23)*

En la relación de compromiso con lo existente y con lo posible, las posiciones entre estudiantes/ciudadanía/pueblo y gobierno/élite político-económica vuelven a configurar un campo antagónico, radicalizado en su argumentación debido al carácter normativo del vocabulario de motivos enunciado públicamente por la movilización estudiantil, que al relacionarse con la diferencia temporal tratada en el párrafo anterior, permiten definir a configuración del escenario liminal en que se presentan la posición estudiantil (educación pública gratuita) que viene a cuestionar la constitución misma de lo social a partir de la dictadura. El próximo cántico (24) muestra en toda su fuerza normativa, de compromiso presente y de apuesta a futuro, el carácter de la lucha estudiantil en su defensa y promoción de la educación pública,

*Lo que el pueblo necesita es educación gratuita/  
Porque el pueblo está cansado de las leyes de mercado (Estado)/  
Lo que el pueblo debe hacer es luchar hasta vencer (24)*

El cántico (24), tal como se intentó mostrar en los capítulos III, IV y V, posibilita ver la relevancia que la movilización estudiantil-ciudadana le otorga a la lucha social en la calle, dejando ver ciertos rasgos agenciales, morales y emocionales, con la situación de injusticia (cansancio), presentando un horizonte sociopolítico posible en tanto meta colectiva (educación gratuita) y proponiendo una forma de actuación pública para su consecución (lucha). A esto se agrega una fuerte carga normativa dada por un compromiso consistente asociado al sacrificio y la obligación de cumplir el objetivo (lo que el pueblo debe hacer es luchar hasta vencer). Tal compromiso normativo se realiza no solo como enunciación pública, sino que se enlaza-inscribiéndose y actualizándose en cada puesta en uso- con los

modos de actuación realizada por la movilización estudiantil (manifestaciones públicas y protestas sociales encarnadas en las marchas realizadas entre el 2011 y el 2013). A tal capacidad de la movilización de producir una articulación consistente entre drama antagónico y un vocabulario de motivos es lo que he denominado la política de significación de la movilización estudiantil.

La política de significación *de la educación pública y gratuita y el fin al lucro* mediante la configuración articulada de un drama antagónico y un vocabulario de motivos intervino, e interviene aún hoy, en el escenario sociopolítico nacional. He aquí su relevancia para enfrentar las relaciones de poder a las que se opone y cuestionar el estado actual de la educación en Chile. El punto ahora, entonces, es preguntarse: ¿Cómo entender los alcances políticos de la política significación por la educación pública gratuita? ¿Cómo opera políticamente la conjunción de estos mecanismos? El siguiente apartado intenta entregar a modo de respuesta a tales preguntas, una interpretación plausible y convincente del operar político de la política de significación de la movilización estudiantil.

## **II. La movilización por la educación pública en sus alcances políticos: como performativo político y como agencia colectiva de significación social.**

Entender la política de significación desplegada por la movilización estudiantil desde el ángulo de “*lo político*”, en vinculación directa con lo cultural, es plantearla desde un argumento que no reduzca el conflicto social que instituye a procedimientos de definición social de la situación como es la propuesta de los marcos de sentido de la acción colectiva (Snow y Benford, 1992), o a la disputa por la consecución de ciertos objetivos e intereses por parte de los movilizadores en un escenario político propicio, como lo hace las perspectivas del proceso político (Tarrow, 1997), o a la mera justificación moral de su acción de oposición, por parte de los agentes sociales movilizadores como en la teorías francesa de las controversias públicas de Boltanski (2000). En otros términos, abordar la movilización estudiantil desde “lo político” es definirla en su especificidad conflictual, esto es dibujarla en su despliegue

situacional como proceso dual, que implica en su mismo acontecer la politicidad de la movilización estudiantil y sus posibilidades de politización<sup>130</sup>.

La movilización estudiantil por la educación pública y el fin del lucro, 2011-2013, ha desdibujado el clima de una sociedad ordenada y con ausencia de conflictividad social que trazó la transición democrática y el periodo democrático asociado a la concertación, poniendo en cuestión los efectos de despolitización producidos por los dispositivos de la gubernamentalidad neoliberal y la gramática de la medida de lo posible<sup>131</sup>. La irrupción, visibilización y permanencia de la movilización por la *Educación Pública Gratuita y el Fin al Lucro*, mediante la puesta en escena del drama antagónico y el vocabulario motivo de la movilización, ha superado el umbral de mero evento de protesta social para estructurar un campo de acción y discurso antagónico al orden sociopolítico actual, específicamente en torno al modelo educativo neoliberal, pero con alcances a otras áreas de prioridad nacional (Cárdenas y Navarro, 2013)<sup>132</sup>. Las demandas por el “*fin del lucro y por una educación pública, gratuita y de calidad*”, fueron portadas y asumidas por otros grupos sociales e individuos particulares más allá del mundo estudiantil durante las jornadas de movilización, como el caso de los apoderados de estudiantes secundarios y sus familias. Pero también, otras demandas sociales de mayor alcance se articularon con las suyas<sup>133</sup>, ampliando los sentidos

---

<sup>130</sup> La distinción de lo político y la política, trabajada anteriormente en el escrito (ver capítulo II), sostiene el argumento que planteo en este acápite. De todas formas se insiste en un punto ya señalado: que la aproximación de lectura acá formulada se establece en primacía del nivel metodológico y epistémico-categorial antes que ontológico y su preocupación se acerca a la invitación que formula Nicos Mouzelis (1995) y Hugo Zemelman (2010), de elaborar instrumentos conceptuales que permitan preparar el camino para la vinculación de elementos empíricos y conceptuales para realizar configuraciones teóricas plausibles y coherentes en torno a lo social y sus conflictos que apoyen el trabajo empírico.

<sup>131</sup> De tal forma, como se señaló en la problematización, se concuerda con las tesis del malestar (Mayol y Salazar), aunque se difiere tanto en las causas, como en los efectos.

<sup>132</sup> El campo de la salud presentó movilizaciones el 2014 y actualmente, julio 2015, los profesores están movilizados en todo Chile. El escenario nacional sigue contando con la presencia de la movilización social en sus calles.

<sup>133</sup> La demanda social y política de mayor alcance en el Chile actual es la de Asamblea Constituyente (AC) para eliminar la constitución de 1980, heredada de la dictadura militar y reformada en el gobierno de Ricardo

de la movilización, como la idea de asamblea constituyente para la elaboración una nueva constitución que elimine la actual derivada de la dictadura militar. Tal imbricación fue evidente hacia el cierre del periodo, con la realización de las elecciones presidenciales del 2014, donde la candidata oficial del conglomerado de derecha, Evelyn Matthei, fue la única que se oponía directamente a ambas demandas. Las demás candidaturas buscaban algún modo de vincularlas en sus programas, sobre todo las candidaturas de centro-izquierda<sup>134</sup>.

De acuerdo a la lectura acá presentada, la movilización estudiantil alcanza el espacio de la política al interpelar de manera directa al gobierno de S. Piñera, en específico, pero también al Estado en general, cuestionando las relaciones de poder y sus sentidos instituidos a partir del retorno a la democracia, desde el modelo educativo, pero yendo más allá de aquel. Siguiendo al filósofo J. Rancière (1996), podríamos señalar que la demanda estudiantil y ciudadana ha cuestionado la forma en que la división y reparto de lo sensible realizado a partir de la dictadura y sostenido en los posteriores 25 años de democracia, visibilizando un daño en el cuerpo social hacia alguna de las partes- para el caso los estudiantes y sus familias-, producto de tal reparto<sup>135</sup>. De cierta manera, la movilización interrumpe el clima del orden y del consenso propio de la gramática de la medida de lo posible, para instituir la idea de situación crítica o de malestar en el seno de la sociedad chilena. Ello, siguiendo a Sousa Santos (2006), permite preguntar por las posibilidades de ampliar el canon democrático definido a inicios de los años 90' (la gramática de la medida de lo posible), mantenida hasta la actualidad.

El punto siguiente implica evaluar, desde un ángulo político-cultural, las intervenciones de la “política de significación” de la movilización estudiantil. La clave de lectura propuesta es que la movilización estudiantil ha actuado en términos políticos en un doble registro

---

Lagos, e iniciar un amplio proceso participativo de elaboración de una nueva carta magna. Como otras reformas “estructurales” sigue en suspenso.

<sup>134</sup> Las candidaturas de centroderecha, es decir, Ricardo Israel, Alfredo Sfeir, Tomas Joselyn Holt y Franco Parisi tenían posturas ambiguas frente a la demanda estudiantil de Educación Pública y Fin al Lucro, pero apoyaban la idea de una nueva constitución. Ver anexo IV en la tesis.

<sup>135</sup> Jacques Rancière (1996) utiliza el concepto de la “parte de los sin parte” para referirse a grupos sociales perjudicados y agraviados por tal reparto de lo sensible, en específico, la parte que queda sin distribución de lo común.

separado, pero vinculado por su propia acción práctica. Por un lado, la política de significación de la movilización estudiantil actúa en términos situacionales como un performativo político (Arditi, 2012), al tiempo que, por otro lado, actúa procesualmente como una agencia de significación política (Cefaï, 2012; Gamson, 1992). Ambos registros son articulados por la movilización estudiantil en su puesta en escena, constituyéndose y reforzándose mutuamente, lo que le da mayor capacidad a la movilización de intervenir la gramática de los consensos. Esto porque al desplegarse de manera paralela y simultánea, cada registro desarrolla su particularidad, y de paso refuerza el desarrollo del otro.

En su acontecer relacional, la politicidad práctica de la movilización estudiantil y su capacidad de politización se orientan a la tarea de *ampliar lo posible, es decir, se plantean como una crítica a la gramática del orden y del consenso*. Ambos registros presentes en la política de la significación de la movilización, fomentan una pluralidad de acercamientos entre lo político y la política, vía formas de articulación situacional-procesual que no son mecánicos ni lineales. En otras palabras, la politicidad de la movilización estudiantil permitió en su desarrollo, la politización de su demanda sin necesariamente transformarse en una alternativa radical de cambio institucional.

Para avanzar en la lectura en clave política, reformulo el concepto de politicidad, elaborado por Denis Merklen (2010), para establecer la relación entre la movilización estudiantil y su forma política. La politicidad es la condición de acción propia de determinados grupos y colectivos sociales de conjugar lo político con el espacio de la política, desde su propio lugar y en base a su propio que hacer, en una forma distinta- aunque relacionada- de lo que será la politización entendida como la condición de acceder relacionalmente a la esfera política, siempre como un movimiento de exteriorización de la movilización estudiantil hacia la esfera política, ya que se refiere a la potencialidad política propia de los grupos y colectivos sociales. La politicidad, desde este punto de vista, supone la conformación de agencia colectiva con capacidad política y presenta tres características:

- a) Tiene directa relación con el espacio sociocultural y el mundo vida de los colectivos y grupos sociales (agencia), es decir, se despliega en contacto directo con la vida cotidiana y la sociabilidad de la agencia colectiva que la pone en marcha.

- b) Se expresa en las acciones, prácticas y enunciados del agente colectivo que presentan la capacidad de conflictuar su relación con la política, pero siempre en base a un hacer y, por ende, se les utilizará en coherencia con el posicionamiento de la tesis, como “actuaciones prácticas de politicidad<sup>136</sup>”.
- c) Tanto por los criterios a y b, la politicidad es siempre particular, corresponde a cada grupo, y es contextual, responde a cada situación en la que se pone en marcha. Por ende se distingue de la politización, entendida como la manera de acceder al espacio de la política mediante una relación conflictiva, pero cuya forma es más normada y estandarizada. Por ende, la politización tiene más probabilidades de seguir los trayectos de formalidad y reconocimiento institucional mediante formas más establecidas de vinculación entre la movilización y la política.

La politicidad presenta esa posibilidad, desde los colectivos sociales movilizados, de conjugar en las mismas operaciones un interior (performances, enunciados e identificación pública del cuerpo común movilizado) y un exterior (la institucionalidad política) desde actuaciones prácticas y enunciaciones públicas que son tanto disruptivas con el orden, como articuladoras de una posición. La foto 51 permite vislumbrar algo de las acciones prácticas de politicidad que son realizadas por la movilización estudiantil. La foto corresponde a las manifestaciones nocturnas del 04 de agosto del 2011<sup>137</sup>, realizadas en Plaza Italia, luego de

---

<sup>136</sup> Acá juego con el uso de la acción en términos etnometodológicos, como actividades prácticas de los actores en situación, reemplazando actividad por actuación en coherencia con el uso de la performance en la tesis.

<sup>137</sup> La jornada del 04 de Agosto del 2011, tal como se mencionó anteriormente, fue la jornada más violenta del periodo de movilizaciones estudiantiles por el gobierno de S. Piñera (2011-2013). La marcha convocada por estudiantes secundarios para la mañana de ese día, en pleno centro, - no autorizada por el gobierno vía intendencia- fue duramente reprimida por carabineros en el transcurso de la mañana, impidiendo su realización. Una marcha universitaria convocada a las 18:00 hrs., en Plaza Italia, para protestar por la fuerte represión sufrida por los secundarios en la mañana, fue bloqueada por carabineros terminando en una batalla por el derecho a protestar en plena Plaza Italia, alcanzando el Parque Bustamante. Un cacerolazo nocturno, masivo y ciudadano, en las principales plazas y espacios públicos del país, en rechazo de la represión y brutalidad policial. Más batallas callejeras en la noche y un incendio en una sucursal de una conocida multitienda (La Polar), son parte de su recuento. La fecha se conmemora con el nombre de “Día de la dignidad estudiantil”, incluso se



la fuerte represión policial sufrida por los manifestantes en los dos intentos fallidos de marchas (a las 11 am y a las 18 pm). Para hacer frente a la represión se convocó esa misma tarde a la ciudadanía en general, no solo a los estudiantes, a salir a las plazas públicas a las 21:00 hrs., para manifestarse vía la ocupación del espacio público por la ciudadanía y cacerolear en contra de la respuesta violenta del gobierno a las formas de actuar de los estudiantes. La foto, tomada antes de las 21:00 hrs, permite ver un grupo de jóvenes estudiantes a su llegada a Plaza Italia con el lienzo “*si no nos dejan soñar, no los dejamos dormir*”, tal concentración surgida de la espontaneidad que otorga la frustración de dos marchas fallidas, junto a la rabia por la violencia policial observada durante el día, hizo que la ciudadanía en general se agolpará en las plazas públicas a las 21:00 hrs para manifestarse contra la represión gubernamental.

Foto 50 si no nos dejan soñar no les dejamos dormir



La respuesta emanada de la misma movilización estudiantil-ciudadana frente a la represión y violencia policial permite ver la forma en que opera la politicidad de su política de significación, donde estudiantes, sus familiares, sus amigos no estudiantes, ciudadanos en general, cualquier persona que quisiera sumarse, se reunieron, recuperando la práctica del cacerolazo como forma de protesta pública, en las plazas principalmente, pero también en las afueras de edificios, en las puertas de sus hogares, colegios en toma, calles y pasajes, en el

---

realizó con un acto de conmemoración en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos el año pasado (2014).

espacio público en general. La foto, desde acciones prácticas ofensivas (congregarse y ocupar el espacio público) deja ver en su consigna la existencia del conflicto que pone en relación a dos posiciones opuestas, estudiantes movilizados versus gobierno, donde una de las cuales impide la realización plena del otro y lo ubica en un lugar de agravio social mediante el impedimento de una acción a través de procedimientos represivos y violentos (“no nos dejan soñar”). Pero a la vez, deja ver en su enunciación las modalidades de su politicidad en tanto sus acciones prácticas de protesta son una respuesta a la represión policial (“no los dejaremos dormir”). Tal forma práctica de responder al daño y agravio sufrido, les permite relacionarse situacionalmente, en base a lo sucedido en el día, de manera conflictual con un otro no movilizado responsables de la situación conflictual (la política encarnada en el gobierno y las fuerzas del orden). A la vez les permite ir perfilando un modo de enunciación orientado a los públicos, de las diferentes posiciones, como formas de identificación pública (el nosotros) y del adversario que se estabilizarán en el proceso de disputa por las formas y sentidos de la educación. Utilizando el ejemplo de la foto (50), la movilización social y ciudadana por la *Educación Pública Gratuita y El Fin al Lucro*, puede entenderse como un conjunto de actuaciones prácticas de politicidad, expresadas como formas de protesta pública, que en su conjunto y vinculación definen un proceso de movilización estudiantil que les permitirá relacionarse con la institucionalidad política.

La politicidad de la política de significación impulsada por la movilización estudiantil presenta entonces un fuerte carácter situacional y contextual, arraigada a los cuerpos, memorias, símbolos que se pone en escena rearticulando sentidos y haciendo emerger otras significaciones en el escenario público actual. La foto 51, presentada a continuación, es otro ejemplo de la politicidad de la movilización estudiantil, ahora leída en clave de resistencia.

**Foto 51 ronda de la alegre rebeldía**

La foto 51, tomada en la marcha del 16 de junio del 2013 en las cercanías de la Estación Mapocho, corresponde a formas de politicidad que emergen desde la movilización estudiantil, a partir de su puesta en escena situacional. La marcha se realizó hacia Estación Mapocho y una vez en el lugar, los estudiantes son duramente reprimidos por las fuerzas policiales- al punto que fueron cuestionados públicamente por su accionar, algo constante



después del 04 de agosto del 2011-. Frente a la violencia de la represión, un grupo manifestantes, todos estudiantes, optan por no dispersarse y enfrentan al carro lanza agua de carabineros (el guanaco), pero lo hacen no desde la dinámica de la confrontación

violenta sino con una respuesta en base a la *alegre rebeldía*. En respuesta a la represión policial los estudiantes se mantienen en el lugar y realizan una ronda de baile como forma de interacción no violenta. Rescatan desde la cotidianeidad un juego infantil, la ronda de baile, y lo actualizan en las acciones prácticas de politicidad en clave de resistencia. La ronda estudiantil intenta mantener la ocupación del espacio público, no dispersarse por la intromisión de fuerzas especiales de carabineros, y lo hace desde una forma de incorporación cotidiana del juego en la protesta y de la recuperación de experiencias de la niñez, fomentando una energía emocional, no asociada al enfrentamiento, que reafirma su presencia en base a la *ronda de la alegre rebeldía*, debido a la fuerza performática de su emergencia. Con ella, los estudiantes experimentan formas de politicidad situacionales y contextuales que

recurren a uno de los elementos afectivos que van configurando el clima emocional que marca el proceso: la alegría de estar juntos luchando por la educación pública<sup>138</sup>.

Las acciones prácticas de politicidad entonces, se caracterizan por su impronta situacional, ya sea en sus formas defensiva (foto 51) u ofensiva (foto 50), conectadas a experiencias cotidianas, a la memoria histórica, a repertorios culturales que en la interacción con un adversario emergen para configurar los diferentes modos de hacer de la movilización estudiantil, otorgándole dinamismo y flexibilidad a sus actuaciones en referencia a sus componentes performativos (foto 50) y performáticos (foto 51).

Proponer que la *movilización por la Educación Pública Gratuita y el Fin al Lucro* puede entenderse como acciones prácticas de politicidad, significa abandonar una perspectiva normativa fuerte en torno a la política, para centrarse en el “quehacer político” mismo de la movilización estudiantil-ciudadana. Desde la óptica de la teorización de la movilización social, significa distanciarse de interpretaciones como las del filósofo Slavoj Žižek (2011), quien ha señalado respecto a las movilizaciones árabes o de los indignados europeos, y en el mundo<sup>139</sup>, que son un fracaso en términos políticos ya que carecen de un proyecto de transformación global de la sociedad o de programas políticos posibles de implementar<sup>140</sup>. Desde la óptica de la politicidad de la movilización social tal crítica no es pertinente, ya que juzga el quehacer político de la movilización desde una óptica de completa exterioridad,

---

<sup>138</sup> El otro componente de este clima es sin duda la rabia y la indignación. Ver capítulos III y IV.

<sup>139</sup> No obstante, siendo justo con la argumentación de Žižek, no hace referencias en el texto a la movilización estudiantil chilena por ende es difícil acusarlo de aplicar tal argumento al caso chileno. Por su parte, Arditi (2012) formula una crítica a Žižek, utilizando las movilizaciones estudiantiles en Chile. Texto que utilizaré de ahora en adelante para definir mi propia propuesta.

<sup>140</sup> Aunque Žižek no oculta sus simpatías y apoyos a tales movilizaciones sociales, las mira con escepticismo definiéndolas como meras revueltas sin revolución, es decir, como un “pasaje al acto” que carece de un cuestionamiento sustantivo al status quo (2011). La crítica del filósofo es que tales movilizaciones no alcanzan el estatus de un acto político, es decir, no se proponen como actos capaces de desestructurar y reconfigurar las coordenadas de juego político en sí mismo, quedándose en el rango de pasajes al acto, entendidos como actos que no ponen en jaque a la política, y que incluso ayudarían a reafirmarla.

expresada en un plan o proyecto revolucionario que envuelva al sistema político y alcance a la sociedad en su totalidad. Tal crítica, evalúa las movilizaciones sociales no del cuestionamiento a lo dado que realizan desde la situación actual, sino en base a la ausencia de un programa revolucionario que reconfigure lo existente y moldee el futuro, por lo que confunde la capacidad de cuestionar lo dado con su propuesta de transformación (Arditi, 2012). La politicidad de la movilización estudiantil está más cercana a cuestionar lo existente, sin renunciar necesariamente a la alternativa de constituirse como una propuesta de transformación social total- como se expone más adelante-.

Benjamín Arditi (2012) propondrá pensar a las movilizaciones (insurgencias en su lenguaje), entre ellas la chilena por la educación pública, como ejemplos de la actividad de revolucionar. Propone tres figuras en la literatura político-filosófica para interpretarlas.

- 1) Como operadores de diferencia en relación a lo dado, es decir, como actividad de diferenciar y diferir sobre un estado de la situación (lo advenir derridiano)
- 2) Como mediadores evanescentes, es decir, como portales que abren puentes de contacto entre lo actual y lo imposible (lo otro) que puede o no realizarse (F. Jameson)
- 3) Como performativos políticos, conjuntos de actos que logran ampliar lo existente, mediante la experimentación de aquello por lo que se lucha a futuro en el mismo momento de hacerlo, es decir, como ampliación de lo posible mediante la inclusión de lo imposible (Ranciére y Žižek).

Bajo estas tres modalidades se puede tematizar la politicidad de las movilizaciones sociales, entre ellas la estudiantil en Chile, en tanto capacidad de incidir y participar de los procesos de configuración sociopolítica del orden colectivo, no mediante un programa o un proyecto, sino mediante la fuerza performativa de su propio “quehacer” y acontecer, o para utilizar el lenguaje de Arditi (2010), la politicidad tendría la capacidad de revolucionar. Siguiendo lo anteriormente argumentado, se puede entender la politicidad de la movilización estudiantil-ciudadana por la Educación Pública desde el punto de vista de los performativos políticos. Más directamente, entiendo que uno de los registros en los que actúan las acciones prácticas

de politicidad de la movilización estudiantil-ciudadana es en su forma de performativos políticos.

De acuerdo a Ardití (2012), entender a las movilizaciones sociales como performativos políticos significa que, mediante las actuaciones políticas realizadas por la movilización, un estado de la situación diferente- un horizonte político otro- comienza a ocurrir en cuanto las acciones son realizadas, en tanto son experimentadas por la movilización y sus actores como dándose en el presente. En otras palabras, la politicidad, en su capacidad performativa implica una modalidad anticipativa, o situación futura, que actúa “como sí” tal posibilidad futura fuese actualizada a partir de las acciones prácticas de la movilización, es decir, se realiza en su hacer. Son performativos en tanto comienzan a materializarse simbólicamente en su propia realización y puesta en forma, o en palabras de Ardití (2012), el futuro se muestra como sombra del presente, a partir de las prácticas de politicidad de la movilización. En ambos casos se expresan como escenarios en que comenzamos a ser libres y nos sentimos libres cuando luchamos por la libertad (Ardití, 2012) o para el caso chileno y las movilizaciones estudiantiles, en las marchas se siente la alegría y felicidad al luchar por la educación pública gratuita en base a la “alegre rebeldía”, saldando en esos momentos la deuda contraída en las luchas por el retorno a la democracia y el eslogan utilizado por el “NO” en el plebiscito de 1988: “Chile la alegría ya viene”. Alegría pendiente hasta el día de hoy, de acuerdo a los estudiantes y a la ciudadanía movilizada, siendo una de las deudas del retorno a la democracia en Chile (Paredes, 2011).

La movilización estudiantil a partir de su puesta en escena situacional, en base a las performances de protesta, experimenta en el espacio público aquello por lo que lucha. También los manifestantes que participan de tales acciones prácticas vivencian aquello por lo que luchan. Para el caso de la movilización estudiantil en Chile es en la lucha misma por la educación pública que los manifestantes pueden llamarse a sí mismos “*estudiantes en lucha*” y que la “*educación es pública y de todos (gratuita)*”. Es en cada situación de protesta, al estar juntos en el acto de marchar, que los estudiantes inscriben en su cuerpo otra modalidad de estar en la sociedad, se desidentifican del mero estudiante-cliente y se reidentifican como luchadores, manifestantes, movilizados. Dejan de ser pacientes y pasivos

para subjetivarse como actores de un drama público. Pero también este drama tiene alcances para en el espacio público, ya que mediante la puesta en escena de la movilización, las calles, las plazas, los frontis de edificios públicos se transforman en escenarios para aprender, para enseñar, para intercambiar experiencias y expectativas, por ende, en la movilización por la educación pública gratuita, la educación es PÚBLICA y GRATUITA, ya que está en la calle y es de todos, al alcance de todos y para todos. En esos momentos de acciones prácticas de politicidad la educación pública de los estudiantes en lucha es ya un hecho, está en la sociedad, ya no es un imposible.

En consecuencia, desde la óptica de la politicidad y sus actividades prácticas entendidas en términos performativos, una orientación hacia la revolución puede pensarse como la *actividad de revolucionar* (Arditi, 2010), es decir, concebir las acciones prácticas de politicidad de las movilizaciones como actos capaces de interrumpir un estado actual de la situación para experimentar otro. A la vez, entenderlo como una voluntad de disrupción en un campo de experiencias dado en beneficio de su cuestionamiento, de su puesta en entredicho y no, necesariamente, como la sustitución de un modelo sociopolítico completo por otro. El acto de revolucionar, entendido como acto político performativo, es decir como forma de experimentación presente y actual, se orienta entonces al esfuerzo por cuestionar, abrir y dejar ver caminos entre la posibilidad y la finitud. Esto es lo que realizan los estudiantes y la ciudadanía movilizada durante el proceso de movilización que va desde el 2011 al 2013 en base a sus actuaciones prácticas de politicidad, se experimenta la educación de otra forma y se abre la posibilidad de que así sea.

Tal como se expuso en el capítulo III, las performances de la movilización estudiantil en formato de marcha masiva realizan la apropiación y ocupación del espacio público, configurando performativamente otra significación de este. Para el caso de las marchas en Santiago el reapropiarse de la Alameda, la avenida principal de Santiago de Chile que conlleva una carga simbólica muy fuerte, significa abrirlas cumpliendo un viejo anhelo popular. La movilización estudiantil se apropia de la calle y del espacio público mediante la puesta en escena de la marcha y se acompaña con el mensaje performativo: *la calle es de lxs que luchan*. De tal forma se realiza un ejercicio de ocupación del espacio público, donde la

calle no es del transeúnte sino del manifestante, con ello la calle ahora es pública- en el sentido de colectivo- en su uso, resignificándolo mediante una apropiación performativa a través de masivas congregaciones y marchas públicas que han transformado a la “Alameda” en un verdadero campo de batalla durante el proceso (Marín Naritelli, 2014).

Por lo anterior, entendemos que el impulso performativo en la politicidad de la movilización estudiantil posibilita un vínculo situacional entre lo posible con lo imposible, escapando del reduccionismo de la concepción realista de la política reducida a lo fáctico, es decir, reconecta lo actual y lo posible de otra manera. Lo imposible, de acuerdo a Ardití (2009), puede ser entendido como un efecto presente y actual de un “algo otro no posible” en un campo de experiencia dado, pero que orienta a un tipo de actuar *como si* aquello no posible ya fuera posible. Una operación que establece una nueva relación entre presente y futuro, en tanto capacidad de expandir el presente y contraer el futuro, reconectándolos de manera novedosa (Sousa Santos, 2006). Por ejemplo, en el caso de las movilizaciones en Chile, el Fin al Lucro o Educación Pública y Gratuita de Calidad como posibilidad de producir otro modelo de educación.

¿Significa lo anterior que la politicidad de la movilización estudiantil se realiza solo como expresión de una inmanencia movilizadora?, o ¿qué la politicidad se reduce solo a la dimensión positiva/afirmativa de una fuerza inherente a la movilización estudiantil sin referencia alguna negatividad propia de la relación política? En tanto performativo político la movilización estudiantil y su política de significación no presupone un rechazo de posibilidades de articulación política en la configuración de potenciales “proyectos” sociopolíticos. Tal como se dijo anteriormente, la politicidad puede ir acompañada de la posibilidad de politización de su actuación, y en el caso de la movilización estudiantil chilena lo hace. Entender aquello requiere desarrollar una segunda modalidad en la política de significación en torno a lo político.

Lo último argumentado, sobre el lazo entre lo posible y lo imposible a partir de la movilización social en su capacidad de vincular politicidad y politización, invita ir más allá



de los alcances performativos en la política de significación de la movilización estudiantil para superar su impronta situacional, y posicionar una lógica más procesual. Al proponer que la política de significación de la movilización por la educación pública gratuita en Chile tiene alcances no solo situacionales, también procesuales (2011-2013), se coloca el foco analítico en las formas en que, a partir de las actuaciones prácticas de la movilización, se da el paso de la producción de significaciones colectivas a la estabilización de significados sociales en el espacio público, lo que llamaré significados públicos, es decir, el paso hacia la configuración de discursos públicos o textos sociales (Gamson, 1992; Alexander, 2001). Al considerar el aporte del vocabulario de motivos en la política de significación que la movilización estudiantil propone, inscribe y difunde en el espacio público, se produce un desplazamiento hacia su capacidad de estabilizar sentido social en favor de la demanda por la Educación Pública Gratuita por el periodo comprendido entre el 2011 y el 2013. Lo que refiere a la manera como la movilización estudiantil, vía su política de significación, se convierte en una agencia, o un medio, para la reproducción, difusión y estabilización de sentido público de carácter polémico.

Entonces, el segundo registro en que opera la política de significación de la movilización estudiantil, específicamente su vocabulario de motivos, es su forma de agencia de significación colectiva y producción de significados públicos. En este punto la política de significación de la movilización estudiantil se orienta a la tarea de producir y reproducir significaciones en el espacio público para fijar su sentido social, en una suerte de ejercicio iterativo de sus enunciados y vocabulario a partir de actuaciones prácticas (Butler, 2007), expresados en su demanda de *“Educación Pública Gratuita y Fin al Lucro”*. En cada situación de protesta, en cada marcha, en cada evento de manifestación pública, en cada concentración masiva de manifestantes, surgen los cánticos “lo que el pueblo necesita es educación gratuita”, “la educación chilena no se vende, se ¡defiende!”, o gritos como “la educación es un derecho, para el gobierno un privilegio”. Con esto, no solo se establece legítimamente un modo de actuación contencioso y de prácticas de protesta (marchas), también se comienza a inscribir en el espacio público un modo de hablar, vía un vocabulario, de uso y reconocimiento público. Las fotos 52 y 53 muestran una de las maneras por las que

la movilización fijaba parcialmente el sentido de la lucha vía la inscripción de sus verbalizaciones y enunciados en el espacio público.

Foto 52 todxs por la educación 1



Foto 53 todxs por la educación 2



Ambas fotos tomadas después del 04 de agosto del 2011, y después del paro de dos días realizado con la CUT, permiten ver las prácticas de significación y las operaciones de atribución de sentido realizadas por la movilización para posicionar su vocabulario en el espacio público. La foto 52, tomada el 13 de septiembre, previo a la marcha del día 14, deja ver el lienzo que, aprovechando la coyuntura de críticas a la represión y el contexto de alto apoyo ciudadano, pasa de la consigna de educación pública gratuita limitada al mundo estudiantil a su extensión a toda la sociedad. “La lucha es de la sociedad entera, todxs por la educación gratuita” nos dirá la movilización estudiantil. En la marcha del 22 de septiembre se ve el lienzo de la foto 53, portado por un grupo de manifestantes en plena marcha, que reza “ahora todos por la educación pública, gratuita y de calidad”. El mensaje es el mismo, la consigna por la educación pública gratuita y la indicación a que la lucha no solo del mundo estudiantil. En esta conjunción entre actuación y enunciados, mediante su reiteración

constante y su tematización frecuente, se va estableciendo un vocabulario de uso público disponible para realizar la crítica al gobierno y exponer la demanda de la educación pública.

La movilización estudiantil ha inscrito, a partir del 2011, su vocabulario mediante una serie de actuaciones prácticas que producen y reproducen significación colectiva. La movilización estudiantil, mediante su política de significación, sedimenta el sentido de su lucha por el periodo 2011-2013, fijando parcialmente en el tiempo los contenidos de su demanda (Laclau, 2005; Hall, 2010), en el espacio público nacional<sup>141</sup>. A partir del 2011, la movilización estudiantil justificará sus modos de actuar en la demanda por educación pública gratuita, entendida en un doble juego de justicia (educación como bien de consumo, educación pública abandonada y estudiantes endeudados) y de capacidad de actuación (estudiantes en la lucha por la defensa de la educación pública), que es actualizada en cada situación de protesta, oponiéndola a la educación promovida por el gobierno, configurando el escenario público como un escenario de litigio.

La política de significación de la movilización estudiantil, al actuar como un agente que produce significados sociales y que fija su sentido públicamente, realiza al mismo tiempo un refuerzo de la identificación pública de la movilización, así como de sus adversarios y públicos. Al reiterar constantemente, en cada situación, símbolos, palabras, consignas, reclamos, va configurando un núcleo coherente de autoreconocimiento entre los movilizadados, fomentando la solidaridad, al tiempo que le permite abrirse a establecer puentes de contacto con otras luchas y reclamos. Definir un vocabulario de motivos y fijar sentidos sociales le permite a la movilización estudiantil estabilizar el escenario de crisis de la movilización y definir más claramente las posiciones del litigio, porque el “todxs” de las fotos no incluye al

---

<sup>141</sup> Es importante entender que fijar la significación social y transformarla en sentido público no es un acuerdo preciso sobre el contenido de la significación, es decir, no implica que todos los actores implicados entiendan igual o signifiquen lo mismo. Solo implica su forma de posibilitar coordinaciones y orientaciones de acción colectiva (como seguir una regla), ya que como señala la etnometodología, el lenguaje social es vago e impreciso y genera el efecto “como sí”, es decir, mucho de su contenido se da por sentado (Robles Salgado, 1999; Wolf, 1988).

gobierno al ser justamente el adversario, sino que es un mensaje al público, específicamente a la ciudadanía.

La política de significación de la movilización estudiantil-ciudadana presenta una cara procesual, anclada en las marchas, pero con efectos más allá de las jornadas de protesta y manifestación, posible de observar en la inscripción de su vocabulario de motivos en el espacio público y en la sociedad chilena. Actualmente en el país, a dos años de la movilización por la Educación Pública Gratuita, sigue discutiendo en torno a la educación pública, su estatuto y definición, también sobre la gratuidad, su alcance e implementación. La movilización estudiantil posiciona sus demandas, pasando de la producción de significaciones colectivas a estabilizar significaciones públicas vía su capacidad de volverse una agencia productora de significados que disputan los sentidos sociales asentados. Esto es lo que he denominado politización, en tanto capacidad de la movilización estudiantil de posicionar significados en el espacio público y publicitarlos para inscribirlos, definiendo la crisis en educación como un problema público que requiere ser tratado por la política (Gusfield, 2014). La movilización estudiantil, vía la reiteración situacional de sus actividades prácticas de politicidad, inscribe en la sociedad un problema público, generando un “efecto de politización”, esto es un problema de carácter social- de grupos sociales- requiere ser abordado como un problema político y público.

De tal forma, la movilización estudiantil no solo es un entramado complejo situacional de efectos performativos, también un complejo agencial de carácter comunicacional que promueve significados y posiciona sentidos tal como fue definido por Melucci (1999), pero con una finalidad más polémica y contenciosa que la sola producción de solidaridad, es decir, la movilización produce un discurso público (Gusfield, 2014; Gamson, 1992) con alcance político en tanto pone en cuestión relaciones de poder asentadas en la sociedad (Laclau, 2005; Hall, 2010), que permite definir un campo de litigio en torno a la educación.

En resumen la política de significación de la movilización estudiantil opera en un doble registro, esto es:

- a) Registro situacional, que en base a su puesta en escena material- vía marchas- genera, por el contacto entre los cuerpos, la producción de energía emocional común y significaciones compartidas, que al utilizarse de forma política actúa como performativo político asociado a su politicidad, es decir, que en su puesta en escena realiza la operación que enuncia (en la calle están los estudiantes en lucha por una educación pública).
  
- b) Registro procesual, que en base a sedimentación de significados, la inscripción social y difusión pública de sus enunciados, va configurando un discurso público-político que sostiene en el tiempo sus demandas y reclamos, transformando a la movilización estudiantil en una agencia de comunicación política que produce significados públicos que disputan los sentidos sociales en torno a la educación, bajo la operación de su politización (educación gratuita como derecho social versus la educación como bien de mercado y el fin del lucro).

Al vincular ambos registros, la producción de significaciones colectivas en su base situacional y la estabilización de significados públicos en su forma de proceso político-cultural, es posible concebir la potencia de la política de significación de la movilización estudiantil por la educación pública en Chile. De esto trata el siguiente apartado.

### **III. Política de significación de la movilización por la Educación Pública en sus alcances políticos: sobre la relación con la gramática del consenso.**

El vínculo entre politicidad y politización a partir del que hacer de la movilización estudiantil requiere desarrollar con mayor profundidad sus alcances político-culturales para pensar la configuración política del orden social actual- dispositivo gubernamental neoliberal y gramática de los consensos-. En lo que sigue, intento abordar el punto en dialogo con algunas teorías políticas de orientación crítica que permiten ir más allá de lo formulado con las herramientas de la sociología cultural acá desarrolladas, para sopesar los alcances políticos de lo presentado hasta acá.

¿Cuáles son las implicancias políticas de la puesta en escena de la política de significación de la movilización estudiantil? La relación entre politicidad y politización realizada por la movilización estudiantil en base a la actividad de protesta, ¿se reduce a una ficción política afirmativa, por ende, es una expresión de esterilidad política positiva tal como señala Žižek? ¿Propone una transformación global la movilización estudiantil? De acuerdo a lo que hemos formulado, en base a la inclusión de la investigación empírica para estudiar las actuaciones de las movilizaciones sociales, no es posible reducir lo político a una expresión pura, tanto en su forma de inmanencia afirmativa o en su negatividad radical. En otro lenguaje, la política de significación de la movilización estudiantil no supone necesariamente un horizonte poshegemónico en la politicidad de la movilización estudiantil, pero tampoco se impone a sí misma la tarea hegemónica<sup>142</sup>. El teórico político canadiense, Jon Beasley Murray (2010), expone argumentos sobre la poshegemonía que servirán bastante para ilustrar el punto de la inmanencia. Para el teórico canadiense:

*“[...] la hegemonía no existe, ni nunca ha existido. Vivimos en tiempos poshegemónicos y cínicos: nadie parece estar demasiado convencido por las ideologías que alguna vez parecieron fundamento para asegurar el orden social [...] la ideología nunca ha asegurado el orden social. Creer, no importa cuánto [...] nunca fue suficiente para mantener unido a un orden social”* (2010: 11).

Para Beasley Murray, en una triple crítica a los estudios culturales, las teorías de la hegemonía y las teorías de la sociedad civil, asumiendo la propuesta de la multitud de M. Hardt y T. Negri (2002), el orden sociopolítico se construye y mantiene no por creencias y significados, sino por hábitos y afectos que plegando al poder constituyente de la multitud sobre sí mismo produce un efecto ilusorio de trascendencia y soberanía (2010). En esta

---

<sup>142</sup> Se debe señalar que no existe unidad, ni acuerdo sobre este punto en las organizaciones estudiantiles movilizadas en el periodo. La posición de la Aces es la más cercana a una posición poshegemónica, Cones y la Confecleída como unidad- se acerca más a la lógica hegemónica. Esto es un tema de disputa al interior de la movilización estudiantil, acá se remarca que interpretativamente hablando la politicidad no necesariamente desemboca en una alternativa poshegemónica o del éxodo.

lógica, el cambio social se logra por medio de hábitos y afectos, afirmando vía estos el poder constituyente de la multitud. Donde la multitud *“abarca una extensa colección de cuerpos que, organizándose para aumentar su poder de afección a otros cuerpos, constituyen la sociedad y hacen que las cosas cambien”* (Beasley Murray, 2010: 11-12). De acuerdo a A. Negri, para precisar la postura de Beasley Murray, la multitud es la resultante de una *“relación entre una forma constitutiva singular y una práctica de poder, que se configura como una multiplicidad no orgánica, diferenciada y potente”* (2008: 57). Siguiendo a Negri, la multitud como conjunto de singularidades irreductibles a una única unidad, presenta la alternativa del éxodo o la salida de la situación actual, sobre todo de una política Estatal, que se acerca más a un afuera o rechazo de la hegemonía (Hardt y Negri, 2002; Virno, 2003), centrada en la producción de lo común mediante acciones que la constituyen más allá de la noción de lo público (Negri, 2008). La formulación de Beasley Murray presenta la misma alternativa, en sus palabras: *“la multitud se escapa del pueblo [como unidad representada y posible de gobernar]. Ninguna promesa, ningún pacto, ningún consentimiento: se trata de un mundo [el de la multitud] ... de desarticulación y éxodo”* (2010: 224).

Entonces hábito, afecto y multitud son los tres componentes de una teoría de la poshegemonía (Beasley Murray, 2010). Cada uno designa procesos inmanentes, ya que encarnan una lógica desde abajo que no necesita representación, ni dirección ya que son procesos que se bastan a sí mismos, es decir, que rechazan al Estado y con ella el problema de la hegemonía. Poshegemonía, de acuerdo al teórico canadiense, es un *“intento por repensar la política desde su base, hundida en la realidad material común a todos/as”* (Beasley Murray, 2010: 13).

Ernesto Laclau (2008) ha elaborado una crítica al inmanentismo de la multitud propuesto por Hardt y Negri, retomado por Beasley Murray, señalando que en este tipo de propuestas la política se vuelve impensable. De acuerdo a Laclau: *“El inmanentismo consistiría en la eliminación de toda dimensión reactiva y negativa en la política, en base a un poder inherente a la multitud (y alojado en todo estado de dominación), de carácter eminentemente disruptivo y destinado a destruir todas las barreras”* (2008: 126).

Para Laclau, la consecuencia de pensar la política desde el despliegue de un sujeto universal que se realiza en y por sí mismo- en tanto son los propios movimientos de un antagonismo interno los que se despliegan-, es que se termine proponiendo *“el fin de la política, como una forma de renegación de ella, mediante la sustitución de los antagonismos políticos por la administración de las cosas y las situaciones”* (2008: 128-129). Por otra parte, el isomorfismo entre un sujeto político universal (la multitud) y la comunidad política sin ninguna diferencia entre ellas, *“elimina la representación a la vez que vuelve a la política una actividad irrelevante ya que su continuidad no es requerida”* (2008: 131). Por último, de acuerdo a Laclau, la unidad de la multitud está dada por una agregación espontánea de una pluralidad de acciones que no requieren de algún tipo de articulación política entre sí. Lo que falta en Imperio, dirá Laclau, *“es una teoría de la articulación sin la cual la política se vuelve irrelevante”* (2008: 133). La renegación, la irrelevancia y su no presencia son los síntomas del fin de la política. De acuerdo al teórico argentino, la negatividad – y con ella la política- es subordinada a una voluntad afirmativa de la multitud por sí misma y su inherente estar contra todo. Tal juicio de Laclau, es confirmado por las propias palabras de J. Beasley Murray en relación a la política, quien señala que *“la política es, en el mejor de los casos, un paliativo temporario y, en el peor, una distracción fatal de las fuerzas reales del poder y la dominación”* (Beasley Murray, 2010: 13). También Mouffe (2014) realiza una crítica a la posición inmanente de Hardt y Negri o Virno, que sirven de base a la propuesta de la poshegemonía de Beasley Murray. Para ella, este tipo de acciones se propone como una estrategia de deserción de las instituciones existentes, a fin de fomentar la autoorganización de la multitud, cuya

*“ontología inmanentista es incapaz de dar cuenta de la negatividad radical, es decir, del antagonismo [..y..] presupone la capacidad de un salto redentor más allá de la política y la soberanía, en la cual la multitud podrá en forma inmediata gobernarse a sí misma y actuar de manera concertada sin necesidad de ley o Estado”* (Mouffe, 2014: 87-88).

El punto acá propuesto en base a una política de significación, en relación a la politicidad de la movilización estudiantil y su potencialidad de politización, es que no necesariamente se rechaza la política en tanto capacidad articuladora de los agentes movilizados, y menos que



se elimine la negatividad de lo político como constitutivo del orden social. Al contrario, se



señala que la capacidad articuladora de las movilizaciones sociales puede vincular un adentro y un afuera, pero ella es contingente en sí misma y no necesita

culminar en una cadena equivalencial hegemónica. Pero insisto, que ella no se transforme en un proyecto hegemónico, no niega el despliegue de sus potencialidades articuladoras. En el lenguaje que se ha propuesto, la politicidad de la movilización tiene la potencialidad de establecer el camino de su politización, es decir, alcanzar la política y su institucionalidad mediante la formulación de prácticas articuladoras de politicidad que sobrepasan su propia inmanencia, sin que necesariamente alcancen el estatuto de proyectos hegemónicos. Las fotos 54 y 55 expresan tal capacidad articuladora de la movilización estudiantil al expandir su alcance desde el mundo estudiantil a la sociedad en su conjunto, vía la vinculación, en sus actuaciones prácticas, de otras demandas políticas.

**Foto 54 articulación 1**



**Foto 55 articulación 2**

Ambas fotos, 54 y 55, permiten proponer una lectura del proceso articulador que, en sus formas externas e internas, la movilización estudiantil ha logrado a partir de sus actuaciones. En las fotos se observa cómo la politicidad de la movilización da paso a la sedimentación de significados y a la configuración de un campo antagónico mediante la apertura hacia su politización. La foto 54 corresponde a los procesos de movilización estudiantil, a partir de una marcha el año 2011, bajando por la Alameda en dirección a la Moneda, en ella se ve

como están presentes las causas estudiantiles en base a rituales performativos (con lienzos, carteles, gritos, cánticos) y actos performáticos (figuras de presidentes), pero también se observan formas de articulación de demandas, por ejemplo la presencia de un gran lienzo que invita a tratar el problema de la Asamblea Constituyente en plena marcha por la educación pública. Ya consolidada la demanda por la Educación Pública en el espacio público, es posible dar paso a su articulación con otras causas sociopolíticas en función de construir una posición crítica de mayor alcance, que no se ancle solamente en el mundo estudiantil.

La foto 55 muestra la misma operación, pero en la dinámica interna de la movilización estudiantil para consolidarse a sí misma. La foto, de fines de Agosto del 2011, muestra como la demanda de la Educación Pública ha consolidado su lugar de causa maestra en el proceso y puede articularse con otras definiciones formuladas por la propia movilización. La foto 55, permite ver un ejercicio de articulación, mediante la presencia en el frontis de la Casa Central de la Universidad de Chile, de un par de lienzos gigantes, representantes en momentos diferentes del proceso de un acento diferente dado a la lucha estudiantil. La foto presenta un modo de articulación de sentido por parte de la movilización estudiantil que informa a la sociedad (al público) que la lucha *“Por la Educación Pública Gratuita y de Calidad”* involucra a la ciudadanía y por ende debe ser dada por todos los afectados. Agrega la movilización a su demanda entonces, que *“La Lucha es de la Sociedad Entera. Todxs por la Educación Gratuita”*, así el conflicto comprende a toda la sociedad y a la ciudadanía en general, no solo al mundo estudiantil. Además cuenta con la capacidad de vincularse a otras luchas que atañen a otros actores distintos del mundo estudiantil, como se señaló para el caso de la Asamblea Constituyente. Al mismo tiempo deja ver que la idea de sociedad, como totalidad posible en la lucha, es decir, como entidad activa constituida en la lucha y no como un mero conjunto de individuos cuya ámbito de reconocimiento es el derecho individual de satisfacer sus preferencias, ya sea comprando o votando. De tal manera la movilización estudiantil, a partir de su politicidad, realiza la politización de su causa en un doble sentido: define un antagonista y se orienta a un público, con ello el problema que enuncia se vuelve un tema de tratamiento público (Gusfield, 2014).

No obstante tal orientación a la politización en base a un exterior constitutivo, ella no necesariamente es una política hegemónica. Benjamín Arditi (2010) señala que no toda política tiene la necesidad de convertirse en política hegemónica y que existen modos de articulación política extra-hegemónica. Sin embargo, estas formas tampoco implican el fin de la política hegemónica, como lo expone Beasley Murray, al contrario pueden actuar como su suplemento -como un afuera constitutivo de la hegemonía-, con lo que se abren otras posibilidades repensar la política al considerar contingentemente las posibles relaciones entre ellas. El argumento de Arditi invita a estudiar las vinculaciones entre politicidad y politización en la movilización estudiantil reciente, a la luz de la investigación empírica.

Considero, a partir de las reflexiones anteriores, que la politicidad expresada en la movilización estudiantil y ciudadana del 2011-2013, abre una coyuntura para el análisis de formas de articulación política en configuración, vía el recurso a su politización, ni exclusivamente multitudinarias, ni necesariamente hegemónicas, es decir, no maniqueas. Esto presentado a manera de clave de lectura e hipótesis conceptual a trabajar en el futuro. Se propone entonces la relación entre los términos, politicidad y politización en la política de significación de la movilización estudiantil, como una veta para realizar investigaciones empíricas que no se limiten a formulaciones excluyentes, como son la multitud o la hegemonía. Para el caso de la movilización estudiantil y ciudadana en Chile, los alcances de tal politización se pueden ver a partir de las elecciones presidenciales del año 2013, donde la mayoría de los programas presidenciales, en cada una de las candidaturas en juego, incluían alguna referencia a la educación pública y gratuita, lo mismo que a la asamblea constituyente. Por ejemplo, a partir de la revisión de sus programas<sup>143</sup>, de las nueve candidaturas, cuatro de ellas (Claude, Enríquez-Ominami, Miranda y Bachelet) se expresaron abiertamente a favor de la educación pública, gratuita y de calidad, mientras que Jocelyn-Holt lo planteaba para

---

<sup>143</sup> Para presentar este apartado, se revisaron los programas de gobiernos de los candidatos presidenciales desde sus páginas webs. Las temáticas analizadas refieren a la posición de los candidatos frente al cambio constitucional y a las principales demandas del "movimiento estudiantil", vistas desde "educación pública, gratuita y de calidad" y "fin al lucro". En los anexos puede verse un cuadro resumen de las candidaturas en relación a las demandas constitucionales y a las estudiantiles.

los cuatro primeros quintiles. Parisi, Israel y Sfeir sostuvieron la idea de una relación entre los sectores público y privado. La candidata de la Alianza por Chile, E. Matthei fue contraria a todas las demandas estudiantiles. Sobre el fin del lucro, cinco candidatos se declararon abiertamente en contra del lucro (Claude, Israel, Enríquez-Ominami, Miranda y Bachelet). Mientras que tres candidatos (Parisi, Sfeir, Jocelyn-Holt) no especificaron en sus programas de gobierno alguna opinión al respecto. La única candidata que se mostró abiertamente a favor del lucro fue Matthei. Por su parte, en relación a la reforma constitucional siete de los nueve candidatos se mostraron a favor de un cambio constitucional, esgrimiendo argumentos sobre el carácter ilegítimo de la actual. Nuevamente, Matthei fue la única candidata que se muestra contraria a este cambio, ya que hacerlo podría desencadenar en un vacío institucional. Ricardo Israel no estaba a favor, pero estaba abierto a debatirlo.

También puede observarse el camino a la politización en que cuatro de los seis candidatos a diputados que emergen de la movilización estudiantil alcanzaron escaños en el congreso, llamándoles la opinión pública la “*bancada estudiantil*”. Como se puede derivar de los ejemplos, las formas políticas no se reducen a una única lógica, ni siguen un derrotero predefinido, y pueden encontrarse en sus manifestaciones empíricas más de un tipo de vinculación contextual, pero siempre a partir de las actuaciones prácticas de politicidad de la movilización estudiantil.

El vínculo entre politicidad y politización, desde el punto de vista de la política de significación, como performativo político y como agencia de significación, se puede utilizar para entender las formas en que se acoplan modos de actuación política orientados por lógicas no hegemónicas y de disputa hegemónica, ambas modalidades posibles de observar en las actuaciones prácticas y en las enunciaciones de la movilización estudiantil. Según he definido un entramado conceptual que vincula las actuaciones prácticas de politicidad de la movilización social con las formas de politización que promueven, vía su entendimiento simultáneo como performativo político y como agencias de significación, es que propongo que la movilización estudiantil y ciudadana por la *Educación Pública Gratuita y el Fin al Lucro*, desplegada en Chile durante los años 2011-2013, amplía el campo de lo posible

introduciendo una orientación *a lo imposible* dentro del marco político democrático del Chile de los consensos<sup>144</sup>. Por ejemplo como lo expone la foto 56:

**Foto 56 la política de significación de la movilización estudiantil**



En la foto 56, tomada en septiembre del 2011, es posible observar la política de significación de la movilización estudiantil en todo su despliegue. Aparece la demanda que fija el sentido del proceso y permite la identificación pública de los movilizados, con su lenguaje de gratuidad y su valoración de lo público. Se sostiene en el proceso material de la movilización en su performance pública, es decir, en su puesta en escena mediante un proceso de lucha de tres años que se fue configurando situacionalmente al fragor de la disputa. Realiza una operación de identificación pública extendida, movilización estudiantil-ciudadana, “la lucha es de la sociedad toda, todxs por la educación gratuita”, al mismo tiempo de define que la alternativa de la educación pública, como es entendida por la movilización, no es coherente con las lecturas que realiza el gobierno, la clase política y el empresariado de la demanda estudiantil, definiéndolos como el otro antagónico. De manera simple: la educación no cabe en tu moneda. Por último se comunica esto a un público observador, ya sea como otro

---

<sup>144</sup> El reciente Informe de Desarrollo Humano en Chile, titulado “Los tiempos de la politización” (2015), llega a una conclusión similar en torno a la politización del periodo, en referencia a más casos, no solo el estudiantil. En el informe se confirma y valida la idea de apertura de los marcos de lo posible sociopolíticamente hablando, debido a los procesos acaecidos en el Chile de los últimos años. En sus palabras la “sociedad chilena vive un proceso de politización” (2015:30) que implicará una expansión de la definición de lo posible.

generalizado, un otro concreto o el sentido de lo colectivo (Gusfield, 2014). Con su política de significación, la movilización estudiantil resignifica y valora la educación pública en tanto derecho social frente a su abandono por el dispositivo gubernamental neoliberal y su gramática de los consensos.

Pero la relevancia la política de la significación no es solo por su efecto simbólico, también por aquello que no es captado explícitamente en la foto y que actúa como su condición de realización. Primero, todos los enunciados (lienzos de la foto) son formulados desde la casa central de la Universidad de Chile, la principal universidad pública del país, tomada en esos momentos por estudiantes movilizadores, pero abierta a la ciudadanía en la realización de actividades en beneficio de la causa estudiantil. Segundo, se emplaza en plena Alameda, escenario principal de las contiendas y foco de disputa permanente del proceso de movilización estudiado. Tercero, emplazada frente al club la unión y la bolsa de Santiago, sitios de negocio y comercio por excelencia son el foco del neoliberalismo en pleno centro de la capital. Y por último, se da desde ahí una interpelación directa al Gobierno y la política en general, a pasos de la misma sede de Gobierno.

Desde la política de significación de la movilización estudiantil, en base a lo argumentado en los párrafos anteriores, la política ya no puede concebirse como el arte de lo posible y no puede seguir limitada a una concepción realista de lo meramente existente, donde priman la eficiencia y los resultados en base a razonamientos factibles, la adecuación a ciertos cursos de acción viables en una situación dada y bajo condiciones que no hemos escogido. Un ejemplo de ello, fueron los reparos del gobierno y de la “clase política” de su sector, de la ideologización y politización de la movilización estudiantil cuyas demandas desbordaban los marcos realistas de la política- en este caso del gobierno, reducir el costo de la educación y aumentar las becas- presentándolas como imposibles, en una ecuación como la siguiente:

*Demandas sociales ideológicas + su politización = lo ilusorio/imposible/utópico/irreal.*

Para Ardití (2010) una política de lo posible descarta lo imposible de manera muy rápida y ligera, centrándose en los “hechos y en lo eficiente”, al mismo tiempo propone una visión

maniquea de la política que da por sentado la existencia de fronteras rígidas y estables entre lo posible y lo imposible, olvidándose de que no hay una simple relación de exterioridad entre ellas - tal como lo hemos propuesto en este escrito-. Lo que tampoco ocurre, en el caso de la movilización estudiantil chilena, entre la afirmación y la negatividad o entre la política y lo político. Considero mucho más pertinente aplicar la óptica propuesta por Ranciére (1996), y estudiar la movilización social como la acción de revolucionar, es decir, la “acción/enunciación” polémica es la que instituye y transforma el espacio sociopolítico en que se realizará el tratamiento de un daño. Mediante su actualización performática y performativa, la movilización estudiantil pone en discusión la definición de la situación misma y los términos en que ella se define (Ranciére, 2011), y no solo los contenidos precisos sobre ella, a la manera de la teoría del enmarcado.

La política de significación de la movilización, por al menos tres años, configuró otro escenario en el Chile actual, sus operaciones performativas y prefigurativas vincularon el presente movilizado con un futuro de educación gratuita, no deuda y una mayor democracia, revinculando presente y futuro en base a la emergencia de sus modalidades de acción (Sousa Santos, 2006), rompiendo la idea del eterno presente actual y de la pasividad ciudadana. Tal vez, la política de significación de la movilización no cambió completamente el sentido común chileno, tampoco cambio radicalmente la subjetividad social (el caso de estudiantes que luchan hoy por mejores herramientas para tener una mejor posición en el mercado), o no ha tenido hasta hoy grandes triunfos institucionales (más allá de la bancada estudiantil, la caída de un ministro o el cambio del signo del gobierno). No obstante, instaló dos mecanismos y les dio legitimidad, que serán de utilidad en las tareas de expansión de la democracia: modalidades de actuación colectivas de carácter contencioso que invitan al disenso (drama antagónico) y un lenguaje común (vocabulario de motivos) que no se reducen a lo habitual del neoliberalismo democrático, haciendo patente una ausencia de ciudadanía en la democracia de los consensos, vía la emergencia de un proceso de movilización colectiva, estudiantil y ciudadana.

La movilización por la Educación Pública Gratuita intenta aún hoy redefinir el horizonte de lo posible a partir de la puesta en marcha de su política de significación. Sin embargo, el

reconocimiento de su fortaleza por tres años no significa necesariamente transformación social, ni cambios en el sentido común dominante. Lo único que asegura es un escenario de conflicto en el que se hace patente un el juicio social a un daño y se experimentan soluciones de un problema común. En ese escenario se efectuará la lucha por los sentidos sociales y se disputaran los límites de aquello que se entiende por política. En tal escenario se jugará la disputa por desarmar los dispositivos existentes y cuestionar las gramáticas que los acompañan. Ese escenario es lo que algunos autores llaman una “arena pública” (Gusfield, 2014; Cefai, 2012). La conformación de tal arena, constituida hoy con la propuesta de reforma a la educación por parte del Gobierno de M. Bachelet, referida al problema de la gratuidad en la educación superior y los modos de realizar su implementación, será materia de una próxima investigación. Por ende, el ajuste del drama antagónico está en suspenso, su resolución ha sido pospuesta y la política de significación de la movilización estudiantil todavía tiene relevancia.

#### **IV. Síntesis argumental.**

En este capítulo se planteó una lectura analítica-interpretativa del proceso de movilización estudiantil por la Educación Pública Gratuita en Chile, en el periodo 2011-2013, que permita aportar una mejor comprensión de lo que fue la movilización más importante de Chile desde los años 90. Para ello, se propuso un modelo conceptual orientado a la investigación empírica, que vincula las entradas de cultura y política para estudiar las movilizaciones sociales en su despliegue situacional y procesual.

En base a una discusión con los teóricos del frame analysis en los movimientos sociales y con el teórico cultural Stuart Hall, propuse recuperar la noción de política de significación, en un intento de vincular las claves analíticas de lo cultural y lo política, para estudiar situaciones de conflicto social que impliquen las actuaciones de movilizaciones colectivas. Este modelo se sostiene en la producción por parte de la movilización estudiantil de una política de significación con la que configura su demanda, la inscribe en el espacio público y la legitima procesualmente. La política de significación de la movilización por la Educación



Pública Gratuita se estructura en la vinculación procesual de tres operaciones posibles de captar en el nivel empírico y que son expresadas en modalidades prácticas.

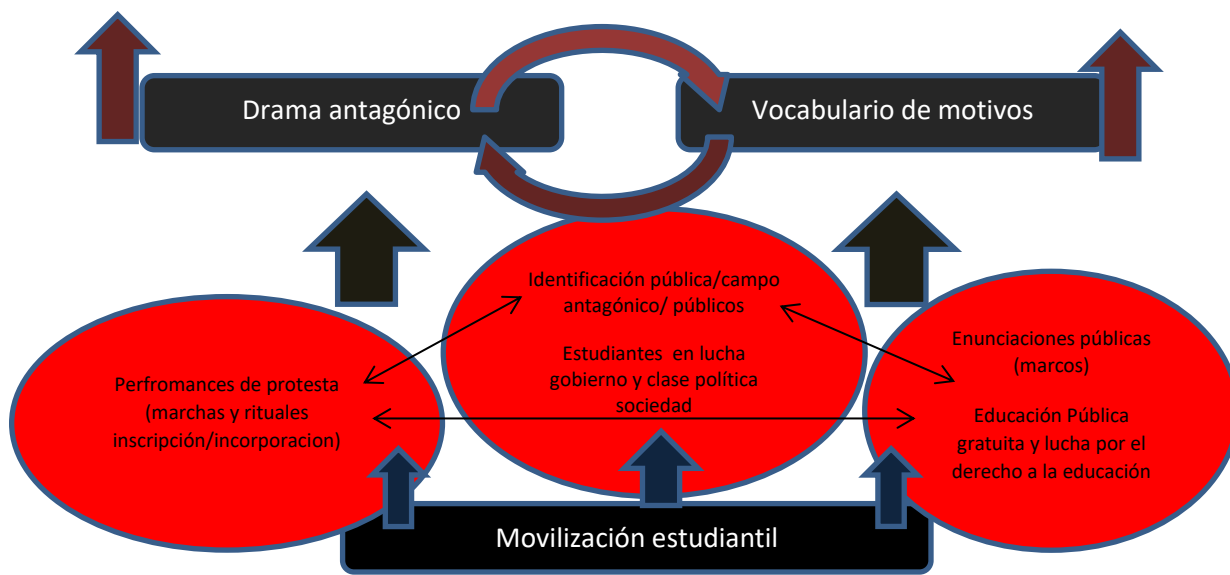
Posteriormente, se planteó un nivel mayor de abstracción para proponer el funcionamiento del modelo en su forma analítica, pero siempre orientado a la investigación empírica. Para esto se recurre al recurso analítico de los mecanismos sociopolíticos que permiten relacionar y articular las operaciones práctico-empíricas en procedimientos de mayor abstracción. Señalo que la política de significación de la movilización estudiantil se configura en base a dos mecanismos sociopolíticos articulados entre sí.

En tercer lugar, se plantea las formas políticas de operar de la política de significación de la movilización estudiantil, en base a registros o niveles de aplicación. Los registros sociales en los que opera son el situacional y el procesual. Situacionalmente actúa como performativo político, mientras que procesualmente actúa como una agencia producción de significados sociales que disputan los sentidos públicos condensados. Cada registro tendrá una modalidad de operación política particular, aunque relacionada con su par. La politicidad será la forma de operar política del registro situacional, mientras que la politización es la forma privilegiada de la lógica procesual.

Finalmente se realizaron algunas reflexiones en torno a la relación posible entre la política de significación de la movilización por la Educación Pública Gratuita con el dispositivo gubernamental neoliberal y su gramática de lo posible. Se propone que la política de significación no puede reducirse ex -ante a ninguna forma política pura, ni hegemonía, ni multitudinaria, pero tampoco es posible su rechazo a priori y que debe investigarse empíricamente en sus configuraciones y efectos. La figura 3, resume la configuración de la política de significación de la movilización estudiantil por la Educación Pública Gratuita, en relación a sus operaciones, mecanismos y registros.

**Figura 3 Modelo de política de significación de la movilización estudiantil (elaboración propia)**





La política de significación de la movilización estudiantil-ciudadana por la Educación Pública Gratuita se configura en base a tres operaciones relacionadas con el nivel práctico-empírico, estos son: a) performances de protesta (capítulo III); b) marcos de significación de la movilización (IV); c) identificación pública y campo antagónico-público (V). Estos niveles se articulan en dos mecanismos sociopolíticos, de base cultural y de carácter analítico pero orientado a la investigación empírica: el drama antagónico-público y el vocabulario de motivos de la movilización. Estos al desplegarse se potencian mutuamente, terminan reforzándose en su despliegue y codefiniéndose en su operar, entregándole a la movilización estudiantil capacidad de autonomía expresada en su política de significación. No obstante, tal capacidad de la movilización estudiantil autorreferirse vía sus operaciones y mecanismos, políticamente se orienta a un exterior que le permite constituirse. Tal exterioridad tiene dos caras, por un lado la existencia de otro antagónico (adversario) y, por el otro, los públicos (el otro generalizado o el sentido de lo colectivo). Al vincularse en su puesta en escena, ambos mecanismos configuran la política de significación de la movilización por la Educación Pública.

Al desplegarse políticamente, la movilización estudiantil vía su política de significación actúa de dos maneras entrelazadas: es un performativo político y una agencia de significación colectiva. Visto desde la relación de ambas formas, la hipótesis que puede derivarse del análisis realizado, es que la política de significación de la movilización estudiantil no puede

plantearse como hegemónica, ni poshegemónica, pero que recurre a formas de articulación política definidas contextualmente, principalmente por la existencia de un exterior que no es el adversario, sino el público. Son sus modalidades de combinación situacional-procesual las que definirán las maneras de articulación que la movilización estudiantil produzca, en torno a los problemas públicos que defina y en relación a los otros con los que deba interactuar.

## **REFLEXIONES DE CIERRE.**

### **PRESENTACIÓN**

Los argumentos que conforman este apartado tienen por finalidad presentar las reflexiones que engloban, a manera de síntesis y evaluación, el largo camino recorrido de este escrito. El punto de arranque de la tesis fue la pretensión de aportar al campo de estudios de los movimientos sociales y la acción colectiva, a partir de una investigación que privilegia una arista objetual diferente de la categoría tradicional “movimientos sociales”, proponiendo focalizar la mirada en el estudio de “las movilizaciones sociales” como arista que puede abrir otros caminos y desatar nudos problemáticos en el campo de estudio, al enfatizar en lógicas de carácter más procesual que estructural. En vinculación con la investigación empírica, lo anterior se tradujo en un estudio de caso que requiere desarrollar ciertas herramientas para su comprensión. Para llevarlo a cabo, propuse como objetivo realizar una lectura en clave política-cultural del proceso de movilización por la Educación Pública en los años 2011-2013 en Chile, específicamente en la ciudad de Santiago, asumiendo una perspectiva situacional-procesual. Para ello, debí efectuar un conjunto de operaciones;

epistémico-metodológicas, conceptuales, analíticas, empíricas y prácticas, entendidas en el sentido fuerte de decisiones y posicionamientos, que permitiesen realizar la lectura propuesta. En lo que sigue, en consideración del objetivo presentado y de las claves analítico-empíricas mencionadas, presentaré las reflexiones de cierre en dos momentos argumentativos. En primer lugar se formula un resumen de los posicionamientos asumidos en la investigación y las justificaciones que los sustentan, complementa este punto, un resumen de los principales “hallazgos” de la investigación. En segundo lugar, presento una reflexión evaluativa del modelo analítico propuesto, señalando sus alcances y aportes al campo de estudios de los movimientos sociales, también se presentan sus limitaciones y proyecciones, en tanto estas reflexiones constituyen el principio de un programa de investigación con ramificaciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y analíticas.

### **I. En torno a las decisiones metodológicas y los hallazgos empíricos**

Corresponde señalar a manera de recapitulación, los posicionamientos de la tesis y las decisiones que las sustentan en los planos objetuales, teóricos, epistémico-metodológicos. Estudiar la movilización social como objeto de indagación desde un ángulo no racionalista ni institucionalista, tampoco reducido a la mera sumatoria de intereses y organizaciones en función de conseguir metas colectivas, son las “novedades” del abordaje acá realizado. No obstante, la justificación de tal formulación no radica en su supuesta novedad, sino, principalmente, en la oportunidad que abre de avanzar en la comprensión de situaciones de conflicto sociopolítico y de procesos de cuestionamiento al orden sociocultural en su propia emergencia y en sus propios alcances, sin presuponer horizontes normativos exteriores a ella o la condición de existencia de actores previos al conflicto, ya sea en su racionalidad o identidad. En otras palabras, estudiar la movilización social qua objeto de indagación sociológica obliga a plantear un conjunto de cuestionamientos y problematizaciones a las bases mismas de las “explicaciones” que se dan en el campo de estudios de los movimientos sociales, pues implica prestar atención a las formas de expresión dinámica en que se va constituyendo el conflicto, así como a las maneras contingentes de configuración del mismo.

De momento y en este espacio, para efectos de una mayor comprensión de la tesis, señalaré los tres cuestionamientos basales al campo de estudio de los movimientos sociales que trae aparejado el objeto “movilización social” y de los que se responsabiliza este escrito: Primero, tal objeto nos sitúa en un ángulo que privilegia lo dándose, lo que acontece, lo por estructurarse, por sobre lo dado y estructurado. La movilización social invita a trabajar en términos procesuales, así como en las dinámicas relacionales que permiten la configuración flexible, contingente e inacabada del conflicto social. Hoy, es un acuerdo en la literatura del campo asumir lógicas procesuales en desmedro de ópticas estáticas, sin embargo muchas de las formulaciones que se proclaman procesuales, no toman en cuenta las situaciones de conflicto en su propia ocurrencia, sino que la reducen a una agregación de eventos que pueden conformar una “estructura” de movilización o se reducen a su lógica histórica, borrando con el codo lo que escriben con la mano. Asumir fuertemente una perspectiva procesual implica tomar en serio el carácter situacional de los eventos y buscar formas de articulación de ellos, en tanto configuran un proceso, sin quitarles relevancia. La óptica acá planteada intenta recuperar el vínculo entre la situación de protesta particular y su articulación en tanto proceso para dar cuenta de la “movilización social”. Por ello, he hablado a lo largo de la tesis de procesual-situacional. Segundo, a partir del posicionamiento anterior, una reflexión fuerte sobre el lugar que ocupa lo cultural en la capacidad de agencia colectiva de la movilización social. Si bien ambos objetos comparten un anclaje en la capacidad de agencia colectiva, presuponiéndola, no obstante difieren en la consideración de los elementos simbólico-culturales que participan en la constitución de tales agentes colectivos, siendo que para los modelos racionalistas la cultura es algo subsidiario de la capacidad de cálculo estratégico de los actores y para algunos modelos identitarios, Touraine por ejemplo, la cultura se presupone en tanto conjunto de orientaciones de valor, sin cuestionarla o definirla con mayor precisión. En tercer lugar, estudiar la movilización social implica repensar el alcance de lo político en su acontecer, en tanto el conflicto no preexiste, por ende tampoco los actores que forman parte de él. Con esto, la política en tanto forma institucional limitada, entendida como subsistema, no da cuenta de toda la dinámica del conflicto y menos de las formas en que los agentes colectivos politizan su actuar. Lo político, por ende, desborda la reducción de la contienda a lo estatal, como parece hacerlo la sociología del proceso político, aunque ello no

implique necesariamente la negación de lo estatal o de la política como esfera social limitada. Estudiar la movilización social significa poner énfasis en las formas en que los agentes colectivos, en base a sus capacidades simbólico-culturales de su puesta en escena, cuestiona y polemiza las relaciones sociales de poder asentadas en la sociedad, así como las derivas procesuales que desencadenan su politización. Entonces, la propuesta acá defendida es estudiar la movilización social como objeto de indagación sociológica desde un ángulo político-cultural y en base a una perspectiva situacional-procesual. Este es el posicionamiento, por supuesto en su forma gestacional e inconclusa, que sustenta el conjunto de “aportes” que pueden derivarse de la tesis y que hoy me permiten hablar de un programa futuro de investigación en torno al objeto de investigación “movilización social”.

Estudiar los procesos de movilización social desde el cruce de lo cultural y lo político, desde una perspectiva situacional, no fue algo sencillo y requirió de una serie de operaciones para su realización. El primer desafío a enfrentar fue la construcción de un posicionamiento que permitiera realizar investigaciones empíricas teóricamente orientadas a partir de sus contextos de ocurrencia. En este punto propuse un posicionamiento pragmático-crítico que permitiera estudiar a la movilización social situacionalmente- en el caso de la tesis en su expresión empírica en la movilización estudiantil chilena- con una finalidad heurística, sin reducirse a su sola descripción, sino a su problematización y evaluación. Se complementó tal posicionamiento con un conjunto de procedimientos metodológicos y decisiones epistemológicas que fundamentan la investigación empírica.

Teóricamente se procedió a adjetivar la cultura y la política, en base a una discusión teórica y conceptual, para volverlos ejes operativos para la investigación empírica de las movilizaciones estudiantiles recientes en Chile, en el marco de una sociedad neoliberal avanzada que cuenta con un dispositivo gubernamental de carácter neoliberal afiatado desde la dictadura cívico-militar y consolidado por la gramática “democrática” del orden y los consensos, que excluye a la ciudadanía de su operar y se presenta bajo el dictum del realismo político (“la medida de lo posible y las instituciones funcionan”). Se construyó un ángulo de lectura que permitiera estudiar el objeto movilización social antes que el movimiento social.

Con esto se intentó hacer justicia a la lógica procesual y situada que se defendió al inicio del estudio. Por ende, se propuso como unidad de análisis para desarrollar la investigación la figura de la protesta social y la manifestación pública en sus situaciones de ocurrencia, que a partir de su encadenamiento y articulación permite estudiar la movilización social. La observancia de las situaciones de protesta y manifestación se realizó desde un dispositivo metodológico, desde una estrategia socio-antropológica, que combinó el seguimiento de sus dinámicas de ocurrencia (actuaciones y derivas en base a mi participación en las marchas) con sus modos de registro (repertorio y archivo vía formas materiales de registro simbólico). Los modos de registro fueron realizados bajo la modalidad de fotografías que permitiesen capturar los modos de acción y enunciación de la movilización, así como del registro de sus cánticos en situación. Por su parte, el trabajo empírico se realizó desde los modos de actuación de la movilización estudiantil, para desde allí, elaborar un edificio conceptual que permita darle legibilidad a un proceso de contienda sociopolítica. Se trabajó en torno a tres referentes empíricos posibles de observar en la movilización estudiantil, los modos de actuación, los modos de discurso y los modos de identidad pública que se desarrollan en el proceso conflictual. Cada uno de estos se definió en base a una perspectiva que permitiera abordarla empíricamente pero fundada teóricamente. En primer lugar se planteó la marcha como un tipo de performance de protesta que permite captar sus formas de actuación práctica. En segundo lugar se observó las formas de enunciación pública a partir de las performances de protesta, mediante la construcción del marco de movilización de la educación pública y los modos de enunciación que le permiten a la movilización estudiantil definirse como una agencia colectiva capaz de intervenir la realidad. En tercer lugar se estudió las formas en que se produce la identificación pública, mediante la configuración de un campo antagónico en torno al conflicto y la orientación de su actuación y enunciados hacia un público.

Tal dispositivo metodológico-conceptual permitió identificar ciertos hallazgos empíricos, entendidos como operaciones que la movilización estudiantil realizó al posicionar públicamente el conflicto y que conllevan efectos performativos de legitimación social. Estos hallazgos pueden sintetizar de la siguiente manera:

- a) En función de los modos de actuación práctica vía las performances de protesta (marchas como rituales performativos y performáticos, de reconocimiento, carnaval, enfrentamiento y dispersión), se concluye que se desarrolla en dos formatos de intervención material-simbólica. Por un lado, las performances de protesta se inscriben espacialmente en lo público mediante estrategias de visibilización y ocupación simbólica, Por el otro, la movilización se encarna en los cuerpos de los manifestantes, realizando las operaciones de incorporación y de liberación de energía emocional. De tal forma vía inscripción espacial e incorporación agencial las performances de la marcha materializan sus afectos y efectos, produciendo situacionalmente la imagen de una presencia pública de la movilización como un cuerpo común y colectivo (espíritu de cuerpo).
- b) A partir de los modos de enunciación pública de la movilización (cánticos, lienzos, carteles, consignas), se captaron los argumentos morales, emocionales y políticos que permitieron a la movilización estudiantil definir la situación como problemática e injusta, esto es la defensa de la educación pública gratuita frente a su abandono por el Estado y el fin de la educación como bien de mercado para recuperarla como un derecho social (fin al lucro). Pero también la movilización define el daño subjetivo producido por el dispositivo gubernamental neoliberal y la educación como bien de mercado. Se identifican tres figuras subjetivas de la desigualdad producto del negocio de la educación (cliente, endeudado, excluido). Al mismo tiempo, las enunciaciones públicas realizadas por la movilización estudiantil, permiten producir formas de definición del compromiso de los manifestantes con las formas de actuación práctica, mediante la capacidad de definirse a sí misma como una agencia colectiva que produce significaciones sociales. El marco de agencia colectiva de la movilización presenta dos alcances, por un lado desarrolla un vínculo de compromiso entre actores singulares y la movilización en general, acercando lo personal con lo público (luchar por la educación pública gratuita). En segundo lugar, desarrollar la legitimización pública necesaria para desplegar los actos de protesta de la movilización (salir a la calle a luchar por la educación pública gratuita). El cántico *“lo que el pueblo necesita*



*es educación gratuita/porque el pueblo está cansado de las leyes del Estado-Mercado/lo que el pueblo debe hacer es luchar hasta vencer”* expone completamente al marco de injusticia y agencia de la movilización estudiantil en sus alcances morales, emocionales, cognitivos y políticos.

- c) Por último, la movilización por la educación pública gratuita, desde su puesta en escena, produce una identidad pública consistente y coherente durante el transcurso del estudio. Tal identidad pública implica un trabajo de colectivización vía un proceso de identificación que se realiza a partir de dos procedimientos. Por un lado, la movilización estudiantil realiza la operación de desidentificarse de la identidad que la dictadura y la democracia de los consensos le había asignado (estudiante-cliente). Por el otro, realiza una operación de identificación mediante la formulación de una demanda pública, la Educación Pública Gratuita y Fin al lucro, que aglutina a todos los reclamos parciales en una sola causa común. De esta forma la movilización estudiantil genera solidaridad colectiva y reconocimiento mutuo que va conformando su identificación colectiva (estudiantes en la lucha). Pero también, se realizan otras dos definiciones que permiten especificar aún más la identificación de la movilización. Primero se identifican los antagonistas en tanto responsables del daño y de la situación de injusticia (políticos, Estado y sus fuerzas de orden, empresarios, medios de comunicación masiva). Segundo, se identifica al público (abstracto) o los públicos (concretos), como un tercer actor, entendido como una suerte de otro generalizado o sentido de lo colectivo concreto, frente al que se generaliza la demanda de la educación pública. La identidad pública de la movilización, entonces se produce en un doble juego interno-externo que logra sedimentar la identificación colectiva (interna) mediante la formulación de una diferenciación antagónica que actúa como un exterior constitutivo de la movilización, permitiéndole reforzar su identidad colectiva, al mismo tiempo que la hace política al definir a su adversario (externa). Es esta identificación colectiva-política la que publicita hacia los públicos, en lo que definí como identidad pública de la movilización estudiantil.

Los tres conjuntos de hallazgos empíricos permiten definir a la movilización social como un proceso público de carácter excepcional en el Chile reciente, debido a que funge como un laboratorio de actuaciones y prácticas sociales, de experiencias colectivas y significaciones públicas cuya novedad solo permite aventurar hipótesis de lectura, y su ponderación resulta muy complicada en la actualidad. No obstante, es posible desarrollar dos tesis de carácter empírico-teórico en base a las actuaciones prácticas de la movilización estudiantil, una procesual e interna a la movilización y la otra en sus efectos públicos.

En términos estrictamente procesuales, a partir de la dinámica de la movilización estudiantil y en relación a las operaciones de performance de protesta, enunciaciones colectivas e identificación pública y configuración de un campo antagónico, se puede colegir el carácter autorreferencial del proceso de movilización por la educación pública. Se puede argumentar junto a Favre, que la principal característica de las movilizaciones actuales es su carácter autocentrado (en Fillieule y Tartakowsky, 2015), al que he preferido llamar proceso de autorreferencialidad operativa. Las operaciones anteriormente señaladas, se refieren y refuerzan unas a otras con lo que la movilización estudiantil consolida su presencia pública, es decir, las actuaciones prácticas sostienen las enunciaciones públicas, estas operan justificando los modos de actuación de la movilización. Ambas proyectan la identificación colectiva de la movilización estudiantil, la que reingresa en las formas de actuación y de enunciación pública, dotándolas de consistencia y aceptación pública. Pero también existe una consecuencia pública que puede extraerse del proceso de movilización estudiantil entre los años 2011-2013, referido a los efectos de legitimación social de la movilización en espacio público. La movilización estudiantil posiciona en el espacio público tres operaciones que contarán con el apoyo y aceptación de la ciudadanía, por ende, son legitimadas socialmente. La movilización estudiantil por la Educación Pública Gratuita posiciona legítimamente un modo de actuación (protestas y marchas), posiciona un lenguaje público (educación pública gratuita y fin al lucro) y configura un actor social con incidencia en la política (movilización estudiantil), operaciones que constituyen un litigio público y político en torno a la crisis de la educación.

Con todo, de acuerdo a Fillieule y Tartakowsky (2015) podemos entender a la movilización estudiantil como un lenguaje que se inscribe en una dramaturgia en la que ambas operaciones se refuerzan mutuamente. Esto produce el efecto de consolidar la identidad colectiva de los manifestantes, la que retroactúa sobre las formas de actuación y de enunciación de la propia movilización estudiantil, otorgándole mayor densidad y cohesión, que a su vez aporta en la identificación colectiva facilitando su proyección pública. De tal forma que la autorreferencialidad en la movilización estudiantil es una de las principales consecuencias que tiene la puesta en escena del proceso. Hablaré entonces del círculo virtuoso entre performatividad y autorreferencialidad de la movilización actúa en tanto, es a partir de su puesta en escena que se genera aceptación pública, a la vez, tal aceptación pública sostiene la reiteración de los actos de protesta pública. Dicho todo esto, sostengo que las dos tesis de carácter heurístico, enunciadas anteriormente son plausibles para dar legibilidad al proceso de movilización estudiantil por la Educación Pública Gratuita reciente en Chile.

No obstante, realizada la recapitulación del trabajo propuesto, señalados los hallazgos empíricos, junto a sus debidas ponderaciones heurísticas, y antes de pasar a evaluar el modelo propuesto, se puede identificar una debilidad en el trabajo de análisis empírico. Tal debilidad se asocia al trabajo metodológico, en específico al análisis del registro fotográfico para sustentar las interpretaciones antes referidas. Existe el riesgo de evaluar el uso de las fotografías en la tesis como un procedimiento ad-hok al servicio de las interpretaciones formuladas, juicio que puede sostenerse debido a que las fotografías son el principal material empírico que soporta el análisis. No obstante, pueden señalarse dos argumentos que matizan esa crítica. Primero, el mismo riesgo lo tienen los análisis textuales y discursivos que seleccionan citas de las transcripciones de entrevistas y los documentos (textos), por ende es una crítica común en los análisis cualitativos fundada en la desconfianza de la “subjetividad del investigador”. El segundo argumento más sustancial, refiere a que el procedimiento utilizado se reduce al uso de las fotografías de manera ilustrativa para el desarrollo de

interpretaciones, puesto que no se propone un análisis desde la sociología visual. En este punto, se reconoce que el trabajo desarrollado con las fotografías es limitado y requiere de ser desarrollado en cercanía a análisis visuales más elaborados y que permitan generar un mayor rendimiento empírico-analítico de los materiales fotográficos.

## **II. En torno al modelo analítico e interpretativo: una evaluación.**

A partir de los hallazgos empíricos del proceso de movilización estudiantil se propuso un abordaje analítico e interpretativo para darle mayor inteligibilidad e ir un paso más allá de la descripción de un proceso conflictual, visto desde las actuaciones prácticas de la movilización, formulando para ello un modelo analítico-interpretativo. Propuse, entonces, un modelo conceptual orientado a la investigación empírica que vincula las entradas de cultura y política para estudiar las movilizaciones sociales en su despliegue situacional y procesual.

La apuesta interpretativa de la tesis de un modelo conceptual es vía *la política de significación de la movilización estudiantil*, concepto recuperado en su potencialidad cultural y política a partir de su uso inicial por S. Hall, propuesto en el marco de la tesis para estudiar la movilización estudiantil y elaborado a partir de la articulación de las tres operaciones empírico-conceptuales antes señaladas. Al relacionar las tres operaciones que realiza la movilización estudiantil, esto es, las performances de protesta, los enunciados públicos y la configuración de un campo antagónico de identificación pública, fue posible observar que la movilización estudiantil no puede reducirse a ninguna de estas operaciones y que en su vinculación emerge un dispositivo más complejo, una presencia que se constituye en su actuar, en su enunciar y en su doble vinculación consigo mismo y con otros, esto es: la política de significación de la movilización estudiantil. Para estudiarla en un grado de generalización mayor, no reducida a sus operaciones práctico-empíricas, formulé dos mecanismos analíticos en los que se manifiesta la política de significación de la movilización estudiantil y a través de los cuales se despliega. Estos son: a) un drama antagónico, y b) vocabularios de motivos de la movilización.

Los mecanismos sociopolíticos son recursos analíticos más abstractos que las operaciones empírico-conceptuales, que incluyen en su conformación la articulación de las mismas, permitiendo dar mayor inteligibilidad al despliegue de la movilización estudiantil en su forma práctica. El drama antagónico refiere a la articulación de los rituales y performances de protestas que en su vinculación procesual van perfilando un drama social, es decir, un momento en que se produce una brecha en la comunidad social (sociedad chilena, su dispositivo gubernamental neoliberal y su gramática de los consensos), dando paso a una etapa de crítica en la que se ahonda en la brecha. La movilización estudiantil por la Educación Pública Gratuita, abre una brecha con sus actuaciones prácticas y pone sobre el escenario público el drama social por la crisis de la educación. Pero no solo eso, además de exponer la brecha social que existe en torno a la crisis de la educación, se configura un campo público de identificaciones antagónicas que van perfilando el litigio en torno a la educación. De esta forma, en base a la articulación de las performances de protestas y la conformación de un campo de disputa en torno a la educación se produce la forma basal de la política de significación de la movilización, esto es, su forma de drama antagónico. Por otro lado, al orientarse al enfrentamiento público de argumentos con sus adversarios, al tiempo que se proponen modos de persuasión de los públicos, la movilización estudiantil desarrolla un segundo mecanismo sociopolítico denominado vocabulario de motivos. En este mecanismo se incluyen el conjunto de enunciados públicos de la movilización estudiantil durante los eventos de protesta, dirigidos tanto a los manifestantes, como a sus adversarios y a los públicos. Este vocabulario de motivos entrega los modos de descripción de las situaciones de conflicto social y los modos de justificación de las actuaciones prácticas de la movilización estudiantil. Ambos mecanismos, en su despliegue simultáneo y vinculado, se refuerzan y potencian mutuamente en su operar, produciendo nuevamente el efecto de autorreferencialidad virtuosa que consolida interna y públicamente a la movilización estudiantil.

Ambos mecanismos permiten incluir en su interior las operaciones simbólico-culturales de la movilización estudiantil, hacer, decir, clasificar, así como observar sus alcances público-políticos en el espacio público. En el despliegue articulado de ambos mecanismos, la política

de significación de la movilización estudiantil puede sopesarse en función de su operar específicamente político. Para esto se definió que la política de significación de la movilización por la Educación Pública Gratuita trabaja en dos modalidades políticas interconectadas, la politicidad y la politización. La politicidad refiere a la modalidad política interna de la movilización estudiantil y refuerza su sociabilidad, su solidaridad y su potencia de actuación que a medida en que avanza su presencia pública mediante la iteración de la protesta, se refuerza hasta afectar al espacio público y a la política institucional. Cuando esto sucede hablo de politización, que se refiere a las operaciones de exteriorización de la politicidad en la movilización estudiantil entendida en un doble sentido, como publicitación de su situación y de su demanda, también como afectación de la política, en especial de su gramática y recursos simbólicos. Estas dos formas constituyen los modos de operar político de la movilización estudiantil durante el periodo 2011-2013 en Chile.

Por último, y a partir de lo anterior, planteo que ambas formas políticas de operación en la política de significación de la movilización estudiantil, se relacionan con diferentes registros temporales de aplicación produciendo modalidades de presencia política diferenciada, que en su vinculación formulan una unidad, estos son el registro situacional y el registro procesual. Desde un ángulo situacional la movilización estudiantil actúa como un performativo político, es decir, que en su operar va produciendo lo que enuncia (en la marcha los estudiantes son ciudadanos, no clientes, que luchan por sus derechos, mientras que la educación es pública y gratuita en la calle). Por su parte, en términos procesuales la movilización estudiantil actúa como una agencia colectiva de significación social que disputan los sentidos públicos condensados en la gramática política de los consensos, incluyendo en el lenguaje público los motivos del conflicto, el malestar, lo público, la protesta, los estudiantes en lucha, entre otros. Cada registro tendrá una modalidad de operación política propia, aunque relacionadas ya que en la disputa pública actúan conjuntamente y se les separa solo con pretensiones analíticas e interpretativas. Por ende, la politicidad es la forma de operar del registro situacional de la movilización estudiantil, mientras que la politización es la forma privilegiada de la lógica procesual en referencia a las instituciones y lo público.

De acuerdo al modelo propuesto, la política de significación de la movilización estudiantil-ciudadana por la Educación Pública Gratuita se constituye en relación a sus operaciones, mecanismos y registros de actuación. Las tres operaciones relacionadas con el nivel práctico-empírico (performances de protesta, marcos de significación de la movilización y campo antagónico de identificación pública), se articulan en dos mecanismos sociopolíticos de carácter analítico, de base cultural y alcances políticos, el drama antagónico-público y el vocabulario de motivos de la movilización. Estos al desplegarse se potencian mutuamente, reforzándose en su despliegue y codefiniéndose en su operar, entregándole a la movilización estudiantil capacidad de autonomía vía su política de significación. Al desplegarse políticamente, la movilización estudiantil actúa en dos registros paralelos y vinculados: como un performativo político en cada situación de protesta y como una agencia de significación colectiva en todo el proceso de movilización.

Realizada la debida recapitulación, es momento de evaluar la propuesta de modelo analítico-conceptual de alcance medio (situacional-procesual), para ello es importante recordar la tesis teórica derivada del análisis. Visto desde la relación de ambas formas, tratadas en el párrafo anterior, la tesis de contenido heurístico que propongo dice que la política de significación de la movilización estudiantil no puede plantearse ni exclusivamente multitudinaria, ni exclusivamente hegemónica, pero que ella en su acontecer recurre a formas de articulación política definidas contextualmente, principalmente por la existencia de un exterior que no es el adversario, sino el público, que le permiten disputar la gramática política post 90 y poner en cuestión al dispositivo gubernamental neoliberal implementado en la educación. Son estas modalidades de combinación situacional-procesual, las que vuelven a dar prioridad a la investigación empírica en la movilización social ya que definen las maneras de articulación que la movilización social realiza y las formas de afectación que produzca, las que yo asocio con el programa de investigación de la sociología de las ausencias (gramática de los consensos en base a la medida de lo posible y las instituciones funcionan) y la sociología de las emergencias (movilización estudiantil-ciudadana por la Educación Pública Gratuita).

Con lo anterior se puede realizar la evaluación de la propuesta analítica, la que haré en dos pasos. Primero presento los que reconozco como aportes del modelo, para luego- en segundo lugar- señalar sus limitaciones y proyecciones en tanto aportes al campo de estudios de los movimientos sociales y la acción colectiva.

En relación a los aportes que del modelo derivan señalo dos que me parecen significativos, que al vincularse entre sí permiten señalar un tercer aporte, fundamental para problematizar el campo de estudios de los movimientos sociales. Primero, la política de significación de la movilización estudiantil permite resituar el valor de lo cultural para estudiar el conflicto social a partir de las modalidades de acción de agentes colectivos. En este punto, lo cultural y lo simbólico se dejan ver en los modos de actuación pública de agentes colectivos, en sus modos de enunciación y en los modos en que configuran un campo de identificaciones públicas en torno al conflicto. Pero no solo facilita la observación del valor de lo cultural en su puesta en escena por la movilización estudiantil, también permite establecer los modos de producción y emergencia de significaciones, símbolos y sentidos, es decir, que le permiten definir situaciones y publicitarlas públicamente. Es decir, lo cultural es posible de estudiar desde la política de significación de la movilización estudiantil en sus modalidades de producción de significaciones colectivas y su transformación en sentidos sociales. Con ello, lo cultural no puede reducirse a los repertorios de actuación o a los discursos de la movilización, sino que debe redefinirse en base a un ensamblaje más complejo de operaciones sociales que producen sentido. Esto invita a recuperar aportes de la sociología cultural reciente, la antropología simbólica y los estudios culturales, así como de la microsociología, para constituir un lugar fuerte de problematización del carácter cultural de la movilización social.

El segundo aporte del modelo propuesto refiere a la redefinición de lo político en la investigación sobre movimientos sociales, entendido como un tipo de vinculación social que pone en tensión las relaciones de poder instituidas en la sociedad. Tal tensión se vincula a la capacidad de actuación práctica de los agentes, pero también a las formas de estabilización de significaciones colectivas que instituyen sentidos sociales y públicos que disputan los



sentidos arraigados en el espacio público. De esta forma lo político adquiere centralidad no solo en su referencia al Estado o la política tradicional, también en referencia a las vidas cotidianas de los manifestantes, a sus espacios comunes, a la calle y al espacio público en general, en cercanía con las modalidades culturales ya revisadas, con lo que se recata también desde acá el valor de la contingencia y la articulación parcial en la configuración de problemas sociopolíticos. En otros términos, la reflexión en torno a lo político resitúa la vinculación entre lo público y lo personal en la investigación de las modalidades colectivas del conflicto social, definiendo un mesonivel de investigación empírica-conceptual. Mirar la movilización desde la óptica de lo política, invita a discutir con cierta teoría política crítica y la sociología de los problemas públicos.

El tercer aporte, en la vinculación de lo cultural y lo político, refiere a la revalorización de las situaciones de protesta en su propia singularidad, al mismo tiempo que destacan su capacidad de enlazarse en un conjunto de situaciones protesta que van conformando un proceso de movilización social. La política de significación de la movilización estudiantil rescata el carácter flexible y contingente de los conflictos sociales impulsados por agentes colectivos, así como las formas culturales y políticas en que la acción colectiva se expresa. Con esto, la política de significación de la movilización social, en específico de la movilización estudiantil por la Educación Pública Gratuita, da relevancia a un tipo de investigación empírica orientada teóricamente que pone su atención en las situaciones de lucha social y su articulación en la generación de procesos de conflicto social, en base a las actuaciones de agentes colectivos cuya acción es culturalmente densa y políticamente cargada. Lo que implica una mirada situacional-procesual en la investigación empírica, en clave político-cultural, cuya relevancia está dada por la posibilidad de abrir un conjunto de problemas al interior del campo de estudios de los movimientos sociales. En principio significa problematizar la perspectiva de la dinámica de la contienda política, entrada teórica dominante en el campo, tanto en su definición de lo cultural, lo político y el carácter situacional. Pero también problematiza la entrada de la sociología de las controversias tanto en su definición pragmática de la acción, de su noción de cultura y de la reducción de lo político a cuestiones eminentemente morales. Definir un conjunto de “problemáticas”

emergentes asociadas al estudio de la movilización social, en tanto proceso de carácter situado que da prioridad a agentes colectivos que mediante su actuación dotan de elementos culturales-simbólicos y políticos al estudio del conflicto social, es el principal aporte de la tesis. El programa de investigación acá formulado, ayuda en la definición de problemáticas ligadas a procesos de movilización social y abre el estudio del campo de los movimientos sociales a otras derroteros, relativos a lo cultural, lo político y lo situacional-procesual, permitiendo la proyección futura del programa de investigación.

No obstante, tales aportes deben ponderarse en función de las limitaciones del estudio. Identifico tres limitaciones que marcan la prioridad para un trabajo futuro del análisis acá propuesto, que se agrega a la limitación empírica-analítica del trabajo en base a fotografías antes señalado. Estas son:

- 1) La primera limitación del estudio es la definición aún incipiente, por ende inconclusa, de este mesonivel de investigación. Estudiar las movilizaciones sociales en su nivel meso implica considerar no solo las actuaciones públicas y visibles de la movilización, o el momento manifestación (Fillieule y Tartakowsky, 2015), implica también abordar aquello que se ha llamado momento de latencia (Melucci, 1994). Esto es estudiar a las organizaciones que conforman el colectivo movilizad, para conocer los procesos de socialización política, de tomas de decisiones, de confrontaciones y negociaciones entre grupos en lo que se conoce como espacios de micromovilización (Chihu, 2006). Con esto la imagen de “espíritu de cuerpo” que hemos señalado pierde nitidez para reconocer sus impurezas, sus opacidades y exclusiones. En síntesis el momento de investigación de la forma pública requiere de su contraparte de latencia para obtener una imagen más certera del proceso de movilización estudiantil. Con esto se evita la acusación de mostrar solo la cara amable de la movilización estudiantil o la producción de discursos apologéticos y exultantes sobre ella.

- 2) Una segunda limitación refiere al talante crítico que el modelo analítico propone, en base a la capacidad de la política de significación de producir su propia normatividad situacional y el horizonte político al que apela. El recurso al argumento de la norma emergente en base a cadenas de articulación situacional de la protesta, o a la convergencia normativa entre performance y gramática colectiva, dan prioridad a la actuación de la movilización vista desde abajo, so riesgo de caer en el problema que M. Archer denominó conflagración ascendente (2009), es decir, derivar la conformación de las estructuras sociales de la acción agregada de individuos. Sin embargo, no creo aplique la crítica de Archer al modelo acá formulado, puesto que concentro la mirada en formas de actuación colectiva como una forma emergente, distinta de la mera agregación de acciones e intereses individuales, y aunque si le entrego prioridad a la acción social- lo que Boaventura de Sousa Santos llama acción rebelde (2006)-, por sobre las estructuras, es una acción situada, siendo la situación la unidad primordial que encadena acción y procesos de estructuración (Collins, 2009). Otorgarle tal prioridad a la acción implica repensar muy bien las formas en que se produce e instituye la crítica social. Considero, ahora en pleno acuerdo con Archer, que el modelo requiere mayor reflexión ontológica que permita abordar el déficit normativo que puede presentar un abordaje emergente y contextual, de carácter situacional y procesual. Un ejemplo interesante en este punto es que este tipo de investigación, tal como fue acá presentada, tiene muy poco que decir sobre la condición paradójica de las luchas estudiantiles que abogan por una educación pública para obtener una mejor posición individual en el mercado laboral. La capacidad crítica del modelo es un punto que se debe revisar detalladamente en función de ajustar el modelo a sus pretensiones críticas.
- 3) Por último una tercera limitación, asociada a los otros dos argumentos, que se presenta al mismo tiempo como oportunidad de continuidad de trabajo del modelo en la construcción de un *programa de investigación en torno a los conflictos sociales y la cultura política*, remite a la incorporación de elementos micro y macro en el modelo, así como de incorporar una temporalidad mayor. Es adecuado incorporar la

dimensión micro en el estudio en relación directa a la producción de subjetividades rebeldes derivadas del proceso de movilización, así como a los modos de sociabilidad alternativos que emergen, junto con los aprendizajes colectivos de los grupos e individuos. Pero también es pertinente incorporar una dimensión macro relativa a las formas en que las instituciones sociales y políticas son afectadas por las actuaciones colectivas de la movilización social y de las formas en que procesan el conflicto. Esto implica un modelo que se mueva en la articulación de escalas micro-meso-macro, cuyo anclaje es el mesonivel caracterizado por dos elementos: la presencia de agentes colectivos con capacidad de acción simbólica y material, y la unidad temporo-espacial marcada por el contexto en su forma situacional-procesual. Por último, en relación al eje temporo-espacial es posible incorporar al modelo contextual de carácter situacional-procesual, una dimensión de mayor historicidad que permita establecer conexiones y vinculaciones con otras situaciones, así como incorporar una lógica comparativa. El corolario de estas tres incorporaciones, micro, macro, histórica-comparada es de alcance metodológico y remite a la vinculación de los elementos empíricos acá trabajados con otros materiales, fuentes y datos. Por supuesto, tal reflexión metodológica debe ir acompañada de otras relativas a cuestiones epistemológicas y ontológicas.

Dicho todo esto, planteo a la política de significación de la movilización estudiantil como un modelo investigación empírica, teóricamente orientado, posible de aplicar a otras movilizaciones sociales que superen el umbral de la mera protesta, y que pueda discutir con otras alternativas en el campo de los movimientos sociales como son la dinámica de la contienda política, la sociología de las controversias públicas o la teoría del sistema de protestas. La investigación empírica de más casos y el dialogo con otras teorizaciones permitirá ponderar mejor los rendimientos heurísticos del modelo acá propuesto. Por el momento es solo una propuesta aplicada a un caso, de todos modos, yo apostarí por ella.

## **ADENDA**

**Notas sobre la vocación pública del trabajo sociológico y su compromiso ético-político.**

El largo trayecto seguido hasta este punto, con especial consideración del déficit normativo posible de plantear al modelo sugerido en las páginas anteriores, junto a los cuestionamientos a su talante crítico, expone una tensión en torno al trabajo sociológico realizado que requiere de algunas reflexiones mínimas para su tratamiento, en el marco de un pragmatismo-crítico como el que sostiene este estudio. Si bien la tesis reconoce la imposibilidad de presuponer un horizonte normativo y político exterior a la propia política de significación de la movilización estudiantil –ciudadana, ya sea la revolución (Salazar) o el derrocamiento del modelo socioeconómico (Mayol), esto no elimina el requerimiento de posicionamiento y responsabilidad del trabajo sociológico respecto de su quehacer.

Me permito iniciar entonces con un posicionamiento que guían las siguientes reflexiones. El trabajo sociológico, en tanto producción de conocimiento social aplicado y aplicable, tiene una impronta performativa y una carga normativa de la que no puede abstraerse. Por ende, contiene un componente orientado al saber práctico que no puede soslayar mediante el argumento científicista de la neutralidad y el distanciamiento. Entiendo que el trabajo sociológico es performativo en tanto producción de conocimiento que tiene efectos prácticos en el mundo social, es decir, el conocimiento sociológico interviene en el mundo- de más de una manera-. Por otro lado, tal intervención tiene un efecto de “verdad” sobre el mundo social, sustentado en su estatus de saber científico-técnico, que tiene implicancias normativas referidas a la responsabilidad que implica producir ese tipo de conocimiento. Tal impronta performativa y la carga normativa que la acompañan, habilitan la reflexión por “la vocación pública del trabajo sociológico”.

## I.

Iniciaré desglosando el título en sus componentes, partiendo por el trabajo sociológico, como preámbulo para profundizar en las notas sobre su vocación pública. Por trabajo sociológico entiendo, en una primera aproximación, la producción de “conocimiento académico” sobre lo social, que tiene la capacidad de justificarse en su valor frente a la comunidad académica-profesional y social de la que es parte. Entonces, el trabajo sociológico académico tiene la

condición de ser reflexivo en su operar y en su producción, esto será la “buena sociología”, es decir, aquella que soporta la prueba de su cuestionamiento. No obstante, es posible preguntarle a la anterior definición: ¿es una “buena” sociología aquella que rechaza los elementos normativos de su operar, es decir, aquella que se satisface a sí misma mediante la descripción/explicación de su objeto? ¿Es totalmente aplicable al trabajo sociológico aquella máxima de la neutralidad valorativa y su distanciamiento total respecto del mundo social?

La sociología, volviendo a su propia historia, ha separado en función de su cientificidad los componentes descriptivos y normativos de su práctica, desechando los segundos y autodándose la propiedad de los primeros. Salvo Marx, los clásicos trataron de eliminar el problema estableciendo una posición prescriptiva para el ejercicio sociológico basado en la separación de juicios, ya sean descriptivos o normativos, de hecho o de valor. No obstante, tal formulación hoy no parece satisfactoria debido a la estrecha relación entre ciencia social y sociedad (Ramos Zincke, 2012). Con esto, el vínculo del trabajo sociológico y su vocación pública no puede cancelarse de manera apriorística bajo un argumento prescriptivo y tiene que problematizarse en las diversas modalidades de su puesta en práctica. Veo en la problematización del conocimiento sociológico, en tanto conocimiento socialmente aplicado y aplicable, la impronta de tareas públicas que deben ser tratadas reflexivamente. El punto anterior permite que la pregunta por la vocación pública del trabajo sociológico quede justificada.

Con todo lo dicho, estoy en condiciones de ampliar la noción de trabajo sociológico antes formulada. Entenderé ahora al trabajo sociológico no solo la producción de conocimiento “positivo” de carácter reflexivo sobre lo social, sino una práctica que se pregunta también por los alcances y compromisos normativos de su operar. Así es posible tematizar la vocación del trabajo sociológico bajo un concepto de conocimiento práctico normativo y no solo positivo.

### III.

¿Qué decir sobre la *vocación pública* del trabajo sociológico? El trabajo sociológico ha asumido desde su nacimiento la condición de interventora de la realidad social, en tanto

ciencia de la crisis en el contexto postrevolucionario francés, la sociología se vio obligada a tomar partido por la restauración del orden (Comte) o por la revolución del cambio (Marx). La sociología nace entonces con una tensión inmanente entre tareas conservadoras y críticas en relación a la configuración del mundo social, pero en ambas reconoce su participación en el mundo en tanto fuerza interventora. Tal vinculación entre conocimiento sociológico y alcances sociales de su uso, ha sido formulada por Jurgen Habermas (1987) bajo una teoría de los intereses cognoscitivos constitutivos del conocimiento social, no reducidos a móviles individuales de cálculo racional, sino entendidos como componentes antropológicos que entregan las orientaciones del conocer. Habermas reconoce tres intereses cognoscitivos básicos a los que corresponden tres tipos de conocimiento. El interés técnico (trabajo), asociado a la pretensión de dominio y control del mundo (material y social), que se correlaciona con un conocimiento de tipo empírico analítico. El interés práctico del vivir juntos, asociado a una pretensión comprensiva se relaciona con un conocimiento de tipo hermenéutico. Por último, el interés emancipatorio cuya orientación es la superación de la lógica del control mediante la realización de acciones orientadas al entendimiento mutuo, expresada en un conocimiento hermenéutico-crítico.

La relación propuesta por Habermas permite profundizar en las interconexiones entre el quehacer sociológico y la producción del mundo social, estableciendo el vínculo entre conocimiento y acción social, punto que comparte con la tradición pragmatista de Dewey o con las propuestas críticas de Wright Mills, y por supuesto con la obra de Boaventura de Sousa Santos. Más allá de toda objeción a la teoría de los intereses cognoscitivos, ella permite escapar de la tajante separación cientificista entre neutralidad valorativa, conocimiento científico y acción social, ampliando la concepción del saber sociológico al mismo tiempo que lo relaciona con el espacio social. De paso, permite rehabilitar las preguntas: ¿qué tipo de conocimiento sociológico?, ¿desde dónde?, ¿para qué y quién?, que son las que enmarcan estas reflexiones.

Recientemente Michael Burawoy (2005) ha entroncado una problemática similar, bajo la etiqueta de las sociologías públicas, al preguntarse por la relación entre diferentes formas del trabajo sociológico, sus lugares de producción y sus públicos. No me detendré en un análisis



detallado de la propuesta, pero rescataré para efectos de mi argumento la distinción entre cuatro tipos de quehacer sociológico, fundados en operaciones cognitivas distintivas (instrumentales o reflexivas), relacionados a dos espacios diferenciados (académico y no académico), con orientaciones a públicos distintos. Burawoy distingue cuatro tipos de expresiones del trabajo sociológico. Por un lado están las sociologías académicas, en su carácter profesional como forma “científica-positiva” del trabajo sociológico, siendo la base disciplinar de las sociologías que se producen al exterior de la academia. Su contraparte académica es la sociología crítica, encargada de realizar el cuestionamiento sociológico a la sociología en su sentido evaluativo y prescriptivo. Los públicos de estos tipos de sociología son el propio continente sociológico. Por otro lado, están las sociologías extra-académicas que se orientan a un público lego, se dividen en sociología práctica (aunque acá la llamaré aplicada) que es aquella que satisface la solicitud de algún “cliente”. Por su parte, las sociologías públicas fomentan el debate ciudadano y participan de la configuración de lo público.

Tal división del trabajo sociológico presenta orientaciones de producción de conocimiento diferenciales. Así la sociología profesional y la sociología aplicada se orientan a la producción de un saber instrumental (medio/fin), mientras la sociología crítica y la sociología pública se orientan por un conocimiento reflexivo. El punto a destacar del argumento de Burawoy, es la posibilidad de cruzar tipos de conocimientos, públicos y espacios. En lo que refiere al ángulo espacial, se reconocen expresiones no académicas de producción, es decir, se reconoce explícitamente que el trabajo sociológico interviene en el mundo. En lo que refiere a la orientación del conocimiento producido se reconocen dos tipos de intervenciones instrumentales y reflexivas. Esto me permite reconocer empíricamente, en el cruce espacial y de tipo de conocimientos, la existencia de sociologías de orientación práctica-política. Con esto se reconoce que el compromiso práctico del trabajo sociológico se explicita entonces como saber experto (Eugenio Tironi y Enrique Correa) o como saber crítico (Alberto Mayol o Gabriel Salazar). No obstante, uno de los problemas de este tipo de saber crítico es ir por fuera de los alcances pragmáticos de la movilización social, restituyendo de palabra las capacidades críticas de los actores sociales pero sin considerarlas efectivamente.

Al reconocer que el trabajo sociológico interviene en el mundo, su vocación política-pública se deja observar en dos preguntas fundamentales, que vuelven una y otra vez en los argumentos acá esbozados: ¿dónde está usted a la hora de producir conocimiento socialmente aplicado y aplicable?, ¿para qué y quién es este conocimiento? De forma tal se restituye, prácticamente, el vínculo entre lo normativo (ético-político) y el quehacer sociológico (investigativo). No obstante, que el conocimiento tenga alcances sociales en su operar no basta para hablar de vocación pública, pues la aplicación mecánica de procedimientos técnicos no deja ver la vocación pública del trabajo sociológico, solo su orientación técnica.

#### IV.

Con todo, ahora requiero dotar de contenido a lo que entiendo por la vocación pública del trabajo sociológico. Entiendo que la vocación pública del trabajo sociológico, a partir de estudiar las movilizaciones sociales, es aquella que se toma en serio la relación constitutiva entre teoría y práctica en su quehacer. Específicamente, la vocación pública del trabajo sociológico problematizará su lugar en la sociedad, así como el grado y la forma de compromiso-responsabilidad que le cabe en la producción de lo social. Esto es, preguntarse por la aplicabilidad de la sociología, considerando los alcances ético-políticos de su ejercicio. En otras palabras, entiendo que la vocación pública del trabajo sociológico no es solo aquella que opera socialmente y que produce conocimiento socialmente aplicable, sino que al mismo tiempo tiene una orientación normativa explícita y se aplica de manera reflexiva.

La vocación pública del trabajo sociológico es aquel intento de hacer dialogar, o más humildemente intentar acercar, la solicitud de una causa social o hacerse parte de una demanda social con la capacidad de anticipación evaluativa y de inteligibilidad procesual que el mundo social espera de la sociología. Es capaz de proponer, siempre articulado con una causa social, alguna definición de los cursos posibles al reestablecer el lazo entre teoría y práctica. Esto no es exclusividad del trabajo sociológico, otros tipos de prácticas críticas están incluso en mejor posición que la sociología de hacerlo, incluso los mismos actores sociales lo hacen, pero es una condición del compromiso práctico del trabajo sociológico que se presenta acá con la nominación de vocación pública. Lo que entiendo por vocación pública del trabajo sociológico, permea la frontera establecida por Burawoy entre sociología pública

y crítica, disolviéndola. Si volvemos a mirar al entorno cercano, en América Latina hemos contado con una serie de promotores y promotoras del trabajo sociológico, que se han dado la tarea de vincular la producción académica con los contextos sociopolíticos, sin que esto se lea como un obstáculo en el sentido en que lo proponen Mascareño y Chernilo (2011).

Entonces, ¿qué implicancias tiene hacerse responsable de la vocación pública-crítica del trabajo sociológico? La principal secuela de lo expuesto es reconocer que el hacer sociología significa tomar posición respecto de los problemas sociales y públicos en los que participa. Significa tener claridad, como parte del carácter reflexivo del trabajo sociológico, que ejercitar la sociología es participar de la definición del mundo social y estar abierto a los diálogos e interacciones con los actores sociales con los cuales se participa en la coproducción y codefinición de lo social. Significa la imposibilidad de desconocer tales implicancias. Significa en última instancia, decidir en un sentido fuerte como participar de la configuración del mundo social.

Se pueden reconocer al menos dos posicionamientos en la literatura de los movimientos sociales en torno a la figura de la intervención pública. La figura del ironista, defendido por Gusfield (2014) que realiza el cuestionamiento de la realidad desde la distancia y el no compromiso. Por otro lado, la figura del intelectual de retarguardia, cercano al artesano, defendida por Sousa Santos (2010), que acompaña a las movilizaciones sociales con las que se compromete sin ser vanguardia, siempre en diálogo con ellas, compartiendo experiencias y definiciones. Esta segunda posición es a la que suscribo, la figura del artesano, en tanto se reconocen los compromisos ético-políticos con causas sociales y movilizaciones colectivas, pero se deja abierta al proceso de relación, a la experiencia y a la colaboración la definición común de horizontes normativos. Aquí veo un fértil terreno para la instalación de problemas públicos, o al menos para su problematización, para publicitar la posición disidente, la otra mirada, una mirada levantada desde la calle, de la protesta social, esgrimiendo argumentos que se instalan en un campo de tensión con otros actores, y por ello amplían las posibilidades de “definición de la situación”, como es el caso de las actuaciones de la movilización estudiantil y las posibilidades de participar en los debates que ella inaugura.

Esta decisión de la posición, que en mi caso es la de retaguardia, constituye el elemento central de la vocación pública del trabajo sociológico que he realizado con este estudio, ya sea escribiendo columnas en periódicos, participando en asambleas, marchando, entre otras actividades. He aquí mi declaración de principios, como una honesta enunciación de un compromiso normativo que emerge junto a otros en un proceso de movilización social.

## **ANEXOS TESIS**

### **I. Cronología movilización estudiantil 2011-2013**

El siguiente cronograma sintetiza la irrupción de la movilización estudiantil entre los años 2011-2013, considerando los principales acontecimientos y repercusiones socio-políticas vinculadas a las performances de protesta y a los discursos enunciados algunos de los actores implicados en la movilización. El período señalado comprende la fase de visibilidad de las demandas y acciones estudiantiles durante el proceso, considerando la voz de las organizaciones estudiantiles y el rol de sus respectivos líderes. También se incluyeron las declaraciones de representantes de gobierno y de la clase política en torno al *conflicto por la educación pública*.

Primero se presentan las siglas para entender la cronología y posteriormente se visualizan los cuadros que sintetizan el proceso de movilización estudiantil.

## Siglas Cronología Movimiento Estudiantil Chileno del 2011 al 2013

**ACES:** Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios.

**ANEF:** Asociación Nacional de Empleados Fiscales.

**CNA:** Consejo Nacional de Acreditación.

**CONES:** Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios.

**CONFECH:** Confederación de Estudiantes de Chile.

**CONFUSAM:** Confederación Nacional de Funcionarios de la Salud Municipalizada.

**CORPADE:** Corporación de Padres y Apoderados.

**CPCH:** Colegio de Profesores de Chile.

**CRUCH:** Consejo de Rectores de Universidades de Chile.

**CUT:** Central Unitaria de Trabajadores.

**FEC:** Federación de Estudiantes de la Universidad de Concepción.

**FECH:** Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.

**FEL:** Federación de Estudiantes Libertarios.

**FEMAE:** Federación Mapuche de Estudiantes.

**FEMES:** Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios.

**FEUC:** Federación de Estudiantes de la Universidad Católica.

**FEUCEN:** Federación de Estudiantes de la Universidad Central.

**FEUSACH:** Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile.

**INBA:** Internado Nacional Barros Arana.

**INDH:** Instituto Nacional de Derechos Humanos.

**INJUV:** Instituto Nacional de la Juventud.

**JUNAEB:** Junta Nacional de Auxilio y Becas Escolares.

**MESUP:** Movimiento de Estudiantes de Educación Superior Privada.

**MINEDUC:** Ministerio de Educación.

**UAH:** Universidad Alberto Hurtado.

**UAHC:** Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

**UBO:** Universidad Bernardo O'Higgins.

**UCEN:** Universidad Central.

**UCH:** Universidad de Chile.

**UDP:** Universidad Diego Portales.

**UMCE:** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

**UNE:** Unión Nacional Estudiantil.

**USACH:** Universidad de Santiago de Chile.

**UST:** Universidad Santo Tomás.

## Cronología Movimiento Estudiantil 2011-2013

<b>Movimiento Estudiantil Año 2011</b>				
<i>Fecha</i>	<b>Acción de Protesta/ Acontecimiento</b>	<b>Motivo</b>	<b>Actores y/o Instituciones Participantes</b>	<b>Discursos</b>
<i>04 de Abril</i>	Paro.	Oposición a la Alianza de la Universidad Central con el grupo inversor Norte-Sur.	Estudiantes de la Universidad Central.	
<i>12 de Abril</i>	Manifestación. (Santiago)	Oposición a la Alianza de la Universidad Central con el grupo inversor Norte-Sur.	Estudiantes de la Universidad Central.	
<i>14 de Abril</i>	Toma Sede Almagro Norte.	Oposición a la Alianza de la Universidad Central con el grupo inversor Norte-Sur.	Estudiantes de la Universidad Central.	
<i>28 de Abril</i>	Marcha en Santiago.	Recuperación de la Educación Pública, Fin a la Privatización de las Universidades, TNE.	CONFECH.	
<i>12 de Mayo</i>	Paro Nacional.	Recuperar la Educación Pública y Fin al Lucro.	CONFECH, ACES, CONES, CUT, Colegio de Profesores, ANEF.	
<i>26 de Mayo</i>	Marcha en Santiago.	Inconformidad a medidas planteadas por el presidente en el discurso del 21 de Mayo. Entregan carta a Ministro de la cartera de Educación Joaquín Lavín.	CONFECH, ACES Y CONES.	Camila Vallejo señaló que las medidas oficiales sólo "profundizan el actual modelo" [1].
<i>01 de Junio</i>	Paro Nacional.	Educación Pública de Calidad para Todos y Regulación al Sistema Privado de Educación.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores, ANEF.	Camila Vallejo planteó que "la demanda más importante es regular la industria privada de la educación superior. Primero debe regularse el lucro, los aranceles y la calidad" [2].
<i>03 de Junio</i>	Universidades Movilizadas.	17 Universidades se encuentran movilizadas, en Liceos comienzan los Paros y Tomas, presionan al Gobierno por demandas estudiantiles.	CONFECH, ACES Y CONES.	
<i>08 de Junio</i>	Toma Sede Central Democracia Cristiana.	Exigen a la clase política la desvinculación con empresarios que lucran con la Educación.	Estudiantes de la Universidad de Chile y de la Universidad Central.	Pablo Soto dirigente de la FECH señala que "le decimos a la clase política debido al doble estándar, donde algunos por una parte se oponen al lucro en la Educación, pero participan en organismo del área, lo cuales lucran" [3].
<i>09 de Junio</i>	Toma Instituto Nacional.	Educación Pública de Calidad.	Estudiantes Secundarios Instituto Nacional.	Cristian Jorquera vocero de asamblea señala " (...)Los alumnos incluso pueden ingresar a clases (...) que son clases éticas, en las cuales los profesores están autorizados a hacer reforzamientos para las personas que así lo requieran" [4].

09 de Junio	Toma Casa Central Universidad de Chile.	Mejoras en la Educación Pública y Fin al Lucro.	Estudiantes Universidad de Chile.	
13 de Junio	1800 horas de Trote por la Educación Pública.	Educación Gratuita.	Iniciativa de Estudiantes de la Universidad de Chile.	
15 de Junio	Marcha en Santiago.	Demandas Estudiantiles.	Estudiantes Secundarios y Trabajadores Contratistas de Codelco División El Teniente.	Camila Vallejo, dijo: "...no sólo se trata de utilizar las calles como escenario principal de movilización, sino todas las herramientas que sean viables para recuperar la educación pública en Chile" [5].
16 de Junio	Marcha Nacional.	Demandas Estudiantiles.	CONFECH y Colegio de Profesores.	
22 de Junio	"El pasado vínculo con la UDD que persigue a Lavín y complica su rol en el conflicto estudiantil". (Noticia de "ElMostrador.cl")	Cuestionamiento al Ministro de Educación por su relación con la Universidad del Desarrollo.	CONFECH-ACES.	Alfredo Vielma de la ACES señaló: "Consideramos que debe entrar un nuevo ministro a la cabeza de la cartera, un ministro que no sea dueño de las universidades como es Lavín en la UDD" [6].
23 de Junio	Marcha en Santiago.	Demandas Estudiantiles.	Estudiantes Secundarios.	
24 de Junio	"Thriller por la Educación".	Demandas Estudiantiles.	Organizaron estudiantes de la UCH, USACH y UMCE.	La coordinadora de difusión de la Federación de Estudiantes de la UCH, Magdalena Paredes manifestó "Estamos siendo zombies en un sistema en que no se nos permite criticar, opinar ni tener derecho a réplica" [7].
28 de Junio	Mineduc adelanta vacaciones a estudiantes secundarios.	Recalendarización de clases.	Ministro de Educación del Gobierno de Chile.	Ministro Lavín señaló: "A contar de mañana se adelantan las vacaciones de invierno de los colegios en toma en la Región Metropolitana. El objetivo es que las vacaciones partan mañana 29 de junio y vuelvan las clases del segundo semestre el día 13 de julio" [8].
28 de Junio	"Suicidio colectivo y simbólico por la Educación".	Demandas Estudiantiles.	Estudiantes universitarios y secundarios.	
30 de Junio	Marcha y Paro Nacional por la Recuperación de la Educación Pública.	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, ACES Y CONES, Colegio de Profesores, CONFUSAM.	Giorgio Jackson indicó: "hoy día no es ningún logro para los estudiantes, ni es materia de satisfacción, el estar tan movilizados, es un costo (...) que debe ser trasladado al Ministerio de Educación y a su ministro..." [9].
30 de Junio	Toma Sedes PS y UDI.	Críticas al sistema político por incumplimiento de las demandas estudiantiles.	Estudiantes de Universidad de Chile.	

30 de Junio	Presidente Piñera manifiesta su opinión hacia el movimiento estudiantil.	Presidente Piñera manifiesta su opinión y críticas al movimiento estudiantil.	Presidente.	"Los currículums y las metodologías de enseñanza mejoran con la infraestructura. Pero si queremos mejorar la educación, tenemos que hacerlo en forma educada, reflexiva y en forma responsable, y este es el compromiso de nuestro Gobierno" [10].
01 de Julio	"Los estudiantes se pasaron de la raya" (Ministro Joaquín Lavín).	Críticas al movimiento estudiantil.	Ministro de Educación del Gobierno de Chile.	"Los que marcharon hoy no representan a todos los estudiantes, sino que a los que estudian en las universidades tradicionales, que no son más del 30% de los universitarios y que reciben los mayores recursos del Estado. El gobierno no reacciona frente a una crisis puntual ni a lo que se grita en la calle..." [11].
05 de Julio	Gobierno presenta Gran Acuerdo Nacional por la Educación "GANE".	Intentar resolver demandas estudiantiles.	Gobierno de Chile.	El presidente Sebastián Piñera señaló: "Ya es tiempo de terminar con las tomas y protestas" [12].
06 de Julio	"Besaton Nacional por la Educación".	Demandas Estudiantiles.	Iniciativa de Comisión Artístico Cultural de la USACH.	
14 de Julio	Marcha Nacional por la Educación Pública y de Calidad.	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores, ANEF, Funcionarios de Universidades.	Camila Vallejo se refiere al acuerdo GANE: "No queremos inyectar más recursos a un sistema que ha demostrado que es un fracaso" [13].
18 de Julio	Cambio de Gabinete. Felipe Bulnes reemplaza a Joaquín Lavín en la Cartera de Educación	Cuestionamiento al Ministro de Educación por su relación con la Universidad del Desarrollo y conflicto de intereses	Gobierno de Chile.	
19 de Julio	Huelga de Hambre 8 estudiantes secundarios del Liceo A-31 de Buin.	Demandas Estudiantiles.	Estudiantes secundarios.	Laura Ortiz vocera de los estudiantes en huelga de hambre manifestó "Hoy siguen siendo los 26 estudiantes en huelga de hambre... Vamos a seguir exigiendo las cosas con más presión porque hasta el momento no se nos ha respondido ninguna demanda" [14].
26 de Julio	CRUCH y CONFECH invitan al Ministro Bulnes a mesa de diálogo en conjunto con los tres actores del movimiento: Confech, Colegio de Profesores y Secundarios.	Representantes de Movimiento estudiantil proponen diálogo al Gobierno.	CRUCH, CONFECH y Gobierno.	
26 de Julio	El ministro Bulnes responde aludiendo la preferencia de dialogar por separado.	Dialogar por separado según problemáticas de los tipos de instituciones, ya sean técnicas, estatales o privadas.	Ministro de Educación, Gobierno de Chile.	"...Lo que vamos a hacer es aquello que el sentido común mande. El sentido común es que, según el tema a tratar, uno convoca a los que están directamente interesados" [15].



01 de Agosto	"Políticas y propuestas de acción para el desarrollo de la educación chilena" Ministro Bulnes entrega respuesta con "21 puntos sobre la educación chilena".	Propuesta de resolución a demandas estudiantiles.	Gobierno de Chile, Ministro de Educación.	
02 de Agosto	Nueva disminución en la aprobación del presidente cae a un 30% según encuesta Adimark.	Manejo político en las demandas estudiantiles.	Presidente.	
02 de Agosto	Líderes estudiantiles responden a la propuesta del ministro Bulnes.	Según dirigentes estudiantiles el Gobierno no garantiza la educación como un derecho social y solamente respondió las demandas estudiantiles a través de problemáticas de financiamiento.	Presidente FEUSACH.	El presidente de la FEUSACH manifestó lo siguiente tras la propuesta del gobierno: "Hoy día se plantea que es obligación de las familias y que el Estado va a aportar de forma complementaria, lo que es tremendamente errado. Si realmente va a ser un derecho la educación, debería ser algo asegurado por el Estado" [16].
04 de Agosto (Antes de Mediodía)	Movilización por la Recuperación de la Educación Pública (Santiago)	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, FEMES, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	Camila Vallejo tras la represión policial: "Ninguna medida represiva que desate el gobierno socavará la fuerza de nuestro movimiento. ¡Responderemos con más unidad y con más lucha!" [17].
04 de Agosto (A Mediodía)	Encuesta CEP. El presidente Piñera cae a un 26% de Aprobación.	Manejo político en las demandas estudiantiles.	Gobierno de Chile, Presidente de la República.	
04 de Agosto (En la Tarde)	Movilización por la Recuperación de la Educación Pública (Santiago).	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, FEMES, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	El presidente del Colegio de Profesores Jorge Gajardo señaló: "Esperamos el llamado de Hinzpeter para que detenga la represión (...) ¿Qué quiere el señor Hinzpeter? que haya una víctima. Sería lamentable que esperamos eso para apagar el movimiento, este movimiento no se apaga con represión" [18].
04 de Agosto (Noche)	Cacerolazo en respuesta a la represión policial.	Demandas Estudiantiles y Represión Policial.	Estudiantes universitarios, secundarios, ciudadanía.	
07 de Agosto	Marcha Familiar por la Educación Pública (Santiago).	Demandas Estudiantiles y respuesta de cohesión del movimiento frente a la represión.	Coordinadora Metropolitana de Estudiantes Secundarios, Centros de Padres y Apoderados, Colegio de Profesores.	Dafne Concha representante del Centro de Padres del Liceo de Aplicación afirmó "esta marcha es para la familia especialmente en el día del niño, y qué mejor regalo que pedir una mejor educación. Exigir que ese derecho que es para todos sea garantizado por el Estado..." [19].
09 de Agosto	Paro Nacional por la Educación.	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, FEMES, ACES, CONES, Colegio de Profesores, CUT, ANEF, CONFUSAM.	
10 de Agosto	Toma Campus Oriente de la Universidad Católica.	Medida de presión hacia las propuestas del gobierno.	Estudiantes PUC.	

10 de Agosto	"Masiva marcha y cacerolazos refuerzan al movimiento estudiantil que ahora busca impulsar plebiscito". (Noticia de elMostrador.cl)	Demandas Estudiantiles y Represión Policial.	Noticia sobre el movimiento, sus actores y demandas.	Según Mario Weissbluth de Educación 2020: "Este conflicto se lo compró solito el gobierno desde marzo en adelante, por carencia de una agenda educativa clara y con metas" [20].
13 de Agosto	CONFECH rechaza participar en mesa de diálogo propuesta por el Congreso Nacional, organizaciones de secundarios optan por el diálogo.	Demandas estudiantiles y posibilidad de solucionar el conflicto.	CONFECH, ACES, CONES. Gobierno, diputados y senadores oficialistas.	Camila Vallejo manifestó: "No nos sirve aceptar una mesa tripartita cuando el Ejecutivo no ha mostrado un respaldo ante las demandas que son más fundamentales para este movimiento. Nosotros valoramos la instancia pero no nos da garantías todavía" [21].
15 de Agosto	Mil Tambores por la Educación (Valparaíso).	Demandas Estudiantiles.	Estudiantes universitarios y secundarios de Valparaíso.	Patricio Cancino, estudiante organizador del evento manifestó: "Quisimos demostrarle a la autoridad que este movimiento no es sólo provocar destrozos y daños" [22].
18 de Agosto	Jornada de Movilización Nacional Marcha de los Paraguas (Santiago).	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	Camila Vallejo presidenta de la Fech mencionó: "La respuesta de Bulnes ha sido impresentable. Hay una incoherencia cuando el Gobierno dice que quiere dialogar y presenta proyectos sin conversar" [23].
21 de Agosto	Domingo Familiar por la Educación.	Respuesta de cohesión por parte del movimiento estudiantil.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	Dafne Concha, presidenta de la Corpade, agregó que "estamos organizando una gran convocatoria familiar, donde verdaderamente podamos decirle al Gobierno que estamos todos juntos por un mismo camino, que es el de la solución para la educación en Chile" [24].
24 de Agosto	Estudiantes de Buin deponen Huelga de Hambre.	Peligro a la salud y a la vida humana de los huelguistas.	Estudiantes secundarios de Buin.	Gloria Negrete estudiante en huelga de hambre señaló: "(El Gobierno) ha sostenido una postura de intransigencia e indolencia ante nuestras demandas, confirmando la nula preocupación por la inminente pérdida de vidas humanas" [25].
24 de Agosto	1° Jornada de Paro Nacional convocada por la CUT.	Demandas Estudiantiles.	CUT, CONFECH, Agrupaciones de estudiantes secundarios.	Arturo Martínez presidente de la CUT manifestó en referencia al gobierno: "está nervioso, miedoso, no sabe cómo enfrentar las organizaciones sociales" [26].
25 de Agosto	2° Jornada de Paro Nacional convocada por la CUT.	Demandas Estudiantiles.	CUT, CONFECH, Agrupaciones de estudiantes secundarios.	
27 de Agosto	Se culmina las 1800 horas de trote por la Educación.	Demandas Estudiantiles.	Estudiantes universitarios y secundarios y ciudadanía.	

28 de Agosto	CONFECH acepta el diálogo pero con condiciones.	Participación en iniciativa de diálogo propuesta por el gobierno.	CONFECH – Gobierno.	Giorgio Jackson presidente de la FEUC, dijo que: "Hay algunas dudas, pero siempre es bueno que el Presidente se pronuncie con respecto de los temas. No sabemos los plazos ni las condiciones del diálogo" [27].
31 de Agosto	CONES acepta participar en la mesa de diálogo.	Participación en iniciativa de diálogo propuesta por el gobierno (Única organización de secundarios que participa en la mesa).	CONES – Gobierno.	Freddy Fuentes vocero Cones señaló: "Respetamos la posturas de los compañeros pero ellos no pueden hablar por todos los secundarios. Nosotros (como Cones) sí fuimos invitados y desmiento la ausencia porque asistiríamos" [28].
31 de Agosto	Toma del Ministerio de Educación.	Estudiantes secundarios y universitarios que rechazan la mesa de diálogo propuesta por el gobierno y exigen la salida del Director General de Carabineros y del Ministro del Interior.	Estudiantes universitarios y secundarios.	
2 de Septiembre	ACES convoca a protesta frente a la exclusión de estos en el diálogo con el gobierno.	Respuesta hacia el gobierno debido que éste no invitó a la ACES y sí a otras organizaciones estudiantiles.	ACES.	
3 de Septiembre	Reunión entre miembros del movimiento estudiantil (CONFECH, CONES, CPCH y CRUCH) y representantes del Gobierno.	Posibilidad de consensuar y llegar a acuerdos entre el movimiento estudiantil y el gobierno.	CONFECH, CONES, CPCH / Gobierno (Ministro de Educación).	Jaime Gajardo presidente del CPCH indicó "Nos vamos con la idea de que es una mesa de dialogo que se aterriza donde pediremos acercar posiciones que hasta ahora son bastante distantes" [29].
7 de Septiembre	Asamblea del Colegio de Profesores rechaza el cronograma de diálogo.	Propuesta de gobierno no propone discutir demandas principales del movimiento estudiantil.	Colegio de Profesores.	Jaime Gajardo señaló: La propuesta "deja un punto ciego para poder discutir en igualdad de condiciones los temas fundamentales por los cuales se moviliza la sociedad chilena, como son el fin al lucro, la desmunicipalización con dependencia del Mineduc, reforma constitucional y término de financiamiento compartido" [30].
7 de Septiembre	Escolares cumplen más de 50 días en Huelga de Hambre.	Demandas Estudiantiles; Fin al Lucro, desmunicipalización y Educación Pública Gratuita y de Calidad.	Estudiantes Secundarios.	Johanna Choapa estudiante en huelga del Liceo Darío Salas dijo: "Lo único que han hecho en este tiempo es mofarse de esta manifestación pacífica, que es la huelga de hambre..." [31].
8 de Septiembre	Marcha Silenciosa por la Educación (Santiago).	Se mantienen movilizadas los estudiantes, el motivo de la marcha es un gesto hacia las víctimas del accidente de Juan Fernández.	Estudiantes Universitarios.	
10 de Septiembre	Gobierno mantiene urgencia a proyectos en Educación pese a rechazo de la CONFECH	Sigue en pie la propuesta de dos proyectos de ley que busca rebajar el interés del Crédito con Aval del Estado (CAE) y renegociar préstamos universitarios en mora.	Gobierno de Chile	

14 de Septiembre	Marcha Nacional.	Mantener movilizaciones y presionar al gobierno por demandas estudiantiles.	CONFECH.	El presidente de la FEUSACH manifestó lo siguiente: "lo que nosotros buscamos es un mejoramiento real del sistema educativo, una educación pública de calidad y fortalecida. Si para eso tenemos que seguir en toma todo el año, seguiremos en toma" [32].
15 de Septiembre	CONFECH rechaza propuesta de Bulnes sobre condiciones a dialogar.	El gobierno sólo acepta 2 de las 4 condiciones que propuso el movimiento.	CONFECH – Gobierno.	Francisco Figueroa, vicepresidente de la FECH señaló: "Lamentamos profundamente que el gobierno se haya negado a entregar condiciones mínimas de sentido común, que incluso personeros de la misma derecha hayan reconocido que eran cuestiones básicas que había que concederle al movimiento estudiantil" [33].
22 de Septiembre	Marcha Nacional.	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, CONES, ACES, CPCH.	Camila Vallejo expresó: "Seguimos manteniendo el movimiento y las movilizaciones también... El gobierno ha dado propuestas totalmente insuficientes que no van en la dirección de lo que nosotros hemos planteado, y el movimiento siempre ha seguido independiente de las instancias de diálogo o no con el Gobierno" [34].
23 de Septiembre	Alcalde de Providencia decide cerrar y cancelar matrículas a los Liceos Lastarria y Carmela Carvajal.	El alcalde justifica el cierre planteando que un gran porcentaje de estudiantes de estos liceos provienen de otras comunas.	Alcalde de Providencia.	"Nos vamos a concentrar en los alumnos y vecinos de Providencia. El 85 por ciento de los alumnos que no son de Providencia tendrán que buscar en sus comunas en los próximos cinco años" [35].
23 de Septiembre	"El discurso de Piñera en la ONU y el movimiento estudiantil".	El presidente Piñera califica las demandas del movimiento estudiantil como una causa noble, grande y hermosa.	Presidente de la República Sebastián Piñera.	Camila Vallejo Presidenta de la FECH calificó el discurso del Presidente como como un hecho lleno de "contradicciones, incoherencias e inconsistencias" que demuestra su posición intransigente de no querer avanzar en reformas estructurales en la educación" [36].
23 de Septiembre	"No es con huelgas, ni con paros, que va a mejorar la educación".	Presidente Piñera manifestó su deseo de que los estudiantes retornen a clases debido a la inyección de recursos adicionales al ministerio de Educación.	Presidente Piñera.	"El mensaje de los estudiantes se posesionó en forma fuerte y clara en el corazón de todos los chilenos... Por eso les pido a los estudiantes que vuelvan a clases, porque no es con huelgas, ni con paros, ni con tomas, que va a mejorar la calidad de educación" [37].
26 de Septiembre	Gobierno retira urgencia de proyectos de ley en Educación en el Congreso.	Gobierno opta por la estrategia de diálogo con los actores del movimiento estudiantil.	Ministro de Educación.	El ministro Bulnes señaló: "Una de las garantías que les damos en el documento es que vamos manejar las urgencias y los trámites legislativos de manera de abrir espacio para que todo lo que acordemos se vea reflejado en los proyectos de ley" [38].

26 de Septiembre	Estudiantes secundarios de Providencia se manifiestan frente al municipio.	Reclaman por medida arbitraria del alcalde Labbé.	Estudiantes secundarios de Providencia.	
27 de Septiembre	ACES presenta propuesta de nuevo sistema educacional.	Propuesta alternativa hacia la mesa de diálogo a la cual no fueron invitados.	ACES.	Alfredo Vielma de la ACES señaló: "La educación integral que debe asegurar el Estado incluye la movilización y la pertenencia a los espacios públicos, más allá de la localía" [39].
28 de Septiembre	Estudiantes secundarios deponen huelga de hambre tras 71 días.	Peligro a la salud y a la vida humana de los huelguistas, peor principalmente se debe a la petición de la CONFECH de incluir a la ACES en la mesa de diálogo con el gobierno.	CONFECH-ACES.	Maura Roque, vocera en Huelga señaló: "Hemos decidido deponer nuestra huelga para esperar los resultados de esa mesa y aportar así a la unidad del movimiento para enfrentar la educación de mercado y al Gobierno empresarial que la sustenta" [40].
29 de Septiembre	Marcha Nacional.	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	Giorgio Jackson tras la represión manifestó: "No hubo caso, la violencia por parte de carabineros, fue lo que inició los disturbios (...) Esperamos que se haga una autocritica por parte del gobierno" [41].
01 de Octubre	CONFECH llama a no iniciar 2° Semestre Académico.	Continuar con las movilizaciones y no ceder a presiones del gobierno.	CONFECH	
04 de Octubre	Movilización de Estudiantes de Liceos e Institutos Técnicos es violentamente reprimida.	Incluir demandas de estudiantes no representados en el movimiento estudiantil	Secundarios y estudiantes de Liceos Técnicos	Cristian Pizarro vocero de estudiantes de Institutos Técnicos señaló: "La demanda específica de nosotros es un cambio en el temalaboral y un cambio de bases en la educación técnico profesional, ya que ha sido pasada a llevar demasiado (no ha sido respetada)" [42].
05 de Octubre	CONFECH, ACES, CONES y Colegio de Profesores abandonan mesa de diálogo.	Acusan intransigencia por parte del gobierno hacia demandas estudiantiles.	CONFECH, CONES, ACES, CPOCH / Gobierno de Chile.	Camila Vallejo manifestó: "Bajo estas condiciones es imposible darle continuidad a la mesa (...). Se quiere reducir la gratuidad a la pobreza estadística" [43]
06 de Octubre	"La Marcha que No Fue".	Estudiantes intentan marchar frente a la caída mesa de diálogo, son fuertemente reprimidos y les imposibilitan marchar por las calles.	Estudiantes universitarios y secundarios.	
07 de Octubre	Plebiscito Nacional por la Educación.	Llamado a la ciudadanía a manifestar su opinión hacia las demandas estudiantiles (Educación Pública y Gratuita garantizada por el Estado, Lucro, Desmunicipalización).	Movimiento por la Consulta y los Derechos Ciudadanos, Colegio de Profesores.	

08 de Octubre	CONFECH rectifica quiebre de mesa de diálogo y convoca a no reiniciar 2° Semestre.	Continuar con las movilizaciones y no ceder a presiones del gobierno.	CONFECH.	Camila Vallejo indicó: "El volver a ponernos sobre la mesa una propuesta de más de tres meses atrás que nosotros hemos venido rechazando es también una provocación" [44].
12 de Octubre	Dirigentes universitarios viajan a Francia.	Difundir a nivel internacional las demandas del movimiento estudiantil chileno.	Dirigentes CONFECH.	
13 de Octubre	Marcha de Estudiantes Secundarios.	Marcha no autorizada y reprimida por Carabineros, se movilizaban por demandas estudiantiles ligadas a los secundarios.	ACES.	
13 de Octubre	USACH en Toma.	Demandas estudiantiles.	Estudiantes USACH.	
15 de Octubre	Marcha Mundial de los Indignados.	Indignación hacia no tener libre acceso a la educación, la salud, la vivienda, y el trabajo digno.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores, CUT, CONFUSAM.	
18 de Octubre	Jornada de Movilización Nacional.	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	
18 de Octubre	Entregan resultados de Plebiscito por la Educación.	Un 87,15% apoya la Educación Gratuita y Fin al Lucro [45].	Movimiento por la Consulta y los Derechos Ciudadanos, Colegio de Profesores.	
19 de Octubre	2° Jornada de Movilización Nacional.	Demandas Estudiantiles	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	Camila Vallejo señaló: "Los hechos de violencia son condenados por la Confech, pero hay que aclarar que la violencia también viene de parte de carabineros. No es por el carácter ni la forma de movilización que se produzca la violencia, sino por el carácter de carabineros" [46]
09 de Noviembre	Marcha por la Educación (Valparaíso).	Demandas Universitarias	Estudiantes universitarios y secundarios de Valparaíso.	
15 de Noviembre	Camila Vallejo deja la vocería de la CONFECH.	Se presenta como candidata para ser re-elegida como presidenta en las elecciones de la FECH.	Presidenta de la FECH.	
18 de Noviembre	Marcha en Santiago.	Marcha convocada por la Mesa Social por la Educación convocó a 10 mil estudiantes.	CONFECH, Colegio de Profesores	
22 de Noviembre	CONFECH establece calendario de movilizaciones para el 2012.	Continuar con las movilizaciones en el 2012 y seguir instalando las demandas hacia el gobierno y la ciudadanía.	CONFECH.	La vocera de la CONFECH Laura Palma indicó: "Sabemos que estos meses no podemos avanzar mucho por las discusiones que se llevan a cabo en el Parlamento.. Es por eso que retomaremos el movimiento en marzo del próximo año" [47].
23 de Noviembre	CONFECH y CRUCH consideran insuficiente ajuste de presupuesto en Educación por parte del Gobierno	Propuesta del gobierno insuficiente para el movimiento estudiantil, el cual plantea una mayor inyección de recursos, más inclusión y amplitud de beneficios para estudiantes que hayan obtenido 500 puntos PSU	CONFECH, CRUCH.	Giorgio Jackson dijo: "aún falta una mayor inyección de recursos en temas como el aporte fiscal directo, los aportes basales a las universidades públicas y las demandas interculturales de los pueblos originarios" [48].

24 de Noviembre	Jornada por la Educación en Latinoamérica.	Marcha en Santiago congrega a 10 mil personas, mientras que en diversos países de Latinoamérica se movilizan para exigir Educación Pública, Gratuita y de Calidad.	Estudiantes universitarios Latinoamérica.	
26 de Noviembre	CONFECH plantea incluir a planteles privados dentro de la organización.	Ampliar la CONFECH e incluir a federaciones de estudiantes de universidades privadas y así integrar demandas.	CONFECH.	Patricio Contreras presidente de la Federación de la Universidad de Los Lagos señaló: "Incluir a federaciones democráticamente electas siempre ha estado dentro de nuestros objetivos" [49].
05 de Diciembre	Se inician elecciones en la FECH.	Recambio formal de dirigentes, repostula Camila Vallejo.	FECH.	
10 de Diciembre	CONFECH evalúa en Concepción futuro del movimiento estudiantil.	Proyecciones movimiento estudiantil 2012.	CONFECH.	"Yo espero que no se pierda visibilidad, nosotros hemos dicho que no hay que personificar el movimiento. Claramente hay dirigentes que cumplieron un rol importante en el movimiento, pero el movimiento va a continuar..." [50].
12 de Diciembre	"Votar en las parlamentarias con el Binominal me dolería la guata" (Giorgio Jackson).	Manifestó una crítica hacia el voto obligatoria y la representatividad política.	Giorgio Jackson, ex presidente FEUC.	"Nosotros no movilizamos a la gente. Si no hubieran existido los niveles de endeudamiento, de segregación, clasismo en nuestro sistema educativo, esto no habría movilizadoni a mil personas. Acá había una demanda concreta de las familias chilenas que supimos comunicar" [51].
12 de Diciembre	"FECH las claves de una elección reñida" [52].	Diversas corrientes ideológicas disputaron las elecciones de la FECH.	FECH.	
19 de Diciembre	Presidente de la FEUC critica al gobierno por la no entrega de becas alimenticias.	Acusa intransigencia del gobierno en no otorgar becas de alimentos en verano debido a la extensión del año académico debido a las movilizaciones estudiantiles.	FEUC.	Noam Titelman presidente de la Feuc señaló: "No tiene ningún sentido que las clases continúen y que los alumnos no tengan para comer y para vivir. Es algo realmente absurdo, que sólo lo puedo explicar como una medida de presión y de represalia contra la gente que se movilizó durante el año" [53].
22 de Diciembre	Ultima marcha del año realizada en Santiago.	Prolongar el movimiento estudiantil hacia el 2012.	CONFECH.	
29 de Diciembre	Presidente Piñera destituye a ministro de Educación Felipe Bulnes y lo reemplaza por Harald Beyer.	Situar a un experto en Educación a cargo del ministerio para enfrentar demandas estudiantiles.	Gobierno de Chile.	

**Movimiento Estudiantil 2012**

<b>Fecha</b>	<b>Acción de Protesta/ Acontecimiento</b>	<b>Motivo Principal</b>	<b>Actores y/o Instituciones Participantes</b>	<b>Discursos</b>
04 de Enero	Encuesta CERC y movimiento estudiantil: 40% estima que estudiantes están perdiendo en sus demandas [54]	Informar sobre la opinión pública respecto al movimiento estudiantil y sus demandas	Gobierno y CONFECH	
07 de Enero	Reunión CONFECH	Planificación Movimiento Estudiantil 2012, petición de renuncia de ministro Hinzpeter	CONFECH, FEMAE	Noam Titelman presidente de la FEUC manifestó: ""Estamos evaluando otras maneras de ejercer presión. La mayoría de los estudiantes ha vuelto a clases y el movimiento tiene que tener una perspectiva de largo plazo" [55]
10 de Enero	Estudiantes del Liceo Carmela Carvajal deponen toma.	Toma deja de ser efectiva debido a que año escolar se cierra el 15 de Enero	Alumnas Liceo Carmela Carvajal	
11 de Enero	Confech "al enfermo terminal que es la educación no se le puede tratar con aspirinas" (Titular de EIDinamo.cl)	Críticas a la comisión de Educación del Senado y los proyectos de Superintendencia de Educación Superior y el que modifica el CAE	Presidente de la FECH	Gabriel Boric presidente de la FECH señaló: "Por parte del movimiento estudiantil, hay plena disposición a dialogar y llegar a acuerdos, siempre que estos busquen transformar la esencia del sistema educacional, que hoy no da el ancho ni ha sido capaz de acercarnos a la promesa de desarrollo con equidad que se supone debiera cumplir". [56]
13 de Enero	Estudiantes del INBA deponen toma	Cierre de año escolar	Estudiantes INBA	
13 de Enero	10 alumnas del Liceo Carmela Carvajal son expulsadas del establecimiento	Participación en Toma	Alumnas Liceo Carmela Carvajal	
23 de Enero	Dirigentes de la CONFECH se reúnen con comuneros de Ercilla	Generar redes de apoyo frente a la situación de allanamientos y represión vividas por comunidades mapuches	Dirigentes CONFECH y FAMAE	
24 de Enero	Estudiantes secundarios del Liceo Arturo Alessandri deponen toma y marchan hacia UNESCO a entregar llaves del establecimiento	Cierre de año escolar	Estudiantes secundarios del Liceo Arturo Alessandri	
27 de Enero	"El conflicto estudiantil dejó de ser gremial para convertirse en político"	Enmarcado en el viaje de la dirigente Camila Vallejo a Europa señaló el repliegue del movimiento a otros ámbitos sociopolíticos	Camila Vallejo vicepresidente FECH	"las familias chilenas comenzaron a discutir políticamente en torno a los cambios que había que hacer en educación, al interpretar que un cambio de modelo educativo significaba un cambio de modelo social" [57]



16 de Febrero	Dirigentes de la CONFECH se organizan por Aysén	Apoyar las demandas del conflicto situado en la región de Aysén	Dirigentes CONFECH y FEMAE	
9 de Marzo	CONFECH entrega nueva propuesta de gratuidad en educación	Insistir al Gobierno con una nueva propuesta de gratuidad y de calidad en la educación pública	CONFECH y Ministro de Educación	Ministro Beyer manifestó: "Yo he dicho que voy a recibir la propuesta, que la vamos a analizar y discutir. En principio también he planteado que me parece injusto una política de gratuidad para el 100 por ciento, por eso nosotros hemos planteado gratuidad hasta por el arancel de referencia para el 60%". [58]
15 de Marzo	CONFECH entrega carta a MINEDUC en apoyo a estudiantes secundarios expulsados	Respaldo de la CONFECH a secundarios expulsados de sus establecimientos y exigen la restitución de sus matrículas.	CONFECH, Secundarios, MINEDUC.	Danae Díaz dirigente del Liceo Carmela Carvajal señaló: "Se le han solicitado en innumerables ocasiones reuniones al ministro y éste no cumple su función ni da soluciones, por eso lo únicos que nos quede es movilizarnos". [59]
21 de Marzo	Marcha estudiantil en apoyo a Aysén	Apoyar las demandas del conflicto situado en la región de Aysén. Continuar con movilizaciones y demandas estudiantiles	CONFECH y Secundarios.	
11 de Abril	Corte deja sin efecto cancelación de matrícula de alumnas del Liceo Carmela Carvajal	Medida desproporcionada y no se respetó el debido proceso por parte de la Directora.	Alumnas Liceo Carmela Carvajal	
17 de Abril	CONFECH presenta propuesta de reforma tributaria	Aplicar el 90% de impuesto de sobre ganancia a los recursos naturales y cambiar la Ley de Renta	Dirigentes CONFECH	
21 de Abril	Acto Cultural por la Educación (Santiago) "Baja convocatoria tuvo acto en Parque Almagro que abre año de movilizaciones" (Noticia Emol.com)	Iniciar actos y movilizaciones en el año 2012	CONFECH, CONES.	Noam Titelman indicó "El año 2011 fue marcado por el hecho que la sociedad volvió a soñar. Varias generaciones vimos que se abría la posibilidad de cambiar el mundo, nuestra sociedad y este sistema educativo. Y la verdad es que mientras no se nos deje soñar, dormir no es una opción". [60]
25 de Abril	Marcha Nacional	Demanda por Educación Pública, Gratuita y de Calidad	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	
04 de Mayo	"Dirigentes secundarios entregan propuesta el MINEDUC previo a asamblea nacional" (Noticia Emol.com)	Propuesta por educación gratuita, organismos que velen por la calidad, fin del SIMCE y PSU	ACES, MINEDUC.	Eloísa González dirigente ACES propuso: "creación de organismos estatales descentralizados con la participación de la comunidad, de los centros de estudiantes, de los universitarios, profesores y distintas organizaciones que componen una comuna o territorio para la decisión de los contenidos, mallas curriculares, etc". [61]

11 de Mayo	"8 privadas en la Confech" (Noticia EIDinamo.cl)	Última federación universitaria en incluirse es la FEUAI, con ello son 8 planteles privados representados en el CONFECH.	CONFECH	Gabriel Boric "Nos interesa mucho fortalecer la organización de todos estos estudiantes que viven en carne propia las contradicciones más violentas del actual sistema mercantil de educación. Tienen los créditos más usureros en las universidades de más mala calidad". [62]
14 de Mayo	CONFECH y CRUCH se unen en su rechazo al lucro en educación superior con fondos públicos	Fortalecer la educación pública, favorecer la calidad y excelencia. Rechazan el subsidio a la demanda y la criminalización del movimiento estudiantil	CONFECH y CRUCH	Juan Manuel Zolezzi vicepresidente del CRUCH manifestó: "las iniciativas del gobierno se establecen sobre un sistema que está totalmente desregulado y que no define ni avanza en regular el lucro". [63]
16 de Mayo	Marcha Nacional	Demanda por Educación Pública, Gratuita y de Calidad	CONFECH, Estudiantes Secundarios.	Gabriel Boric presidente de la FECH manifestó: "Estamos pidiendo una educación pública, un fin efectivo al lucro, una desmunicipalización para la educación secundaria, una democratización efectiva en la educación; que el Estado asuma el rol que de una vez por todas debe tener en la educación". [64]
21 de Mayo	CONFECH y 21 de Mayo "El gobierno perdió la oportunidad de generar instancias de diálogo" (Noticia EIDinamo.cl)	Tras la cuenta pública del 21 de Mayo dirigentes de la CONFECH rechazaron el discurso en torno a las demandas estudiantiles	CONFECH	Recaredo Gálvez presidente de la FEUC* señaló: "Se perdió la oportunidad de generar instancias de diálogo por parte del Gobierno, ya que no hizo ninguna mención sobre temas como las entidades privadas que lucran, el aumento de aportes basales, y otros elementos. Nos encontramos disgustados". [65]
24 de Mayo	Vocera ACES llama a funar elecciones municipales	Demanda estudiantil de desmunicipalización de la Educación. Contrarios a las soluciones y propuestas de la clase política hacia el sistema educativo	ACES	Eloísa González vocera ACES manifestó en torno al sistema político: "El recambio de las autoridades actuales requiere de un proceso que es mucho mayor, un proceso de politización chilena. Que ellos entiendan quiénes nos están gobernando, que no tienen ningún interés con las demandas y necesidades del pueblo. Es un proceso muy lento de reconstrucción del tejido social, lleva años" [66]
28 de Mayo	Toma SEREMI de Educación Santiago	Demandas Estudiantiles	ACES	
28 de Mayo	Reunión de CONFECH, agrupación de deudores Corfo y Ministro Beyer	Demandas Estudiantiles y Soluciones a Crédito Corfo	CONFECH, MINEDUC.	
01 de Junio	Estudiantes de la Universidad del Mar paralizan las sedes a lo largo del país.	Cierre de la universidad por parte del MINEDUC y vacío existente respecto a la restitución de sus alumnos en otros planteles de educación superior	Estudiantes Universidad del Mar	

04 de Junio	Confech pide no aprobar proyecto del Gobierno mientras no se termine con el lucro (Noticia Emol.com)	En el marco de las irregularidades y toma de la Universidad del Mar dirigentes de la CONFECH señalan su rechazo a la ley de sistema de financiamiento universitario sin que en este se manifieste el fin al lucro	CONFECH	Gabriel Boric manifestó: "Hacemos un llamado explícito a los parlamentarios a no legislar el proyecto que acaba de ingresar el Gobierno sin que antes exista una regulación clara al mundo privado, que acabe con el lucro de manera explícita y además se fortalezca la educación pública" [67]
13 de Junio	Estudiantes ratifican llamado a paro: "Sin movilización este gobierno no escucha" (Noticia Emol.com)	Llamado a Paro Nacional contra el Lucro y a favor de la Educación Pública, Gratuita y de Calidad para el 28 de Junio	CONFECH	Gabriel Boric señaló: "Nos cansamos y nos aburrimos de seguir viendo cómo empresarios delincuentes se hacen ricos a costa de nuestros sueños y que nuestras legítimas demandas lleguen a oídos sordos. Por eso, en junio comienza el segundo tiempo del movimiento estudiantil" [68]
20 de Junio	Vocero CONES dice que el movimiento debe apoyar a las universidades privadas (Noticia Latercera.com)	Unidad y articular actores del movimiento estudiantil	CONES	Cristhoper Saravia vocero de la CONES planteó: "no tenemos un número estimado de cuántas personas van a venir, pero sabemos que es una movilización a nivel nacional. Básicamente estamos pidiendo la desmunicipalización, mejores liceos técnico profesionales, la democratización en los espacios y el fin al lucro" [69]
21 de Junio	Primera Marcha de Universidades Privadas "Fin al Lucro" (Santiago)	Fin al lucro, regularizar el sistema privado y situación Universidad del Mar.	CONFECH, UDP, UST, UBO, UAH, UAHC, UCEN.	
28 de Junio	Marcha Nacional por la Educación	Regular sistema privado, fin al lucro, fortalecimiento educación pública y democratización de planteles universitarios	CONFECH, ACES, CONES.	Titelman respecto a informe del lucro de comisión investigadora del congreso: "El año pasado lo que nos decía el gobierno era que el diálogo tenía que realizarse con el Parlamento. Fuimos un sinnúmero se veces al Parlamento a exponer a distintas comisiones y entonces de estas exposiciones fue precisamente un informe que salió de la comisión investigadora y una vez que sale este informe, resulta que el gobierno se desentiende de la situación y hace oídos sordos a este informe" [70]
09 de Julio	CONFECH entregará carta a Codelco pidiendo la renacionalización del cobre	En el marco de los 40 años de la nacionalización del cobre (11 de Julio) la Confech entregara una carta al ministro de Minería con su propuesta de renacionalización de los recursos naturales del país.	Presidente de la FECH	Boric explicó: "Estamos totalmente de acuerdo con la demanda de renacionalización, no sólo del cobre sino que de nuestros recursos naturales, porque vemos como hoy día un grupo de empresarios y de firmas internacionales se están llevando estos recursos que corresponden a todos los chilenos sin que el Estado se haga cargo de este robo histórico" [71]

11 de Julio	Jornada de Movilización Nacional por los 40 años de nacionalización del cobre	Entregan carta al ministro de minería expresando argumentos técnicos y políticos que justifican la renacionalización del cobre	CONFECH, CONES, ACES, Colegio de Profesores, CUT.	
19 de Julio	Rechazo de la Cámara de diputados al informe realizado por la comisión investigadora del funcionamiento de la educación superior	Se estableció que 7 establecimientos de educación superior lucran.	Cámara de Diputados	La diputada Alejandra Sepúlveda participante del informe manifestó: "el Parlamento chileno es uno de los peores del mundo. No reconoce que hay lucro en la educación superior. Desde hace decenas de años, mientras que existen irregularidades en la fiscalización de varias universidades" [72]
20 de Julio	"Fuego cruzado por rechazo a informe sobre lucro en educación" (Noticia LaNacion.cl)	Criticas de los dirigentes de la CONFECH hacia el rechazo del bloque oficialista y a diputados de oposición que se inhabilitaron en la votación.	CONFECH	Camila Vallejo vicepresidenta de la FECH señaló: "En la Alianza hay una defensa acérrima al lucro, parecen guardianes del lucro y así actuaron justamente el día de ayer con prácticas un tanto mafiosas, haciendo presión incluso a un mismo diputado de su Alianza que iba a votar a favor del informe, pero lo hicieron abstenerse". [73]
02 de Agosto	"Titelman emplazó a Beyer por informe de estado financiero de la educación superior" (Noticia Emol.com)	Informe sobre el estado financiero de las instituciones de educación superior que entregó el Mineduc, del cual al menos 17 instituciones se restaron negándose a proporcionar los datos requeridos	Presidente de la FEUC	Titelman señaló: "Finalmente aquí hay dos miradas distintas sobre nuestro sistema educacional que están en pugna. Una mirada que ha sido defendida por nuestro Ministro de Educación cree que es suficiente con la entrega de algunos estados financieros como vimos hace poco rato... Y ya es hora de tener una legislación de verdad que impida que casos como los de la Universidad del Mar vuelvan a ocurrir" [74]
04 de Agosto	Conmemoración del Día del Despertar Ciudadano o Día de las Organizaciones Sociales	Conmemoración de un año de una de las manifestaciones más reprimidas después de la vuelta a la democracia	CONFECH, CONES, ACES, Organizaciones por la diversidad sexual, Sindicatos, Colegio de Profesores.	Cristopher Saravia vocero de la CONES señaló: "las exigencias en salud, diversidad sexual, educación no son gremiales, sino que vienen a cambiar un sistema establecido, una dictadura de mercado". [75]
06 de Agosto	CONFECH y Secundarios llaman a radicalizar las manifestaciones durante el 2° Semestre	Falta de respuestas por parte del Ejecutivo a los requerimientos del movimiento estudiantil	CONFECH, CONES, ACES.	

08 de Agosto	Marcha en Santiago caracterizada por violencia por parte de estudiantes	Radicalización del movimiento estudiantil frente a la nula respuesta del gobierno a sus demandas	CONFECH, CONES, ACES.	Gabriel Boric manifestó: "Al ministro Chadwick le quiero decir que los estudiantes chilenos no nos sentimos por sobre la ley. Quienes han estado por sobre la ley durante todos estos años bajo el amparo de gobiernos de diferentes colores son los empresarios de la educación que se han llenado los bolsillos a costa de los sueños de miles de familias chilenas, familias y estudiantes que hoy ven que sus títulos no valen nada y como la educación que un día les prometieron al final del día solo fue una excusa para cargar una mochila de deudas, impotencia y decepción". [76]
10 de Agosto	"Toman el Liceo Barros Borgoño y denuncian a Carabineros en el Lastarria" (Noticia LaNacion.cl)	Conflicto estudiantil y contrarios a ley Hinzpeter	Secundarios	
11 de Agosto	"Con una marcada autocrítica comenzó reunión de la CONFECH en Ercilla" (Noticia Emol.com)	Tras las movilización del 8 de Agosto personeros políticos y de gobierno rechazaron y criticaron al movimiento estudiantil por la violencia ocurrida. Es por esto que dirigentes de la CONFECH analizaron la situación y pretenden revocar las acciones violentistas	CONFECH	
17 de Agosto	"CONFECH acuerda radicalización: Movilizaremos nuestras universidades sin poner límites" (Noticia Latercera.com)	Conmemoración del primer aniversario de la muerte de Manuel Gutierrez, ley Hinzpeter, irregularidades en universidades y fin al lucro	CONFECH	
22 de Agosto	"Cicletada por la Educación" (Santiago)	Inicio de acciones creativas por parte del movimiento y respuesta a las críticas del gobierno en torno a la radicalización del movimiento	CONFECH	
24 de Agosto	"La Moneda apuesta por dividir al movimiento y personalizar en dirigentes estudiantiles intransigencia ante posible diálogo" (Noticia ElMostrador.cl)	Discurso del gobierno manifestando críticas hacia la intransigencia del movimiento estudiantil	Gobierno de Chile	Presidente Piñera señaló: "En estos días en que se habla tanto de paros, de tomas o de que el Gobierno no estaría escuchando, este Gobierno escucha con mucha atención lo que dicen los ciudadanos, todos, no solamente los que marchan y hacen tomas" [77]

28 de Agosto	Marcha Nacional por la Educación	Marcada por la violencia de los manifestantes y por la respuesta de Carabineros a los manifestantes	CONFECH-Gobierno de Chile	Andrés Chadwick secretario general de gobierno señaló: "Les pedimos también a los dirigentes que han convocado esta marcha que así como lo habían hecho hasta hace pocas horas, puedan también ejercer y señalar y declarar su total condena a los hechos que están ocurriendo en estos momentos" [78]
05 de Septiembre	"Confech, secundarios y profesores acuerdan interpelar este jueves a Ministro Beyer" (Noticia LaTercera.com)	Proyectos de ley no están dirigidos hacia los puntos esenciales que demanda el movimiento estudiantil: carrera profesional docente, desmunicipalización, fin al lucro, democratización y fortalecimiento de la educación pública	CONFECH, CONES, ACES, Colegio de Profesores	
06 de Septiembre	CONFECH no respalda llamado de la ACES de funar elecciones	La ACES llamó a no votar en las elecciones municipales	CONFECH, ACES.	
06 de Septiembre	Reunión entre el Ministro de Educación y líderes estudiantiles	Presentación de los 5 puntos que demanda el movimiento estudiantil	CONFECH, CONES, ACES, Colegio de Profesores- Ministro de Educación	
08 de Septiembre	Marcha de Estudiantes Secundarios "Tres buses de Transantiago incendiados tras frustrada marcha estudiantil" (Noticia EIDinamo.cl)	Marcha de estudiantes secundarios fue mediatizado debido a la quema de buses de locomoción colectiva	CONES, ACES.	
09 de Septiembre	Chadwick: "Boric asume que la violencia está provocada como una forma de presión" (Noticia EIDinamo.cl)	En respuesta al discurso de los dirigentes sobre tesis de montajes por parte del gobierno	Gobierno de Chile	Andrés Chadwick señaló: "El máximo dirigente de la FECH, señaló algo que no habíamos escuchado antes: que la violencia se termina si se accede a las demandas que ellos están planteando. Por primera vez asume o da la impresión de que asume que la violencia está provocada como una forma de presión a las demandas que ellos plantean" [78]
25 de Septiembre	"Conflicto estudiantil: Confech emplaza a Beyer y secundarios apuntan a municipales" (Noticia LaTercera.com)	Modificación del sistema educacional por parte de los secundarios de la ACES. Objetivo de la CONFECH es incidir en la ley de Presupuesto	CONFECH, ACES.	
26 de Septiembre	Intendenta y llamado a "funar" municipales: "Son declaraciones irresponsables y antidemocráticas" (Noticia EIDinamo.cl)	Frente al llamado de la ACES a "funar" las elecciones municipales, la intendenta de la RM manifestó su repudio frente a tal posible acción.	Intendencia RM- ACES	

27 de Septiembre	Movilización Nacional por la Educación	Demandas Estudiantiles	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	La intendenta de la RM Cecilia Pérez frente a la marcha manifestó: “la repetición de tanta violencia, destrucción y estrés agotó la paciencia y apoyo de millones de santiaguinos. En este sentido, y como ha sido la característica de nuestro Gobierno, la Intendencia seguirá respetando el legítimo derecho a manifestación, pero será más exigente al momento de autorizar el trazado, zona y horario de estas manifestaciones” [79]
27 de Septiembre	Giorgio Jackson: “El movimiento estudiantil debe ahora disputar el poder político” (Noticia EIMostrador.cl)	Prolongar el movimiento estudiantil hacia la esfera política, además de que las demandas estudiantiles permanezcan en la agenda pública.	Giorgio Jackson. Expresidente FEUC	“lo importante hoy es sumar la movilización a la disputa del poder político, es ahí donde están los cambios fundamentales” [80]
11 de Octubre	Marcha Nacional por la Educación	Demandas Estudiantiles	CONFECH, CONES, ACES, Colegio de Profesores.	Noam Titelman presidente de la FEUC señaló: "cambiar el sistema de financiamiento, en este experimento único en el mundo, basado en el financiamiento compartido, en la búsqueda del lucro y en el que la educación como derecho ha terminado siendo sencillamente palabras pero sin ningún contenido real" [81]
14 de Octubre	"Dirigentes del movimiento estudiantil viajan a EE.UU. a recibir premio de DD.HH." (Noticia Emol.com)	Dirigentes de la CONFECH invitados por el Institute for Policy Studies (IPS), por comunidades universitarias y movimientos como el Occupy Wall Street	Dirigentes CONFECH (Camila Vallejo, Noam Titelman)	
16 de Octubre	Toma del INJUV	La vocera de la ACES y el director del INJUV se enfrascaron en un debate en torno a la propuesta de la organización de secundarios denominado "Yo no presto el voto".	ACES-INUV.	Eloísa González vocera ACES mencionó: "la democracia no es sólo votar cada cuatro años, dónde está la educación gratuita, dónde están nuestros derechos, dónde está la dignidad del pueblo chileno, donde está la salud". [82]
19 de Octubre	"45 dirigentes estudiantiles llaman a votar para contrarrestar eventual efecto Eloísa" (Noticia EIMostrador.cl)	Líderes del movimiento estudiantil se oponen al llamado de la ACES a "funar" las elecciones municipales y emanan una declaración abogando por los procesos democráticos e invitando a los jóvenes que han participado de las movilizaciones a votar. [83]	Dirigentes universitarios y secundarios.	

19 de Octubre	Rector Zolezzi: "El Presupuesto 2013 no soluciona el conflicto en la educación" (Noticia Emol.com)	El rector de la USACH señala que pese al aumento del presupuesto en Educación las demandas estudiantiles no serán solucionadas.	Vicepresidente CRUCH.	Juan Manuel Zolezzi mencionó: "nos interesa que haya un aporte económico por parte del Gobierno tanto a los alumnos como a las instituciones académicas tradicionales, ya que éstas no sólo son un aporte en formación profesional, sino también en investigación de diversas áreas". [84]
22 de Octubre	Confech denuncia lógica perversa en presupuesto y califica como "falta de respeto" ausencia de Beyer (Noticia de LaTercera.com)	Plantean incoherencias del gobierno en torno al presupuesto en Educación puesto que según los dirigentes estudiantiles se privilegió un aumento de recursos hacia el sector privado en vez del público.	CONFECH, CONES, Colegio de Profesores.	Camila Vallejo denunció: "el gobierno señala la necesidad de fortalecer la libertad de enseñanza, sin embargo, dado el desfinanciamiento progresivo de la educación pública, lamentablemente millones de familias y estudiantes no pueden elegir ingresar a ésta y quedan marginados, obligados a matricularse en el sistema privado". [85]
22 de Octubre	Universidad de Concepción suspendió sus clases por "violencia" del movimiento estudiantil (Noticia Cooperativa.cl)	El rector de la casa de estudios señaló la decisión de suspender las clases entre el 23 y el 31 de Octubre debido a la violencia suscitada en jornadas de movilización anteriores	Rector Universidad de Concepción	
23 de Octubre	Se inician elecciones en la FEUC	Comienza las elecciones en la Federación de Estudiantes de la PUC	FEUC	
28 de Octubre	Se efectúan las elecciones municipales. "Cecilia Pérez destaca participación juvenil y asegura que "funa" no tuvo convocatoria" (Noticia Emol.com)	Llamado de la ACES a "botar" el voto no tuvo repercusión amplia.	Intendencia RM- ACES.	"Es un llamado minoritario que no se condice con sus pares" [86]
07 de Noviembre	INDH interpone querrela ante caso de menor desnudada en comisaría (Noticia EIDinamo.cl)	Presentación de una querrela criminal en contra del personal de Carabineros de Chile por tormentos o torturas hacia una estudiante secundaria	INDH.	
09 de Noviembre	Camila Vallejo afirma que "el movimiento estudiantil se está quedando solo" (Noticia LaTercera.com)	La dirigente estudiantil planteó la existencia de un desgaste del movimiento estudiantil debido a las extensas tomas y paros, tal como el gobierno denominaba la "radicalización" del movimiento.	Vicepresidente FECH.	"Y en esto, claramente, el movimiento estudiantil jugó un papel clave, pero en ningún caso un papel único. Si hay algo que estimo fue primordial para lograr la fuerza que tuvimos el año 2011 y que siempre estuvo como una de mis preocupaciones principales en cuanto presidenta de la FECH durante dicho periodo, fue la necesidad constante de seguir sumando sectores al proceso movilizador" [87]
12 y 13 de Noviembre	Elecciones de la FECH	Inicio de elecciones de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile	FECH	



16 de Noviembre	"Rector Pérez hizo una firme defensa de la Educación Pública" (Noticia LaNación.cl)	Realización de una defensa de la Educación Pública por parte del rector de la Universidad de Chile en el marco del aniversario 150° de la casa de estudios. El rector denunció desigualdades sociales y criticó la lógica mercantil en el sistema educativo chileno.	Rector Universidad de Chile	"Entre los argumentos que se esgrimen para debilitar y desacreditar la educación pública está el de la libertad de enseñanza. Una noción abstractamente válida, sin embargo cuando se la usa en la discusión y se la invoca como principio de política pública en el campo educacional, lo que en realidad se está propulsando son niveles cada vez más acentuados de segregación social y de cohesión ideológica de los grupos dominantes del país". [88]
16 de Noviembre	"Beyer se desmarca de constantes críticas por aportes públicos a instituciones privadas" (Noticia LaTercera.com)	Frente a las críticas del CRUCH frente a la supuesta reducción de presupuesto a los planteles públicos.	Ministro de Educación.	"Siempre es legítimo solicitar más recursos al Estado, lo que nosotros hemos dicho que contemos bien los recursos que estamos asignando que son tremendamente significativos y tenemos otras necesidades, en pedir no hay engaño, pero nosotros tenemos que equilibrar de acuerdo a los recursos y prioridades del país". [89]
19 de Noviembre	"Confech llama a la oposición a rechazar el Presupuesto de Educación y no ceder frente a las presiones del gobierno" (Noticia ElDinamo.cl)	Oponerse a la ley de Presupuesto debido a que no cumple con las demandas del movimiento estudiantil.	Dirigentes CONFECH	Noam Titelman señaló: "Queremos llamar a la oposición en general y a la Concertación en particular a que no cedan a las presiones del Gobierno y no aprueben este Presupuesto tal cual está. Es un Presupuesto que nos parece impresentable frente a la situación crítica en que se encuentra nuestra educación pública, tanto a nivel escolar como de educación superior". [90]
21 de Noviembre	"Vallejo, Ballester y Cariola dispuestos para primarias de oposición" (Noticia LaNación.cl)	Dirigentes estudiantiles militantes de las JJCC dispuestos a participar en elecciones primarias para postularse como candidatos al Congreso.	Dirigentes CONFECH pertenecientes a las Juventudes Comunistas.	
28 de Noviembre	Presidente FEUC: Beyer no puede "lavarse las manos" frente a corrupción en la CNA (Noticia Emol.com)	Se dio a conocer la información de que el CNA no controló malas prácticas asociadas a acreditaciones fraudulentas, ni supervisó el lucro en universidades ya acreditadas por el propio organismo.	DIRIGENTE CONFECH, CNA, MINEDUC.	Diego Vela reciente presidente de la FEUC dijo: "Lo que dijo el ministro Beyer tiene que ser en primer lugar aplicado por él mismo, cuando dijo que renuncien las personas que estén involucradas y en eso el ministerio tiene responsabilidad en cuanto a la comisión, pero también en que sucedan casos de lucro en la educación y que no se hayan controlado en el momento que fueron informados". [91]

28 de Noviembre	Marcha a favor de la Universidad del Mar.	Tras el cierre decretado por el MINEDUC.	Estudiantes de la Universidad del Mar, Dirigentes CONFECH.	Andrés Fielbaum presidente elegido de la FECH dijo: "la Universidad del Mar es solamente el peor ejemplo de cuan podrido y desastroso ha resultado este modelo de mercado en la educación superior en Chile". "Por lo tanto, creemos que hay que hacer un cambio estructural al sistema educativo que hay en el país". [92]
13 de Diciembre	La carta del movimiento estudiantil en la que piden asumir responsabilidad políticas tras escándalo de la CNA (Noticia TheClinic.cl)	Acusan al CNA de corrupta y de universidades que lucran en ser partícipes de dicha corrupción para generar réditos, tales como la acreditación institucional.	CONFECH.	Extracto carta CONFECH: "Los lamentables hechos que el país ha podido presenciar los últimos días, una vez más, nos han dado la razón. Que varias universidades, de las cuales probablemente hoy solo conocemos algunas, prefieran gastar millones en sobornos para acreditarse en lugar de utilizar dichos recursos en las instituciones educativas, es un hecho expresivo de por qué comprender la educación como un negocio no solamente es injusto, sino también profundamente inefectivo." [93]
14 de Diciembre	Giorgio Jackson irá como candidato a diputado en la comuna de Santiago.	Fundador del Movimiento Revolución Democrática decidió postularse como diputado.	Giorgio Jackson. Expresidente FEUC.	
24 de Diciembre	Escándalo Acreditaciones: Dirigentes Universitarios lo eligen "Hecho destacable" 2012 (Noticia LaNacion.cl)	Tras un balance del año 2012, dirigentes de la CONFECH catalogaron el hecho de corrupción del CNA como un escándalo y reflejo actual de la crisis del modelo universitario en Chile	Dirigentes CONFECH	Andrés Fielbaum señaló: "el lucro en la educación, y el entenderla como un negocio, ha terminado destrozando los sueños de miles de familias" [94]

<b>Movimiento Estudiantil Año 2013</b>				
<b>Fecha</b>	<b>Acción de Protesta/ Acontecimiento</b>	<b>Motivo Principal</b>	<b>Actores y/o Instituciones Participantes</b>	<b>Discursos</b>
01 de Febrero	Reunión CONFECH y CUT.	Coordinar y proyectar el año 2013	CONFECH y CUT.	
05 de Febrero	'Vamos de la toma de colegios y universidades a la toma del poder'.	Vocero de la Mesup plantea críticas al sistema de educación privada y señala la unión de actores para el año 2013	Mesup.	Manuel Erazo vocero de la Mesup indicó: "Hoy, en todas las salas de clases se está discutiendo la construcción de una nueva sociedad. Eso no existía hace unos años. Yo siento que vamos de la toma de colegios y universidades a la toma del poder" [95]

20 de Febrero	CONFECH critica debate de Beyer y Cruch [96]	Debatir sobre la problemática de la U del Mar. Presidente FECH critica las soluciones propuestas para los estudiantes de dicha casa de estudio	Presidente FECH, Ministro de Educación, CRUCH.	
05 de Marzo	Presidente de la FECh: Las alianzas con la Concertación "son una apuesta equivocada".	Criticó al gobierno por defender el modelo por el cual el movimiento estudiantil se moviliza, además alude a la Concertación como la que perpetuó y afianzó el sistema educacional.	Presidente FECH.	Andrés Fielbaum señaló: "Lamentablemente tenemos que decir que estos temas están pendientes, porque la voluntad del Gobierno ha sido sólo establecer ciertas medidas parche (...) intentar desviar el debate y no hacerse cargo del problema central, que es el tema del lucro" [97]
07 de Marzo	Marcha No Autorizada difundida a través de redes sociales (Santiago, Valparaíso, Concepción)	Demandas Estudiantiles	Estudiantes Universitarios y Secundarios	
16 de Marzo	Reunión CONFECH.	Planificar movilizaciones y mantener en pie las demandas de Educación Pública, Gratuita y de Calidad, y Fin al Lucro	CONFECH	
18 de Marzo	"Esta semana marca el inicio de un nuevo y más amplio proceso de movilizaciones" (Noticia ElCiudadano.cl).	Plantea la problemática de Universidades y CFT con problemas relacionados al lucro. Además señala la unión entre actores sociales en el movimiento estudiantil.	CONFECH, MESUP.	
19 de Marzo	"Rector Zolezzi respalda primera marcha del año convocada por la Confech" (Noticia LaTercera.com)	Legitimidad de las demandas del Movimiento Estudiantil e ineficacia por parte del Gobierno en atender dichas demandas.	Rector USACH.	Rector Zolezzi manifestó: "Las demandas que ahí se plantean son totalmente legítimas. Si no, en este país no habría tanto proyecto de ley sobre educación superior en la Cámara. Si no se hubieran hecho esas movilizaciones, no habría tanto conocimiento en la ciudadanía sobre lo mal que está funcionando la educación superior" [98]
20 de Marzo	Confech apoya acusación a Beyer, pero dice que "no permite lavarle las manos a la Concertación" (Noticia Emol.com).	Denuncias sobre Lucro de instituciones de Educación Superior no han sido atendidas y resueltas por el Ministerio de Educación, por este motivo se interpela al Ministro Beyer.	CONFECH.	
26 de Marzo	Presidente de la FEUC llamó a Bachelet a "ponerse al día de lo que pasa en Chile" (Noticia LaNacion.cl).	Tras la renuncia de Michelle Bachelet a ONU Mujeres y su pronta llegada al país, el presidente de la FEUC se refirió a conocer la actual realidad del país y a tomar una postura en torno a la Educación.	Presidente de la FEUC.	"Lo que necesita el país es saber realmente quiénes son sus candidatos y qué opinan: Decir si están a favor o en contra de la educación pública, gratuita y de calidad, pero por sobre todo mostrar reformas concretas y no más palabras vacías, como hemos visto en los últimos diez años de la Concertación" [100].

28 de Marzo	Marcha convocada por la MESUP (Santiago).	Demandas Estudiantiles, Fin al Lucro y al endeudamiento de estudiantes universitarios de establecimientos privados.	MESUP.	
02 de Abril	Beyer ante denuncia de la CONFECH y Basso: "Es mala Fe" (Noticia LaNacion.cl).	Acusa a la Confech y al ex secretario ejecutivo de la CNA, aludiendo que la distribución de recursos públicos a la Universidad Pedro de Valdivia (No acreditada) no fue realizada en su gestión.	Ministro de Educación.	"Esta decisión se tomó en diciembre de 2011. Yo no era ministro" [101].
08 de Abril	Estudiantes confirman marcha por la Alameda: "Los problemas en educación siguen más latentes que nunca" (Noticia ElCiudadano.cl).	Demandas Estudiantiles: "Educación Pública, Gratuita y de Calidad, y Fin al Lucro".	CONFECH, MESUP, ACES, CONES.	Diego Vela presidente de la FEUC señaló: "Para la ciudadanía lo relevante es que seguimos siendo el segundo país más segregado en educación y tenemos unos de los sistemas educativos más injustos", declaró el dirigente, quien espera que la jornada sea "multitudinaria" debido a que "los problemas en educación siguen más latentes que nunca" [102].
10 de Abril	"Mineduc llama a estudiantes a reconocer que han acogido muchas de sus demandas" (Noticia Emol.com).	El ministro (s) de Educación planteó que las demandas del movimiento han sido acogidas por el gobierno en la reforma educacional que desean establecer.	Ministro de Educación.	El Ministro (s) de Educación Fernando Rojas señaló: ""queremos invitar a los jóvenes a que, así como ellos han manifestado mucha preocupación por la calidad de la educación, sigan trabajando con mucho esfuerzo porque es al interior de sus establecimientos, de la sala de clases, donde ellos pueden forjar su futuro y en donde como país estamos empeñados en darles más oportunidades" [103].
10 de Abril	Andrés Fielbaum, presidente de la Fech: "Los estudiantes no tenemos candidato presidencial" (Entrevista de ElCiudadano.cl).	Presidente de la Fech respalda la acusación constitucional contra el ministro Beyer. Además plantea que en las demandas estudiantiles confluyen diversos actores estudiantiles desde endeudados, estudiantes de universidades privadas hasta secundarios.	Presidente de la FECH.	"Las demandas de los secundarios, de los deudores de Corfo, de las universidades privadas, de la Confech, de los profesores, de los funcionarios, de los apoderados, son las mismas: la educación es un derecho y hay que terminar con el lucro, se debe fortalecer la educación pública, avanzar hacia la gratuidad y democratizar las instituciones educativas. En esta demanda constituimos un solo bloque" [104].
11 de Abril	Movilización Nacional por la Educación.	Demandas Estudiantiles.	CONFECH, MESUP, ACES, CONES, Colegio de Profesores, CUT.	
11 de Abril	Carabineros e Intendencia cifran en 80 mil los asistentes y marcha se ubica entre las más masivas de los últimos 23 años (Noticia LaTercera.com).	Cifras discordantes entre Intendencia y Confech, el único consenso fue la masividad de la movilización.	CONFECH, MESUP, ACES, CONES, Colegio de Profesores, CUT.	

<i>11 de Abril</i>	Estudiantes en día de marcha: "No nos movilizamos por sacar a un ministro" (Noticia LaNacion.cl).	Dirigentes estudiantiles mencionan que no tan solo se movilizan por la acusación constitucional a Ministro Beyer sino que priorizan que las demandas se discutan y se tomen en cuenta por parte del Gobierno.	CONFECH.	El presidente de la FECH planteó: "Sin duda que entendemos que este año, en especial como es año de elecciones, tiene que ser un año con mayor intensidad de movilizaciones, porque entendemos que si los estudiantes y, en general, los movimientos sociales no estamos presentes, entonces las elecciones van a ser más parecidas a un reality show que a una verdadera discusión país" [105]
<i>12 de Abril</i>	"Estudiantes critican uso electoral de la educación en masiva marcha de la Confech" (Noticia LaTercera.com).	Dirigentes estudiantiles acusan uso proselitista de las demandas estudiantiles por los candidatos presidenciales.	Dirigentes CONFECH.	Andrés Fielbaum manifestó: "Agarran el fin al lucro y lo transforman en fin al lucro con fondos públicos; la gratuidad y la transforman en gratuidad solamente para algunos" [106].
<i>14 de Abril</i>	Reunión CONFECH.	Convocar a nuevas jornadas de movilización por la Educación y plantear a la Educación como un Derecho que debe ser garantizado por el Estado.	CONFECH.	
<i>17 de Abril</i>	Destitución Ministro de Educación Harald Beyer.	El Senado destituyó al Ministro de Educación tras la acusación de no fiscalizar el lucro en universidades privadas.	Ministro de Educación.	
<i>17 de Abril</i>	Estudiantes marcharán "tuertos" contra la violencia de Carabineros y los balines de pintura' (Noticia ElCiudadano.cl).	Estudiantes de la Universidad Diego Portales convocaron a esta marcha tras la agresión ejercida por Carabineros a una estudiante de dicha casa de estudio. Rechazan la violencia y represión en las marchas.	Estudiantes UDP.	
<i>18 de Abril</i>	"El país ya no permite que llegue un nuevo ministro a impulsar una agenda pro lucro" (Noticia Emol.com).	Dirigentes de la CONFECH plantean que el próximo Ministro(a) de Educación no esté ligado a universidades privada o tenga conflictos de interés pro lucro.	CONFECH.	Andrés Fielbaum señaló: "se hace más relevante que nunca salir a las calles, porque lo que estamos buscando son cambios reales en educación, porque hemos visto que han pasado 14 ministros de Educación y no hemos logrado ningún cambio en la estructura que tenemos del sistema" [107].
<i>20 de Abril</i>	Harald Beyer sobre la Confech: "sus intereses no necesariamente coinciden con los del país" (Noticia ElDinamo.cl).	El ministro de Educación saliente manifestó acusa a la oposición de su destitución, además alude al movimiento estudiantil como un grupo de presión.	Harald Beyer.	Harald Beyer mencionó: "Sería lamentable que los senadores se hubieran sentido presionados por dirigentes estudiantiles, que son un grupo de presión más. La sociedad tiene distintos tipos de presión y los dirigentes estudiantiles son grupos muy importantes, pero sus intereses no necesariamente coinciden con los del país" [108].

22 de Abril	Asume Carolina Schmidt en la cartera de Educación	La ex ministra del Sernam, anteriormente ligada al Retail, era una de las figuras mejor evaluada en el gabinete. Asume el cargo tras la destitución de Harald Beyer.	Ministra de Educación: Carolina Schmidt.	
22 de Abril	CONFECH y llegada de Schmidt: "Mientras el gobierno siga con su agenda autista seguiremos manifestando nuestras demandas" (Noticia ElDinamo.cl)	Plantean la necesidad de mayor diálogo entre el movimiento estudiantil y el ministerio de Educación, también señalan la necesidad de retirar los proyectos de Superintendencia, Acreditación y Financiamiento, pues estos proyectos según los estudiantes asegura el Lucro y debilita la Educación Pública.	CONFECH.	El presidente de la FEUC señaló: "era de esperar que el gobierno usara el capital político de aprobación que tiene esta ministra para ponerla en esta cartera, pero más allá de eso hemos visto el paso de varios ministros de Educación y no hemos visto un cambio real" [109].
29 de Abril	CONFECH adhiere a marcha de la CUT del 1° de Mayo.	CONFECH invita a los estudiantes en hacerse parte de la marcha de los trabajadores del 1° Mayo, aludiendo que las demandas estudiantiles son de toda la sociedad chilena.	CONFECH.	
04 de Mayo	Presidente de la FECh y marcha: "El trazado de la Intendencia es cortísimo y peligroso" (Noticia Emol.com).	El presidente de la FECh planteó que la Intendencia de la RM es intransigente para cambiar el itinerario de la marcha del próximo 08 de Mayo. En este sentido acusa que la única responsabilidad respecto a posibles desmanes recae en la Intendencia.	Presidente FECh.	
07 de Mayo	Toma de la JUNAEB.	Estudiantes protestaron por la reasignación de becas que dejó a 2700 estudiantes sin becas. También apelaron por una Educación Gratuita.	Estudiantes Universitarios y Secundarios	
08 de Mayo	Marchas a nivel nacional por la Educación Pública.	CONFECH hace un balance positivo de la participación en las calles. No obstante, denunciaron una excesiva represión por parte de Carabineros.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores.	Isabel Salgado, vocera ACES señaló: "Carlos Leal, estudiante del Instituto Nacional, fue detenido por portar artefactos explosivos, y nuestros compañeros vieron como Carabineros puso esos elementos en su mochila" [110].
09 de Mayo	Alumnos de liceo Barros Borgoño protestan por denuncia de "tortura" a estudiante tras marcha. (Noticia ElDinamo.cl)	ACES acusa a la PDI de torturas físicas y psicológicas tras la marcha del día anterior. La institución se basa en delito de flagrancia del aludido.	ACES.	

15 de Mayo	CONFECH y Secundarios: 21 de Mayo es "Última oportunidad" de Piñera para hacer cambios. (Noticia LaNacion.cl)	Para los dirigentes estudiantiles es la última oportunidad que tiene el Presidente de hacer las modificaciones necesarias para fortalecer la Educación Pública.	CONFECH, CONES.	Moisés Paredes vocero de la CONES planteó: "Lo primero que tendría que decir Piñera (el próximo martes) es que retirará todos los proyectos (del Congreso). Debería hablar de desmunicipalización, de la democratización al interior de los liceos y también de la educación técnico profesional que se ha convertido en el patio trasero de la educación chilena" [111].
15 de Mayo	Mineduc aclara que sólo 412 alumnos de Ues del CRUCH perdieron su beca o crédito. (Noticia Emol.com)	Como consecuencia de la toma de la JUNAEB y las críticas por parte de los estudiantes respecto a la pérdida de becas, el MINEDUC respondió a sus protestas.	MINEDUC.	
21 de Mayo	Impulso a la "Ley Mi Cabo": Críticas de Estudiantes y Defensa de Ubilla. (Noticia LaNacion.cl)	Presidente Piñera impulsó proyecto que respalda a Carabineros y sanciona a quienes ejerzan violencia en contra de ellos. Además hace alusión a la pronta aprobación de la ley en contra de los encapuchados.	Presidente de Chile: Sebastián Piñera.	Tras el anuncio del Presidente, Andrés Fielbaum manifestó: "pareciera ser que para el gobierno la forma de terminar con las manifestaciones no es dialogando con los actores sociales, no es construyendo políticas junto con los movimientos sociales, si no que es aumentando la represión" [112].
28 de Mayo	"A inundar la Alameda" Protesta convocada por la ACES.	Convocatoria realizada por la ACES participaron tanto estudiantes secundarios como universitarios, la marcha fue fuertemente reprimida por FFEE de Carabineros.	ACES.	Comunicado ACES señala en un extracto: "Porque llevamos años movilizad@s sin respuesta aún, porque el mayor desastre es el lucro en nuestra educación que ha provocado el cierre de colegios, la precarización de la educación técnica profesional, sueños de millones de chilenos hipotecados y el enriquecimiento de unos pocos por sobre grandes mayorías..." [113].
02 de Junio	CONFECH hace llamado a Paro Nacional para el 26 de Junio.	Frente a la nulas respuestas por parte del Gobierno, los estudiantes coordinan movilizaciones ante la escasa discusión política frente a la decisión de una Educación Pública, Gratuita y de Calidad.	CONFECH.	
03 de Junio	Toma Casa Central de la Universidad de Chile.	Han aumentado los planteles que se encuentran en Paro y Tomas de Facultades y Liceos.	Estudiantes UCH.	El presidente de la Fech indicó: "la forma en la cual hemos logrado influir realmente en la política del país es mediante las movilizaciones" [114].

05 de Junio	CONFECH denuncia torturas a estudiantes al INDH	Dirigentes de la CONFECH presentaron antecedentes del caso del estudiante secundario presuntamente víctima de torturas por parte de la PDI. Además hicieron presente su preocupación en torno a proyectos de ley que atentan la libertad de protesta y movilización.	CONFECH, INDH.	La Directora del INDH Lorena Fries planteó: "Chile requiere discutir sobre el derecho a reunión y sobre cuáles son los límites que todos y todas estamos dispuestos a aceptar en cuanto a este tema, que está regulado por un decreto de la dictadura, es decir una época en que la manifestación era una amenaza, hoy día las manifestaciones son una forma de participación y requieren una regulación acorde a una sociedad democrática" [115].
06 de Junio	"Confech acusa a intendente Peribonio de impedir derecho a manifestarse" (Noticia ElCiudadano.cl)	Organizaciones estudiantiles acusan a la Intendencia de dilatar los permisos de movilización y de no atender sugerencias en torno a recorridos.	CONFECH.	
07 de Junio	"Universitarios dudan de promesa de gratuidad de Bachelet" (Noticia LaNacion.cl)	Voceros de la CONFECH plantearon un escepticismo hacia las propuestas en torno a Educación por parte de la candidata de la Concertación (Nueva Mayoría)	Voceros CONFECH.	Andrés Fielbaum planteó: "hay que recordar que en la práctica la Concertación estuvo a favor del lucro el año 2010, el año 2011 y el año 2012, por ejemplo, con el hito más relevante cuando ni siquiera fueron capaces de votar a favor de un informe que denunciaba el lucro en la educación" [116].
13 de Junio	Marcha y Paro Nacional por la Educación	Demandas Estudiantiles: "Educación Pública, Gratuita y de Calidad, y Fin al Lucro".	CONFECH, ACES, CONES.	
13 de Junio	"Tomas y Paros: 25 Universidades y 34 Colegios Movilizados en el País" (Noticia LaNacion.cl)	Catastro realizado por la CONFECH, FECH y Estudiantes Secundarios. [117]	CONFECH, Estudiantes Secundarios.	
13 de Junio	Desalojo Casa Central Universidad de Chile	Tras la Marcha realizada, se produjeron disturbios y Carabineros procedió a desalojar la Casa Central. Tanto Estudiantes, Observadores de DDHH como el Rector de la UCH criticaron el actuar violento de Carabineros.	Estudiantes Universitarios y Secundarios. Rector Universidad de Chile	El presidente de la FECH señaló: "seguimos defendiendo que la educación debe ser un derecho garantizado para todos. Si bien hubo enfrentamientos, nunca había visto un ataque así en la Casa Central, con la violencia que actuaron y tenemos videos que lo demuestran" [118].
13 de Junio	Cacerolazo en Casa Central Universidad de Chile	Protesta tras la acción de desalojo sin aviso previo y con violencia inusitada por parte de Carabineros.	Estudiantes Universitarios.	
15 de Junio	"Confech anuncia nueva jornada de movilización para fin de mes" (Noticia LaNacion.cl)	Asamblea de la CONFECH realizada en la Universidad Católica de Valparaíso los dirigentes estudiantiles programaron para el 26 de Junio una nueva jornada de movilizaciones, a la que se sumarán trabajadores portuarios y sub contratistas del cobre.	CONFECH	



17 de Junio	Vela (Feuc) y presencia de PDI en marchas: "Son prácticas propias de la dictadura". (Noticia ELDinamo.cl)	Ante las eventuales denuncias por parte de la CONFECH y del INDH, el presidente de la FEUC manifestó su preocupación respecto a la utilización de unidades de inteligencia en las movilizaciones.	Presidente FEUC.	
18 de Junio	"Estudiantes aumentan tomas de liceos, presionan al Gobierno y buscan tensionar primarias" (Noticia ELDinamo.cl)	Estudiantes secundarios plantean que el movimiento se ha radicalizado con 33 establecimientos en toma y otros 50 en Paro debido tanto a la ineficacia en responder las demandas estudiantiles como también frente al escenario de elecciones presidenciales.	ACES.	La vocera de la ACES indicó: "hicimos el llamado junto a todas las organizaciones porque no hemos tenido respuestas concretas y no hemos recibido soluciones. Es una radicalización del movimiento. Hay muchos liceos en toma y otros que están en paro o realizando jornadas de reflexión. Hay más de 50 liceos movilizadas a nivel nacional, y esperamos que durante la semana se multipliquen los paros y las tomas" [119].
24 de Junio	"Vocero de la Cones: No se nos puede pedir un paréntesis en la movilización" (Noticia ElMostrador.cl)	El vocero de la CONES planteó la necesidad de cambiar los locales de votación en las primarias para así evitar enfrentamientos con las Fuerzas Armadas. Además señaló que las autoridades no pueden pedir un cese de las movilizaciones para favorecer el proceso electoral.	CONES.	Moisés Paredes vocero de la CONES señaló: "“Esas mismas coaliciones que se van a medir el 30 de junio no quisieron dar la solución y no se anticiparon a esta crisis (...) esa misma elite que no se anticipó a las tomas no nos puede pedir un paréntesis en la movilización” [120].
24 de Junio	Estudiantes protestan frente a Anglo American y piden renacionalización del cobre.	Estudiantes de la Universidad de Concepción demandaron la renacionalización de los recursos naturales, con ello se contribuiría a la Educación Gratuita.	Estudiantes Universitarios.	
25 de Junio	Toma MINEDUC.	Estudiantes Secundarios y Universitarios realizaron toma de las dependencias del MINEDUC en vísperas de la movilización nacional del miércoles 26 de Junio.	Dirigentes CONFECH, ACES.	
26 de Junio	Jornada Nacional por la Educación.	Demandas Estudiantiles: "Educación Pública, Gratuita y de Calidad, y Fin al Lucro".	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores, CONFUSAM, ANEF, Trabajadores Portuarios, Trabajadores del Cobre.	
26 de Junio	Fielbaum: "Si no fuera por las movilizaciones aún se creería que lucrar con la educación es ser emprendedor". (Noticia ElMostrador.cl)	El presidente de la FECH manifestó que las movilizaciones estudiantiles han puesto a la palestra la discusión en torno al lucro, el cual anteriormente era avalado por políticos y por el mismo sistema educacional.	Presidente de la FECH.	"Acá lo que realmente ha permitido que la democracia crezca son nuestras movilizaciones, por lo tanto, es un total contrasentido que unas elecciones, que más encima solamente participan las dos coaliciones que durante tanto tiempo se han negado a escuchar a los estudiantes, que en el nombre de esa democracia se quiera volver a reprimir a los estudiantes" [121].

26 de Junio	"Estudiantes y trabajadores califican de "histórica" la marcha de hoy y descartan bajar las tomas" (Noticia ElDinamo.cl)	El balance de la jornada sitúo solamente en Santiago a más de 100.000 convocantes bajo diversas consignas, tales como recuperación de recursos naturales, fin al sistema de AFP, Educación Gratuita y Fin al Lucro, entre otras.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores, CONFUSAM, ANEF, Trabajadores Portuarios, Trabajadores del Cobre.	El presidente de la FEC Javier Miranda manifestó: "hemos vivido una movilización gigantesca; la recuperación del cobre, la educación gratuita y el fin a las AFP unieron a miles de estudiantes y trabajadores a lo largo del país" [122].
27 de Junio	"Jornada de marchas y protestas marcan gallito político entre gobierno y estudiantes en antesala de primarias" (Noticia ElMostrador.cl)	Las movilizaciones de carácter nacional donde se articularon y coordinaron diversos actores sociales generan atención en el Gobierno.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores, CONFUSAM, ANEF, Trabajadores Portuarios, Trabajadores del Cobre.	El vocero de la CONES señaló: "Que el gobierno también dé señales: Retirar los tres proyectos de ley, el proyecto de carrera profesional docente, Superintendencia y desmunicipalización. Esa sería la primera señal que se podría dar al movimiento estudiantil para decir que ese diálogo que están ofreciendo hoy día y que están invitando a los secundarios no va a ser solo por la elección" [123]
27 de Junio	"La Noche más larga de los secundarios" (Noticia ElDinamo.cl)	Reportaje de El Dinamo referente a las Tomas de Liceos Municipales en Santiago y el desalojo que padecieron esa noche. Además emergen discursos de dirigentes estudiantiles hacía el sistema político [124].	ACES.	
28 de Junio	"The Guardian dedica perfil a vocero CONES, Moisés Paredes, y lo califica como la voz del levantamiento de los estudiantes chilenos" (Nota de Prensa de ElMostrador.cl)	Reportaje del medio británico que hace referencia a la capacidad de liderazgo del vocero de la CONES y el conflicto de intereses del gobierno.	CONES, Gobierno de Chile.	El vocero de la CONES señaló: "Es típico del gobierno, y especialmente de Andrés Chadwick (ministro del Interior), quienes creen que pueden terminar este conflicto con violencia, y en cambio están añadiendo más combustible al fuego. Están radicalizando el movimiento estudiantil, conduciendo a los estudiantes a apoderarse de más escuelas y más universidades" [125].
04 de Julio	Fielbaum: "La institucionalidad chilena hace mucho tiempo que no da el ancho" (Noticia de ElMostrador.cl)	El dirigente universitario planteó que las movilizaciones estudiantils han generado un cambio de discurso en torno al lucro en Educación.	Presidente de la FECH.	"Es evidente que si no fueran por las movilizaciones, nuestro Congreso Nacional seguiría aprobando el lucro; nuestro Congreso seguiría discutiendo sobre temáticas que sólo a ellos les importan, como la famosa franja de las primarias, que en una semana fueron capaces de resolverla, es evidente que hoy día nuestro Congreso no refleja las discusiones que está dando la mayoría del país" [126].
05 de Julio	"Estudiantes de la Usach votan continuidad de toma y dirigentes defienden movilizaciones". (Noticia LaTercera.com)	Dirigentes apelan a que las tomas son el medio para ejercer presión y de trabajo en conjunto de diversos estamentos universitarios respecto a las demandas estudiantiles.	Dirigentes de la CONFECH.	

07 de Julio	"CUT alista actividades frente a Paro del 11 de Julio". (Noticia LaNacion.cl)	Dirigentes sindicales, organizaciones sociales y la CONFECH realizaron un llamado a participar en el Paro Nacional programado para el 11 de Julio.	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores, CONFUSAM, ANEF, CUT.	Jaime Gajardo presidente del Colegio de Profesores manifestó: "nuestra participación va a ser con nuestro sello, poniendo el acento en la lucha por la educación pública y comprometiendo a los demás actores del área en este proceso" [127].
11 de Julio	Paro Nacional.	Convocado por la CUT, se sumaron diversas organizaciones tanto sociales como estudiantiles. Plantearon diversas demandas desde la desmunicipalización de la educación, fin al lucro hasta la eliminación del sistema de AFP (Ver minuto a minuto de la marcha, Link [128]).	CONFECH, ACES, CONES, Colegio de Profesores, CONFUSAM, ANEF, CUT.	
26 de Julio	Schmidt descarta reunirse con estudiantes: "El diálogo lo llevaremos al Congreso". (Noticia ElDinamo.cl)	La ministra de Educación estableció que el diálogo con diversos actores estudiantiles se da de forma particular y la discusión en torno a proyectos de ley en materia de Educación se debe dar en el Congreso.	Ministerio de Educación.	
29 de Julio	"La ACES boicotea elecciones y la CONES busca construir movimiento social". (Noticia de Cooperativa.cl)	Organizaciones de estudiantes secundarios sostienen que incidirán a través de distintas estrategias en el debate público en la antesala de las primarias presidenciales.	ACES, CONES.	La vocera de la ACES planteó: "Creemos que el segundo semestre sí es de movilizaciones. Como Asamblea vamos a levantar el llamado y la campaña de no votar, y la consigna que se ha discutido y que hemos conversado como ACES es: 'Yo no voto por este sistema'" [129].
30 de Julio	"Universitarios alistan ofensiva en segundo semestre con marchas multisectoriales y la elaboración de informe". (Noticia LaTercera.com)	Dirigentes de la CONFECH señalan la importancia de articulación del movimiento con organizaciones de trabajadores. Así también, señalaron que las movilizaciones continuarán para establecer en el debate público temas referentes a democratización, AFI, situación de la Universidad del Mar y compromisos adquiridos por el Gobierno.	Dirigentes de la CONFECH.	El presidente de la FEC señaló: "sabemos que este periodo va a estar marcado por las elecciones, sin embargo hay procesos que no se han cerrado y seguimos interpelando al gobierno por temas de la requintilización de los cuales no pueden desentenderse" [130].

02 de Agosto	"Estudiantes de la UNE-Chile proclaman a Marcel Claude como su candidato". (Noticia EICiudadano.cl)	Dirigentes estudiantiles proclamaron a Marcel Claude como el candidato presidencial que puede llevar a cabo los programas de los movimientos sociales.	UNE.	Marjorie Cuello, ex Secretaria General de la FEUV señaló que "forjaremos alternativa construyendo el programa y la unidad del pueblo junto a él, esta candidatura va hacia allá, el movimiento Todos a la Moneda va hacia allá. Porque creemos en la asamblea constituyente, la educación gratuita, la renacionalización del cobre, en un nuevo sistema de salud, y el fin a las AFP. Y porque Chile se unirá bajo estas demandas, que son nuestros más profundos anhelos" [131].
03 de Agosto	"CONFECH fija nueva movilización para fines de Agosto". (Noticia LaNacion.cl)	Pleno de la CONFECH realizado en Valparaíso programó para fines de Agosto la próxima movilización, la planificación consta de continuar con movilizaciones para el segundo semestre.	CONFECH.	
08 de Agosto	"Más de 100 líderes del movimiento estudiantil apuestan por Bachelet y aseguran que "confían" en la candidatura". (Noticia LaTercera.com)	Ex dirigentes estudiantiles del 2005 hasta el 2012 se reunieron con la candidata a la presidencia Michelle Bachelet dándole un respaldo a sus propuestas en torno al modelo educativo.	Ex dirigentes estudiantiles.	Camilo Ballesteros ex presidente de la FEUSACH señaló: "compartimos plenamente lo que se ha entregado y confiamos en que es Michelle Bachelet quien nos da más posibilidades de generar ese cambio que nosotros queremos hacer en la educación" [132].
08 de Agosto	"Boric llama a mantener distancia de Bachelet tras reunión con ex dirigentes estudiantiles". (Noticia Emol.com)	El ex vocero de la CONFECH y candidato a diputado por Magallanes cuestionó la reunión de ex dirigentes estudiantiles con la candidata a la presidencia debido a que fue la Concertación que perpetuó el sistema educativo y avaló el lucro.	Gabriel Boric, ex presidente de la FECH.	"Ante la historia de la Concertación con los movimientos sociales, es sano mantener autonomía y legítimo nuestro escepticismo. Tenemos un sano escepticismo. No olvidamos el 2006, la LGE, y los brazos en alto de la derecha y la Concertación" [133].
08 de Agosto	"CONFECH lanzará propuesta sobre "cambio estructural en educación" en movilización del 29 de Agosto". (Noticia LaNacion.cl)	Voceros de universitarios, de secundarios, profesores y apoderados planean difundir el programa para mejorar el sistema de educación chileno.	CONFECH, CONES.	
13 de Agosto	"FEUC interpela a MINEDUC por compromisos no cumplidos". (Noticia LaNacion.cl)	FEUC interpeló al MINEDUC de responsabilizarse por los compromisos adquiridos: modificación AFI, democratización, situación estudiantes Universidad del Mar.	FEUC.	El presidente de la FEUC manifestó: "queremos saber si van a ser capaces de cumplir los compromisos que le hicieron al movimiento estudiantil de cambiar el AFI y terminar con el decreto con fuerza de ley que impide la democratización de las universidades, que fueron compromisos suscritos por los ex ministros Beyer y Lavín. Y dar una solución efectiva a los estudiantes de la Universidad del Mar" [134].

25 de Agosto	"Estudiantes convocan a marchar para el próximo 5 de Septiembre" (Noticia ElCiudadano.cl)	Recalendarización de marcha prevista para el 29 de Agosto.	CONFECH, CONES, ACES, CPCH.	El presidente de la FECH señaló: "La caracterización sigue siendo la misma, una gran Marcha Nacional por la Educación y seguimos trabajando las demandas históricas para que la educación sea un derecho y no un negocio" [135].
28 de Agosto	"Cruch incluye a Ues privadas y Confech para mejorar sistema de admisión universitario" (Noticia LaTercera.com)	CRUCH invitó a universitarios y a universidades privadas a mejorar el sistema de admisión de la Educación Superior.	CRUCH.	
04 de Septiembre	CONFECH propone documento: "Demandas por una Nueva Educación"	En la antesala de la marcha nacional del 5 de Septiembre la CONFECH difunde documento que considera una educación pública, gratuita, de calidad, sin lucro, autónoma, democrática y pluralista [136].	CONFECH.	
05 de Septiembre	Marcha Nacional por la Educación	Demandas Estudiantiles: "Educación Pública, Gratuita y de Calidad, y Fin al Lucro".	CONFECH, CONES, ACES, CPCH.	
05 de Septiembre	Balance de estudiantes tras marcha: "Nuestras demandas siguen movilizando a miles de personas" (Noticia ELDinamo.cl)	Se plantea la necesidad de cimentar nuevas bases en el sistema educativo, alejándose del legado de dictadura y de las políticas segregativas de la Concertación.	CONFECH, CONES, ACES, CPCH.	La vocera de la ACES señaló: "entendemos que la única forma de llegar a solucionar las problemáticas estudiantiles será en la calle y con el conjunto de la sociedad, con una fuerza social transformadora, la que debe emanar desde las bases" [137].
10 de Septiembre	Estudiantes expulsados de la Universidad Central presentan recurso de protección.	37 estudiantes fueron expulsados supuestamente por participar en la toma de tres campus de la Universidad Central, se les acusa de millonarios destrozos de inmobiliario.	Estudiantes Universidad Central.	
25 de Septiembre	Marcha a favor de estudiantes expulsados de la Universidad Central.	La FEUCEN apeló a que no hubo un debido proceso en la expulsión de los estudiantes.	Estudiantes Universidad Central, Universitarios, Secundarios.	Andrés Fielbaum señaló: "nos parece que es un acto de represión a los estudiantes que se movilizan que no se vea de los años de la dictadura a un nivel tan grande. No vamos a permitir que mediante el amedrentamiento intenten desmovilizar a nuestros compañeros" [138].

27 de Septiembre	"Voceros de la CONFECH critican la falta de propuestas de candidatos en educación" (Noticia LaNacion.cl)	Dirigentes criticaron la falta de propuestas en materia de Educación por parte de los candidatos presidenciales.	Voceros CONFECH.	El presidente de la Feuc planteó: "sea la democracia la que decida qué cambios queremos realizar en el país, y que justamente este presupuesto sea reflejo de eso, que dé cabida a que se realicen esos cambios, y no nuevamente en buscar cerrar cualquier posibilidad de transformaciones en educación, que justamente responde a las necesidades del país" [139].
30 de Septiembre	"Confech anunció nueva marcha nacional por la educación para el 17 de octubre". (Noticia Emol.com)	Dirigentes de la CONFECH reunidos en la Universidad Católica del Norte planificaron movilizaciones y las estrategias a seguir en el proceso electoral.	CONFECH.	
01 de Octubre	Diego Vela: "Aún hay muchas zonas grises" en propuestas de candidatos en educación. (Noticia Emol.com)	Demandas del movimiento estudiantil no se han plasmado en las propuestas de los candidatos presidenciales.	Presidente FEUC.	
06 de Octubre	Estudiantes marchan en Santiago contra el sistema de AFP.	Organizaciones de Trabajadores en conjunto con la CONFECH realizaron una marcha para recuperar los fondos de pensiones y poner fin a las AFP.	Organizaciones Gremiales, CONFECH.	El presidente de la FECH señaló: "Entendemos que lo que hemos exigido en educación se aplica a todos los derechos básicos. Cuando decimos, por ejemplo, fin al lucro en la educación, por supuesto que también queremos fin al lucro en las AFP, para que no prime el interés de unos pocos por sobre la necesidad de tener jubilaciones dignas de todos nuestros abuelos" [140].
17 de Octubre	Marcha Nacional por la Educación [141].	Demandas Estudiantiles: "Educación Pública, Gratuita y de Calidad, y Fin al Lucro". Estudiantes emplazan a candidatos presidenciales a tomar en consideración demandas del movimiento estudiantil.	CONFECH, CONES, ACES, CPCH.	
24 de Octubre	"Daniela López quiere llevar educación gratuita y fin del lucro al congreso". (Noticia LaNacion.cl)	Ex presidenta de la FEUCEN es candidata a diputada por Valparaíso, Isla de Pascua y Juan Fernández. Propone llevar al congreso demandas estudiantiles.	Ex presidenta FEUCEN.	"Las propuestas más fuertes están en este ámbito. Planteamos la desmunicipalización de la educación escolar a cambio de un Ministerio de Educación que se haga responsable de ésta. Proponemos el fin al lucro efectivo en todos los niveles educacionales e impulsamos una Reforma Tributaria para los que tienen más, tributen más [142].

03 de Noviembre	"Desafíos del movimiento estudiantil frente al gobierno de Bachelet". (Columna de Andrés Fielbaum en TheClinic.cl)	Plantea a través de un ejercicio hipotético la implementación de una reforma educacional por parte de Michelle Bachelet tomando en cuenta las demandas del movimiento estudiantil.	Presidente de la FECH.	(Extracto): "...la batalla por una nueva educación sigue plenamente en disputa. La llegada de Bachelet no significa que hayamos "ganado": la ambigüedad de su programa y nuestra propia experiencia nos han enseñado que delegar es perder, que en la Nueva Mayoría pesan más las influencias de los Luksic y los conservadurismos de los Escalona, lo vimos en sus 20 años de gobierno y también en sus cuatro años de "oposición" [143].
05 de Noviembre	Melissa Sepúlveda, candidata libertaria a la FECH: "Piñera nos permitió identificar a un enemigo" (Entrevista de EIDinamo.cl) [144].	Candidata del FEL y del UNE para asumir la presidencia de la FECH.	Candidata elecciones FECH.	
07 de Noviembre	Elecciones FEUC. La lista "Nueva Acción Universitaria" (NAU) vence a Gremialistas en elecciones FEUC.	Asume la presidencia la estudiante de Pedagogía y Arquitectura, Naschla Aburman, que sucederá como continuista a Diego Vela.	Resultado elecciones FEUC.	
09 de Noviembre	Sebastián Aylwin, candidato a la FECH: "Uno no está esclavizado por su apellido, ni las ideas se transmiten por la sangre". (Entrevista de EIDinamo.cl) [145].	Sobrino nieto del ex presidente Patricio Aylwin crítica la labor de la Concertación durante los 20 años de gobiernos. Interpela a la educación de mercado, al lucro, conflicto de intereses de políticos, entre otras críticas al modelo educativo sustentado por la Concertación.	Candidato elecciones FECH.	
13 de Noviembre	"Elecciones de la Fech: Dirigenta anarquista es electa presidenta en estrecha disputa". (Noticia LaTercera.com).	Después de 91 años una dirigente anarquista vuelve a presidir la FECH, la Izquierda Autónoma se queda con la vicepresidencia de la FECH.	Resultado elecciones FECH.	
18 de Noviembre	"Los nuevos rostros y grandes ganadores del Congreso 2014". (Noticia TheClinic.cl)	Tras las elecciones parlamentarias, fueron elegidos tres exdirigentes estudiantiles como representantes en la Cámara de Diputados: Camila Vallejo, Giorgio Jackson y Gabriel Boric [146].	Elecciones Parlamentarias.	

13 de Diciembre	"Sepúlveda y Aburman proyectan un movimiento estudiantil 2014 más fortalecido que nunca". (Noticia LaNacion.cl)	Proyección del movimiento estudiantil año 2014.	Presidentas FECH y FEUC	Melissa Sepúlveda planteó: "Concebir la educación como un bien de consumo, como una inversión individual, que es la visión que se ha tenido durante los últimos años, desde la dictadura en adelante, debe ser transformada radicalmente. Y se debe empezar a pensar la educación como un derecho social" [147].
13 de Diciembre	"CONFECH exige participar de elaboración de reforma educacional". (Noticia Emol.com)	CONFECH planteó que las comisiones de expertos no es el camino sino la integración de diversos actores ligados a la educación, por ende, exigen al próximo gobierno la participación de los actores del movimiento estudiantil.	CONFECH.	La presidenta electa de la FEUC Naschla Aburman planteó: "La comisión de expertos no es el camino. Si se va a hacer una reforma, tiene que ser con nosotros y de manera vinculante, porque somos nosotros quienes hemos levantado el tema de la educación, y nuestra participación no puede pasar por dar la aprobación o no a un programa que ya está escrito" [148].
16 de Diciembre	"Reacomodo de fuerzas en el poder, un análisis urgente". (Columna de Javier Miranda en TheClinic.cl)	Columna enmarcada tras la victoria en segunda vuelta de Michelle Bachelet, el autor crítica las políticas neoliberales en Educación de la Concertación. Además hace un análisis de la abstención política acaecida en esta elección.	Presidente FEC.	"...está la vuelta de la Concertación al mando, que si bien sigue siendo la misma de hace 23 años en términos político-ideológicos, hoy trata de cubrirse de un manto social que le permite por un lado mantener el orden actual de cosas en cuanto al fondo o la estructura y por otro calmar los ánimos de las grandes mayorías que han salido a la calle durante los últimos años a través de promesas y consignas recogidas del movimiento social, pero carentes de potencial transformador" [149].
16 de Diciembre	Confech: "Reforma educacional debe ser profunda de lo contrario no solucionará la crisis del modelo". (Noticia TheClinic.cl)	Noticia enmarcada tras la victoria de Michelle Bachelet. Voceros de la CONFECH señalaron que la reforma educacional debe ser estructural y no a través de medidas parches.	CONFECH	(Extracto declaración CONFECH): "Queremos Educación gratuita, pero fortaleciendo la educación pública. Fin al lucro, no sólo con fondos públicos, porque la educación no puede quedar entregada al mercado. Nuestras demandas exigen pensar un nuevo sistema educacional que garantice la educación como un derecho social" [150].

## Enlaces Páginas Web



- [1] <http://www.lanacion.cl/lavin-ofrece-dialogo-a-la-confech-se-dispersaron-los-escolares/noticias/2011-05-26/110907.html>
- [2] <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/06/01/marcha-de-la-confech-reune-a-20-mil-estudiantes-y-suma-apoyo-de-rectores-de-ues-tradicionales/>
- [3] <http://www.theclinic.cl/2011/06/08/estudiantes-se-toman-sede-de-la-democracia-cristiana/>
- [4] <http://www.theclinic.cl/2011/06/09/instituto-nacional-continua-toma-con-apoyo-del-alumnado/>
- [5] <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/06/15/masiva-marcha-de-secundarios-y-contratistas-de-codelco-en-la-antesala-del-paro-nacional-de-la-educacion/>
- [6] <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/06/22/el-pasado-vinculo-con-la-udd-que-persigue-a-lavin-y-complica-su-rol-en-el-conflicto-estudiantil/>
- [7] <http://diario.latercera.com/2011/06/25/01/contenido/pais/31-74053-9-estudiantes-bailan-thriller-para-pedir-una-mejor-educacion.shtml>
- [8] <http://www.eldinamo.cl/2011/06/28/otra-protesta-alternativa-estudiantes-preparan-suicidio-simbolico-por-la-educacion/>
- [9] <http://www.elciudadano.cl/2011/06/29/37948/jueves-30-de-junio-paro-nacional-por-la-educacion-publica/>
- [10] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/06/680-376560-9-pinera-por-marchas-si-queremos-mejorar-la-educacion-tenemos-que-hacerlo-en-forma.shtml>
- [11] <http://diario.latercera.com/2011/07/02/01/contenido/reportajes/25-74888-9-joaquin-lavin-los-que-marcharon-no-representan-a-todos-los-estudiantes.shtml>
- [12] <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20110706/pags/20110706093649.html>
- [13] <http://www.elciudadano.cl/2011/07/14/38428/minuto-a-minuto-marcha-por-la-educacion-publica-y-de-calidad/>
- [14] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/07/680-381899-9-cifra-de-estudiantes-en-huelga-de-hambre-se-mantiene-en-26.shtml>
- [15] <http://diario.latercera.com/2011/07/26/01/contenido/pais/31-77822-9-ministro-bulnes-confirma-mesas-de-trabajo-con-planteles-tradicionales-y-privados.shtml>
- [16] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/08/680-383634-9-presidente-feusach-la-respuesta-del-gobierno-nos-deja-bastante-desilusionados.shtml>
- [17] <http://www.eldinamo.cl/2011/08/04/minuto-a-minuto-en-tensa-jornada-de-movilizaciones/>
- [18] <http://www.eldinamo.cl/2011/08/04/minuto-a-minuto-en-tensa-jornada-de-movilizaciones/>
- [19] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/08/07/496629/cerca-de-12-mil-personas-participan-de-la-marcha-familiar-por-la-educacion.html>
- [20] <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/08/10/masiva-marcha-y-cacelozos-refuerzan-al-movimiento-estudiantil-que-ahora-busca-impulsar-plebiscito/>
- [21] <http://adnradio.cl/noticias/nacional/confech-rechazo-mesa-de-negociacion-junto-al-congreso-y-el-gobierno/20110813/nota/1531138.aspx>

- [22] <http://www.elciudadano.cl/2011/08/15/39591/20-mil-personas-participaron-de-mil-tambores-por-la-educacion-en-valparaiso/>
- [23] <http://www.lanacion.cl/estudiantes-frenaron-a-encapuchados-en-marcha-de-los-paraguas/noticias/2011-08-18/140138.html>
- [24] <http://www.elciudadano.cl/2011/08/21/39791/jornada-familiar-por-la-educacion-publica-este-domingo-en-parque-o%E2%80%99higgins/>
- [25] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/08/24/499638/luego-de-37-dias-estudiantes-de-buindopusieron-huelga-de-hambre.html>
- [26] <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/08/24/santiago-amanece-con-barricadas-incendiarias-en-primer-dia-de-paro-nacional/>
- [27] <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/08/24/santiago-amanece-con-barricadas-incendiarias-en-primer-dia-de-paro-nacional/>
- [28] <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2011/09/657-390192-9-vocero-de-la-cones-asegura-que-secundarios-si-estaran-representados-en-reunion.shtml>
- [29] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/09/680-390842-9-ministro-bulnes-da-a-conocer-cronograma-y-temas-de-trabajo-a-estudiantes.shtml>
- [30] [http://www.cooperativa.cl/colegio-de-profesores-rechazo-diseno-de-trabajo-propuesto-por-el-gobierno/prontus\\_not/2011-09-07/123128.html](http://www.cooperativa.cl/colegio-de-profesores-rechazo-diseno-de-trabajo-propuesto-por-el-gobierno/prontus_not/2011-09-07/123128.html)
- [31] [http://www.cooperativa.cl/escolares-cumplieron-50-dias-en-huelga-de-hambre-nuestras-vidas-comienzan-a-apagarse/prontus\\_not/2011-09-07/144135.html](http://www.cooperativa.cl/escolares-cumplieron-50-dias-en-huelga-de-hambre-nuestras-vidas-comienzan-a-apagarse/prontus_not/2011-09-07/144135.html)
- [32] [http://www.cooperativa.cl/camila-vallejo-la-marcha-demostro-que-el-movimiento-estudiantil-sigue-vivo/prontus\\_not/2011-09-14/133726.html](http://www.cooperativa.cl/camila-vallejo-la-marcha-demostro-que-el-movimiento-estudiantil-sigue-vivo/prontus_not/2011-09-14/133726.html)
- [33] <http://www.lanacion.cl/confech-rechaza-respuesta-de-bulnes-a-condiciones-para-dialogar/noticias/2011-09-16/004310.html>
- [34] <http://www.lanacion.cl/estudiantes-festejan-180-mil-en-marcha-de-santiago/noticias/2011-09-22/134816.html>
- [35] <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/09/23/alcalde-labbe-decide-cerrar-y-cancelar-matriculas-a-los-liceos-lastarria-y-carmela-carvajal/>
- [36] <http://www.elmostrador.cl/opinion/2011/09/23/el-discurso-de-pinera-en-la-onu-y-el-movimiento-estudiantil/>
- [37] <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/09/23/pinera-%E2%80%9Cno-es-con-huelgas-ni-con-paros-ni-con-tomas-que-va-a-mejorar-la-calidad-de-la-educacion%E2%80%9D/>
- [38] [http://www.cooperativa.cl/bulnes-ratifico-el-retiro-de-la-urgencia-en-proyectos-de-ley-sobre-educacion/prontus\\_not/2011-09-25/221647.html](http://www.cooperativa.cl/bulnes-ratifico-el-retiro-de-la-urgencia-en-proyectos-de-ley-sobre-educacion/prontus_not/2011-09-25/221647.html)
- [39] <http://www.theclinic.cl/2011/09/27/aces-presenta-propuesta-de-nuevo-sistema-educacional-que-incluye-bajar-dosis-de-ritalin/>
- [40] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/09/28/505439/bajan-huelga-de-hambre.html>

- [41] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/09/680-395820-9-intendencia-entrega-balance-de-marcha-72-detenidos-y-cuatro-carabineros.shtml>
- [42] <http://www.elmostrador.cl/pais/2011/10/04/detienen-a-37-estudiantes-en-manifestacion-de-colegios-tecnicos/>
- [43] <http://diario.latercera.com/2011/10/06/01/contenido/pais/31-85924-9-estudiantes-quiebran-mesa-y-llaman-hoy-a-jornada-de-protestas.shtml>
- [44] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/10/680-397819-9-confech-confirma-quiebre-de-la-mesa-de-dialogo-con-el-gobierno-y-llama-a-no.shtml>
- [45] <http://www.lanacion.cl/plebiscito-por-educacion-87-15-apoya-educacion-gratuita-y-fin-al-lucro/noticias/2011-10-12/141911.html>
- [46] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/10/680-399933-9-confech-califica-la-marcha-de-maravillosa-y-llama-a-parlamentarios-a-no-legislar.shtml>
- [47] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/11/680-406855-9-confech-traza-calendario-para-retomar-movilizacion-en-2012.shtml>
- [48] <http://www.theclinic.cl/2011/11/23/confech-y-rectores-consideran-insuficiente-ajustes-del-presupuesto-2012/>
- [49] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2011/11/680-407703-9-confech-plantea-incluir-a-instituciones-de-educacion-superior-privada-en-la.shtml>
- [50] <http://www.theclinic.cl/2011/12/12/%E2%80%9Cvotar-en-las-parlamentarias-con-el-binominal-medoleria-la-guata%E2%80%9D/>
- [51] <http://www.theclinic.cl/2011/12/10/confech-evalua-en-concepcion-el-futuro-del-movimiento-estudiantil/>
- [52] <http://www.eldinamo.cl/blog/fech-las-claves-de-una-renida-eleccion/>
- [53] <http://www.eldinamo.cl/2011/12/19/titelman-acusa-al-gobierno-de-represalias-por-negar-extension-de-becas-alimenticias-al-verano/>

### ***Año 2012***

- [54] <http://www.latercera.com/noticia/politica/2012/01/674-420919-9-encuesta-cerc-y-movimiento-estudiantil-40-estima-que-los-estudiantes-estran.shtml>
- [55] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/01/07/520569/confech-pide-la-renuncia-de-ministro-hinzpeter-por-dichos-sobre-origen-de-incendios-forestales.html>
- [56] <http://www.eldinamo.cl/2012/01/11/confech-al-enfermo-terminal-que-es-la-educacion-no-se-le-puede-tratar-con-aspirinas/>
- [57] <http://www.latercera.com/noticia/politica/2012/01/674-427197-9-camila-vallejo-dice-que-conflicto-estudiantil-dejo-de-ser-gremial-para.shtml>
- [58] <http://www.eldinamo.cl/2012/03/09/confech-entregara-nueva-propuesta-de-gratuidad-en-la-educacion/>

- [59] <http://www.eldinamo.cl/2012/03/15/se-reanudan-enfrentamientos-en-la-alameda-despues-de-que-confech-intentara-entrar-carta-al-mineduc/>
- [60] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/04/21/536804/estudiantes-llevan-a-en-parque-almagro-acto-que-abrie-ano-de-movilizacion-estudiantil.html>
- [61] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/05/04/538914/dirigentes-secundarios-entregan-propuesta-al-mineduc-previo-a-asamblea-nacional.html>
- [62] <http://www.eldinamo.cl/2012/05/11/8-privadas-en-la-confech-asi-reordena-el-mapa-politico-del-movimiento-estudiantil/>
- [63] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2012/05/680-460775-9-confech-y-cruch-se-unen-en-su-rechazo-al-lucro-en-la-educacion-superior-con.shtml>
- [64] <http://www.elmostrador.cl/pais/2012/05/16/movimiento-estudiantil-muestra-fuerza-en-vispera-del-21-de-mayo-y-boric-llama-a-recuperar-capacidad-de-indignacion/>
- [65] <http://www.eldinamo.cl/2012/05/21/titelman-y-discurso-del-21-de-mayo-habia-una-oportunidad-para-cambiar-el-sistema-educacional-y-no-se-ha-materializado/>
- [66] <http://www.elmostrador.cl/pais/2012/05/24/vocera-de-los-secundarios-llama-a-funar-elecciones-municipales-y-critica-a-ex-dirigentes-candidatos/>
- [67] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/06/04/543880/confech-solidariza-con-estudiantes-de-u-del-mar-y-llama-al-gobierno-a-terminar-con-el-lucro.html>
- [68] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2012/06/680-469370-9-confech-tras-dejar-carta-en-la-moneda-el-numero-de-convocados-a-la-marcha-fue.shtml>
- [69] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2012/06/680-467696-9-vocero-de-la-cones-el-movimiento-debe-a-apoyar-a-estudiantes-de-universidades.shtml>
- [70] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2012/06/680-469370-9-confech-tras-dejar-carta-en-la-moneda-el-numero-de-convocados-a-la-marcha-fue.shtml>
- [71] <http://www.eldinamo.cl/2012/07/09/confech-entregara-carta-a-codelco-pidiendo-la-renacionalizacion-del-cobre/>
- [72] <http://www.elciudadano.cl/2012/07/20/55242/el-rechazo-a-informe-del-lucro-de-la-camara-de-diputados/>
- [73] <http://www.lanacion.cl/fuego-cruzado-por-rechazo-a-informe-sobre-lucro-en-educacion/noticias/2012-07-20/113242.html>
- [74] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/08/02/553772/presidente-de-la-feuc-emplazo-a-beyer-por-informe-sobre-estado-financiero-de-la-educacion-superior.html>
- [75] <http://www.elciudadano.cl/2012/08/05/55743/4deagosto-conmemoran-en-la-calle-el-dia-en-que-chile-se-hizo-conocido-por-la-represion/>
- [76] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/08/08/554759/boric.html>
- [77] <http://www.elmostrador.cl/pais/2012/08/24/la-moneda-apuesta-por-dividir-al-movimiento-y-personalizar-en-dirigentes-estudiantiles-intransigencia-para-posible-dialogo/>

- [78] <http://www.eldinamo.cl/2012/08/09/chadwick-boric-asume-que-la-violencia-esta-provocada-como-una-forma-de-presion/>
- [79] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/09/27/562166/intendencia-100-detenidos-en-marcha-y-se-querellaran-contraportadores-de-bombas-molotov.html>
- [80] <http://www.elmostrador.cl/pais/2012/09/27/giorgio-jackson-el-movimiento-estudiantil-debe-ahora-disputar-el-poder-politico/>
- [81] <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/10/657-487839-9-confech-sobre-marcha-de-esta-tarde-no-queremos-ser-un-escollo-sino-parte-de-las.shtml>
- [82] <http://www.lanacion.cl/noticias/site/artic/20121016/pags/20121016112052.html>
- [83] <http://www.elmostrador.cl/pais/2012/10/19/45-dirigentes-estudiantiles-llaman-a-votar-para-contrarrestar-eventual-efecto-eloisa/>
- [84] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/10/19/565483/la-confech-se-pronuncia-ante-proyecto-de-ley-sobre-presupuesto-de-educacion-2013.html>
- [85] <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/10/657-489647-9-confech-denuncia-logica-perversa-en-presupuesto-y-califica-como-falta-de-respeto.shtml>
- [86] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/10/28/566852/cecilia-perez-y-control-de-mi-dia-en-el-estadio-nacional.html>
- [87] <http://www.latercera.com/noticia/politica/2012/11/674-492498-9-camila-vallejo-afirma-que-el-movimiento-estudiantil-se-esta-quedando-solo.shtml>
- [88] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/rector-perez-hizo-una-firme-defensa-de-la-educacion-publica/2012-11-16/155846.html>
- [89] <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2012/11/657-493634-9-beyer-se-desmarca-de-constantescriticas-por-aportes-publicos-a-instituciones.shtml>
- [90] <http://www.eldinamo.cl/2012/11/19/confech-llama-a-la-oposicion-a-rechazar-presupuesto-de-educacion-y-no-ceder-ante-las-presiones-del-gobierno/>
- [91] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/11/28/571851/presidente-feuc-beyer-no-puede-lavarse-las-manos-frente-a-corrupcion-en-la-cna.html>
- [92] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2012/11/28/571904/estudiantes-marchan-hacia-la-moneda-para-pedir-la-estatizacion-de-la-u-del-mar.html>
- [93] <http://www.theclinic.cl/2012/12/13/la-carta-del-movimiento-estudiantil-en-la-que-piden-asumir-responsabilidad-politicas-tras-escandalo-de-la-cna/>
- [94] <http://www.lanacion.cl/noticias/reportajes/educacion/escandalo-acreditaciones-dirigentes-universitarios-lo-eligen-hecho-destacable-2012/2012-12-21/160520.html>

### ***Año 2013***

- [95] <http://www.elciudadano.cl/2013/02/08/63382/manuel-erazo-soto-vocero-del-mesup-vamos-de-la-toma-de-colegios-y-universidades-a-la-toma-del-poder/>

- [96] <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/01/680-504692-9-confech-critica-debate-de-ministro-harald-beyer-y-el-cruch.shtml>
- [97] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/03/05/586899/presidente-de-la-fech-las-alianzas-con-la-concertacion-son-una-apuesta-equivocada.html>
- [98] <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/03/657-514420-9-rector-zolezzi-respalda-primera-marcha-del-ano-convocada-por-la-confech.shtml>
- [99] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/presidente-de-la-feuc-llamo-a-bachelet-a-ponerse-al-dia-de-lo-que-pasa-en-chile/2013-03-26/194057.html>
- [100] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/presidente-de-la-feuc-llamo-a-bachelet-a-ponerse-al-dia-de-lo-que-pasa-en-chile/2013-03-26/194057.html>
- [101] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/beyer-ante-denuncia-de-la-confech-y-basso-es-mala-fe/2013-04-02/220103.html>
- [102] <http://www.elciudadano.cl/2013/04/08/65612/estudiantes-confirman-marcha-por-la-alameda-los-problemas-en-educacion-siguen-mas-latentes-que-nunca/>
- [103] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/04/10/592735/ministro-s-de-educacion-llama-a-los-estudiantes-a-reconocer-los-avances-del-gobierno.html>
- [104] <http://www.elciudadano.cl/2013/04/10/65800/andres-fielbaum-presidente-de-la-fech-los-estudiantes-no-tenemos-candidato-presidencial/>
- [105] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/estudiantes-en-dia-de-marcha-no-nos-movilizamos-por-sacar-a-un-ministro/2013-04-11/102545.html>
- [106] <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/04/657-518351-9-estudiantes-critican-uso-electoral-de-la-educacion-en-masiva-marcha-de-la.shtml>
- [107] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/04/18/594197/estudiantes-piden-autorizacion-a-la-intendencia-para-marchar-nuevamente-desea-plaza-italia-el-8-de-mayo.html>
- [108] <http://www.eldinamo.cl/2013/04/20/harald-beyer-sobre-la-confech-sus-intereses-no-necesariamente-coinciden-con-los-del-pais/>
- [109] <http://www.eldinamo.cl/2013/04/22/confech-y-llegada-de-schmit-mientras-el-gobierno-siga-con-su-agenda-autista-seguiremos-manifestando-nuestras-demandas/>
- [110] <http://www.eldinamo.cl/2013/05/08/confech-califica-de-exitosa-la-marcha-estudiantil-y-denuncia-detenciones-ilegales/>
- [111] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/confech-y-secundarios-21-de-mayo-es-ultima-oportunidad-de-pinera-para-hacer-cambios/2013-05-15/123451.html>
- [112] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/tribunales/impulso-a-la-ley-mi-cabo-criticas-de-estudiantes-y-defensa-de-ubilla/2013-05-21/164018.html>
- [113] <http://www.eldinamo.cl/2013/05/28/aces-confirma-marcha-estudiantil-y-llama-a-inundar-la-alameda/>
- [114] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/06/03/601854/fech-por-toma-de-casa-central.html>
- [115] <http://www.eldinamo.cl/2013/06/05/confech-denuncia-tortura-a-estudiantes-ante-el-indh/>

- [116] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/universitarios-dudan-de-promesa-de-gratuidad-de-bachelet/2013-06-07/150924.html>
- [117] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/tomas-y-paros-25-universidades-y-34-colegios-movilizados-en-el-pais/2013-06-13/142242.html>
- [118] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/06/13/603631/fech-convoca-a-un-cacerolazo-en-rechazo-a-la-represion-policial.html>
- [119] <http://www.eldinamo.cl/2013/06/18/estudiantes-aumentan-tomas-de-liceos-presionan-al-gobierno-y-buscan-tensionar-primarias/>
- [120] <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/06/24/vocero-de-la-cones-no-se-nos-puede-pedir-un-parentesis-en-la-movilizacion/>
- [121] <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/06/26/fielbaum-si-no-fuera-por-las-movilizaciones-aun-se-creeria-que-lucrar-con-educacion-es-ser-un-emprendedor/>
- [122] <http://www.eldinamo.cl/2013/06/26/estudiantes-y-trabajadores-califican-de-historica-la-marcha-de-hoy-y-descartan-bajar-las-tomas/>
- [123] <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/06/27/jornada-de-marchas-y-protestas-marcen-gallito-politico-entre-gobierno-y-estudiantes-en-antesala-de-primarias/>
- [124] <http://www.eldinamo.cl/2013/06/27/la-noche-mas-larga-de-los-secundarios/>
- [125] <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/06/28/the-guardian-dedica-perfil-al-vocero-de-la-cones-moises-parada-y-lo-califica-como-la-voz-del-levantamiento-de-los-estudiantes-chilenos/>
- [126] <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/07/04/andres-fielbaum-la-institucionalidad-chilena-hace-mucho-tiempo-que-no-da-el-ancho/>
- [127] <http://www.lanacion.cl/noticias/economia/sindicatos/cut-alista-actividades-frente-a-paro-del-11-de-julio/2013-07-07/175354.html>
- [128] <http://www.elciudadano.cl/2013/07/11/73214/paro-nacional-11-de-julio-2013-minuto-a-minuto/>
- [129] <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/movimiento-estudiantil/la-aces-boicotea-elecciones-y-la-cones-busca-construir-movimiento-social/2013-07-29/143103.html>
- [130] <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/07/657-535436-9-universitarios-alistan-ofensiva-en-segundo-semester-con-marchas-multisectoriales.shtml>
- [131] <http://www.elciudadano.cl/2013/08/02/75682/estudiantes-de-la-une-chile-proclaman-a-marcel-claude-como-su-candidato/>
- [132] <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/08/657-536923-9-mas-de-100-lideres-del-movimiento-estudiantil-apuestan-por-bachelet-y-aseguran.shtml>
- [133] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/08/08/613633/boric-llama-a-mantener-distancia-de-bachelet-y-la-concertacion-tras-reunion-con-ex-dirigentes-estudiantiles.html>
- [134] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/feuc-interpela-a-mineduc-por-compromisos-no-cumplidos/2013-08-13/190157.html>

- [135] <http://www.elciudadano.cl/2013/08/25/79678/estudiantes-convocan-a-marchar-para-el-proximo-5-de-septiembre/>
- [136] <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/09/657-541076-9-conoce-la-propuesta-de-nuevo-sistema-de-educacion.shtml>
- [137] <http://www.eldinamo.cl/2013/09/05/balance-de-estudiantes-tras-marcha-nuestras-demandas-siguen-movilizando-a-miles-de-personas/>
- [138] <http://www.eldinamo.cl/2013/09/25/fielbaum-y-expulsados-de-la-u-central-desde-dictadura-que-no-se-veia-represion-tan-grande-a-estudiantes-movilizados/>
- [139] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/voceros-de-confech-critican-falta-de-propuestas-de-candidatos-en-educacion/2013-09-27/153957.html>
- [140] <http://www.elciudadano.cl/2013/10/06/85587/contra-las-afp-marcharon-en-santiago/>
- [141] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/10/17/625070/estudiantes-protagonizan-nueva-marcha-por-el-centro-de-santiago-a-un-mes-de-las-elecciones.html>
- [142] <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/politica/daniela-lopez-quiere-llevar-educacion-gratuita-y-fin-del-lucro-al-congreso/2013-10-23/183817.html>
- [143] <http://www.theclinic.cl/2013/11/03/desafios-del-movimiento-estudiantil-frente-al-gobierno-de-bachelet/>
- [144] <http://www.eldinamo.cl/2013/11/05/candidata-libertaria-a-la-fech-pinera-nos-permitio-identificar-a-un-enemigo/>
- [145] <http://www.eldinamo.cl/2013/11/09/sebastian-aylwin-candidato-a-la-fech-uno-no-esta-esclavizado-por-su-apellido-ni-las-ideas-se-transmiten-por-la-sangre/>
- [146] <http://www.theclinic.cl/2013/11/18/los-nuevos-rostros-y-grandes-ganadores-del-congreso-2014/>
- [147] <http://www.lanacion.cl/noticias/reportajes/educacion/sepulveda-y-aburman-proyectan-un-movimiento-estudiantil-2014-mas-fortalecido-que-nunca/2013-12-12/191256.html>
- [148] <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/12/13/634708/confech-fija-postura-frente-a-elecciones-de-este-domingo.html>
- [149] <http://www.theclinic.cl/2013/12/16/reacomodo-de-fuerzas-en-el-poder-un-analisis-urgente/>
- [150] <http://www.theclinic.cl/2013/12/16/confech-reforma-educacional-debe-ser-profunda-de-lo-contrario-no-solucionara-la-crisis-del-modelo/>

## **II. CANTICOS EN LAS MARCHAS**

### **Cánticos y gritos de protesta 2011-2013**

1. Vamos compañeros, hay que poner un poco más de empeño/ Salimos a la calle nuevamente, la educación chilena no se vende, se defiende.



2. Lo que el pueblo necesita es educación gratuita/ porque el pueblo está cansado de las leyes del Estado (mercado)
3. Que lo vengán a ver, que lo vengán a ver/ Esto no es un gobierno, son puras leyes de Pinochet
4. Y cómo, y cómo y cómo es la wea, hay plata pal [papurri/los pacos/guanacos] y no para estudiar
5. A ver, a ver, a mover las patitas/ hay que moverlas/ por la educación gratuita
6. Tranquilo, tranquilo, tranquilo papá/ si aprueban el GANE dejamos la caga
7. En la calle y sin permiso/ yo me educó y organizo
8. Alianza, Alianza y la Concertación/ son quiénes lucran con la educación
9. Udi, Concerta, Longueira y Bachelet/ son la misma mierda igual que Pinochet
10. Paco escucha tu hijo se encapucha/ Paco fascista tu hijo es anarquista/ Paco farsante tu hijo es estudiante/ Paco ni un brillo pelea sin zorrillo/ Paco maraco pelea sin guanaco
11. Paco entiende no somos delincuentes, el único que roba es el presidente
12. Allí están, ellos son, los que matan sin razón (Carabineros)
13. La educación es mía me la quieren quitar (2), solo porque mis padres no la pueden pagar (2)
14. Hay que ver a este gobierno/Hay que ver la vuelta que se da/ Con un pueblo que marcha pa' delante/Y un gobierno que camina para atrás.
15. La educación es un derecho, para el gobierno un privilegio!
16. Que lo vengán a ver, que lo vengán a ver, esto no es democracia es dictadura sin Pinochet
17. Chileno, chilena, salga a protestar, para que sus hijos puedan estudiar
18. Volveremos, volveremos, volveremos a tener, esa educación gratuita, que nos robó Pinochet
19. ahí están, ellos son, los que matan sin razón/ ahí están, ellos son, fieles perros del patrón
20. Señora, señora, usted no está sola, salga a la calle con su cacerola!
21. Lo que el pueblo necesita es educación gratuita, porque el pueblo está cansado de las leyes de mercado/ Lo que el pueblo debe hacer es luchar hasta vencer
22. Avanzar, avanzar/por la calle principal
23. Ni municipal/Ni subvencionado/Que todos los colegios vuelvan al Estado.

24. somos caleta (cuantos?) /más que a chucha (quiénes?) /somos estudiantes unidos en la lucha
25. No queremos (NO)/ no nos interesa (NO) /que la educación se convierta en una empresa.
26. Egresado y endeudado/ sin la ayuda del estado
27. Piñera, Bulnes par de ahueonaos/La Educación es nuestra / no de los privados!
28. Nos cagó Piñera, nos cagó Pinochet/ ahora ni cagando, nos caga Bachelet.
29. Que nueva, que nueva, que nueva mayoría, si van a gobernar pa' la misma minoría
30. El pueblo unido avanza sin partidos
31. Adelante, adelante obrero y estudiante/atrás, atrás gobierno incapaz/al lado al lado, pacos reculiaos
32. Nos cagaron con la LOCE/nos cagaron con la JEC/ ahora la gordis nos caga con la LGE
33. Y va a caer/ y va a caer/la educación de Pinochet
34. Presupuesto presupuesto para la educación, no más armas ni dinero para represión.
35. Que pasa en las calles, que hay tanto movimiento/ somos estudiantes mostrando el descontento

### III. CUADRO SÍNTESIS CANDIDATURAS PRESIDENCIALES 2013.

Candidato/a	Cambio de Constitución	Mecanismo de cambio constitucional	Educación Pública, gratuita y de Calidad	Fin al lucro
Franco Parisi	Sí	Miembros del congreso y miembros elegidos democráticamente, Asamblea Constituyente	Relación sector público-privado	No específica
Marcel Claude	Sí	Asamblea Constituyente	Sí	Sí
Ricardo Israel	Se abre al debate	Miembros del congreso y consejeros regionales elegidos democráticamente	Relación sector público-privado	Sí
Marco Enríquez-Ominami	Sí	Asamblea Constituyente	Sí	Sí
Roxana Miranda	Sí	Asambleas Populares Permanentes	Sí	Sí
Michelle Bachelet	Sí	No específica	Sí	Sí
Evelyn Matthei		No	No	No

Alfredo Sfeir	Sí	No específica	Relación sector público-privado	No específica
Tomás Jocelyn-Holt	Sí	No específica	Educación Gratuita para los cuatro quintiles	No específica

## BIBLIOGRAFÍA

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

Aguilera, O. 2012. Repertorios y ciclos de movilización de lo juvenil en Chile (2000-2012). En *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 17, (57). Pp 101-108.

Aguilera, O. 2010. Cultura política y política de las culturas juveniles. En *Utopía y praxis latinoamericana*. Año 15, (50). Pp 91-102.

Ahumada, C. 2002. La ideología neoliberal: Una justificación teórica del predominio de los poderosos. En *Papel Político*. Número 14. Pp 37-58. [En línea] Disponible en: <http://germanvasquez.cl/documents/ConsueloAhumadaLaIdeolog%C3%ADaNeoliberalunaJustificacionteorica.pdf>

Alexander, J., et alt. 2006. *Social Performance: Symbolic Action, Cultural Pragmatics, and Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press

Alexander, J. 2003. Cultural Pragmatics: Social Performance between Ritual and Strategy, *Sociological Theory*, vol. 22, núm. 4. Pp. 527-573.

Alexander, J. 2000. *Sociología cultural*. Barcelona: Anthropos.

Almond, G., y Verba, S. [Comp]. 1963. *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. New Jersey: Princeton U. Press.

Alonso, A. 2009. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate”. En *Lua Nova*, N° 76. Sao Paulo. Pp 49-86.

Arato A., y Cohen, J. 2000. *Sociedad civil y teoría política*. México D. F: FCE.

- Arditi, B. 2012. Insurgencias don't have a plan- they are the plan: political performativos and vanishing mediators in 2011. En *Journalism, Media and Cultural Studies*, 1. [En línea] Disponible: [https://7b343b1e-a62cb3a1assites.googlegroups.com/site/arditi02/Arditi\\_Insurgencias\\_JOMEC\\_2012.pdf](https://7b343b1e-a62cb3a1assites.googlegroups.com/site/arditi02/Arditi_Insurgencias_JOMEC_2012.pdf)
- Arditi, B. 2010. Post-hegemonía. La política fuera del paradigma postmarxista habitual. In H. Cairo y J. Franzé. *Política y Cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva. Pp 159-193.
- Arditi, B. 2009. *La política en los bordes del liberalismo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Arditti, B. 2000. El reverso de la diferencia. En B. Arditti, (ed). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad: Caracas. Pp. 99-124.
- Arriscao Nunes, J. 2010. O rasgate da epistemología. En Sousa Santos, B., y Meneses, P. (Comp). *Epistemologias do sul*. Almedina/CES: Coimbra. Pp. 239-265.
- Auyero, J. 2002. *La protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina Democrática*. Buenos Aires: Libros del Rojas-UBA.
- Auyero, Javier [ed]. 1999. *Caja de herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Baer, A., y Schnettler, B. 2009. Hacia una metodología cualitativa audiovisual. En Merlino, A (ed). *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos. Pp 149-163.
- Baert, O., y Da silva, F. 2011. *La teoría social contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Baeza, M. A. 2010. *Mundo real, mundo imaginario*. Santiago: RIL.
- Bajtín, M. 1998. *La cultura popular en el edad media y el renacimiento*. Madrid: Aliaza.
- Banda, C., y Navea, V (comp). 2013. *En marcha, ensayos sobre arte, violencia y cuerpo en la manifestación social*. Adrede ed. Santiago de Chile.
- Banks, M. 2010. *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bastías, M. 2013. *Sociedad civil en dictadura. Relaciones trasnacionales, organizaciones y socialización política en Chile*. Santiago de Chile: Ed. UAH.
- Bauman, Z. 2001. *En búsqueda de la política*. Buenos Aires: FCE.

- Beasley Murray, J. 2010. *Poshegemonía*. Buenos Aires: Paidós.
- Bellei, C., y Berner, H. 2011. Revolución o reforma: anuncios, medidas y compromisos a la espera de la reforma educacional. En *Revista de Ciencia Política*, año 2011, número 2. Pp.67-96.
- Bellei, C. 2010. Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En Mineduc Chile (2010). *El libro abierto de la información educativa*. Capítulo 1.
- Bericat, E. 2011. Retos epistemológicos de la sociología visual. En *Revista Empiria*, 22. Pp 113-140.
- Berrios, C., y Mella, M. 2013. Gobernabilidad, democratización y conflictividad social en Chile: escenarios posibles para un nuevo equilibrio. En *Polis*, Vol. 12 (35). Pp 429- 458.
- Bernstein, R. 2013. *El giro pragmático*. Barcelona: Anthropos.
- Blumer, H. 1957. "Collective behaviour". En J. B. Gittler: *Review of sociology. Analysis of a decade*. New York. Wiley and Sons.
- Boltanski, L. 2013. *De la crítica*. Madrid: Akal.
- Boltanski, L. 2000. *El amor y la justicia como competencias*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boeninger, E. 1994. La gobernabilidad: un concepto multidimensional. En *Revista Instituto de Estudios Internacionales Universidad de Chile*. Año 27, 105, pp.79-94. [En línea] Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/41391464>
- Brunner, J. J. 1990. Chile: claves de una transición pactada. En *Nueva Sociedad*, num. 106. Pp.6-12. [En línea] Disponible en: [http://nuso.org/media/articles/downloads/1844\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/1844_1.pdf)
- Burawoy, M. 2005. Por una sociología pública. En *Política y Sociedad*, Vol.42. N° 1. Pp 197-225. [En línea] Disponible en: <http://burawoy.berkeley.edu/PS/translations/Spain/ASA.Spanish.pdf>
- Bulcourf, P., y Reina, A. (sin fecha). Comprendiendo al Estado: los aportes de Guillermo O'Donnell a su reconceptualización en América Latina. En *Revista de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de UP*, Número 2. Pp.117-146. [En línea] Disponible en: [http://www.palermo.edu/cienciassociales/PDFCienciaPoliticaN2/n2\\_comprendiendopolitica5.pdf](http://www.palermo.edu/cienciassociales/PDFCienciaPoliticaN2/n2_comprendiendopolitica5.pdf)
- Budnik J., Cornejo R., González J., Redondo J., Sánchez R., y Sobarzo M. 2011. La Empresa Educativa Chilena. En *Educ. Soc., Campinas*, 2011, N° 115, pp.305-332. [En línea] Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>

- Butler, J. 2012. La alianza de los cuerpos y la política en la calle. En *Debate Feminista*, 23 (46). Pp 91-113.
- Butler, J. 2007. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México. D.F.: Paidós.
- Butler, J. 1998. Actos performativos y constitución de género. En *Debate Feminista* 9 (18). Pp 296-314.
- Cancino, L. 2012. Chile 2011, del largo letargo a la acción colectiva. En Tejerina, B., y Perrugorria, I [eds]. *Global movements, national grievances*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Pp 75-85.
- Calderón, F. [Comp]. 1986. *Los movimientos sociales ante la crisis*. Clacso/UNU. Buenos Aires.
- Canales, M. 2012. *Materiales de trabajo taller de tesis doctoral*. Documentos de trabajo, sin publicar. Doctorado Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Cárdenas, A., y Navarro, C. 2013. *Redefiniendo límites, acortando las distancias: el movimiento estudiantil en Chile*. RIL, Santiago de Chile.
- Cárdenas Neira, C. 2014. Representación de la acción política de los estudiantes chilenos: movilización de significados en las redes sociales. En *Última Década*, Vol 22 (40). Pp 57-84.
- Carretero, E. 2010. *Los universos simbólicos de la cultura contemporánea. Representaciones colectivas, Imaginarios y Religiosidades en las sociedades posmodernas*. Editorial L'Hergué, Huelva.
- Casassus, J. 2010. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En, Bellei, Contreras y Valenzuela (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Unicef/Universidad de Chile. Capítulo 4, Pp 85-109.
- Castoriadis, C. 2007. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castro Gómez, S. 2010. *Historia de la gubernamentalidad*. Bogotá: Ed. Siglo del hombre.
- Cefaï, D. 2014. Investigar los problemas públicos: con y más allá de Joseph Gusfield. En Gusfield, J. *La cultura de los problemas públicos*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pp 11-58.
- Cefaï, D. 2012. Diez propuestas para el estudio de las movilizaciones colectivas. Contexto de experiencias y problemas públicos. En *Revista de Sociología de la Universidad de Chile*, N° 26. Pp 137-166.

- Cefaï, D. 2009. ¿Cómo nos movilizamos?. El aporte de un enfoque pragmático a la sociología de la acción colectiva. Originalmente en *Sociologie et sociétés*, 2009, 41/2. Documento en español traducido, no publicado.
- Cefaï, D. 2008. Los marcos de la acción colectiva. Definiciones y problemas. En Natalucci, A [ed]. *La comunicación como riesgo*. Buenos Aires: Al margen.
- Cefaï, D. 1997. Otro enfoque de la cultura política. En *Foro internacional*, Vol 37. N° 1 (147). Pp 150-162.
- Champagne, P. 2015. La manifestación. La producción del acontecimiento político. En *Intersticios*, Vol 9 (2). Pp 41-73.
- Corcuff, P. 1998. *Las nuevas sociologías*. Madrid: Alianza.
- Cohen, J. 1985. Strategy or identity: new theoretical paradigms and contemporary social movements. En *Social Research* (52), Pp 663-716.
- Collins, R. 2009. *Cadenas rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.
- Cristi, R. 2011. *El pensamiento político de Jaime Guzmán: una biografía intelectual*. Santiago de Chile: LOM.
- Cuadra, A. 2012. *Manifestaciones estudiantiles en Chile. Cultura de la protesta, protesta de la cultura*. Libro digital. Disponible en: <http://labrechadigital.org/labrecha/files/MANIFBOOK100.pdf>
- Chihu, A. 1997. Nuevos desarrollos del concepto de cultura política. En *Polis* 96/2. UAM- Iztapalapa. Pp 175-196.
- Chihu, A. 1997<sup>a</sup>. El procesualismo simbólico. Una propuesta de análisis en la cultura política". En *Polis* 97/1. UAM- Iztapalapa. Pp 15-32.
- Chihu, A. 2006. *El análisis de los marcos en la sociología de los movimientos sociales*. México: Miguel Angel Porrúa- UAM. Iztapalapa.
- Chihu, A. 2007. Marcos interpretativos, identidad e imaginario en el mexica movement. En *Región y Sociedad*. Vol XIX, N° 38. Pp 51-76.

- Dagnino, E. 2001. Cultura, ciudadanía y democracia: discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana. En Escobar y otras. *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada a los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus – Icanh.
- Dagnino, E; Olvera, A., y Panfichi, A. [Coord]. 2006. *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México D.F: FCE.
- Debord, G. 2010. Teoría de la deriva. En *Revista Antrhopos, La internacional situacionista*. 229. Pp 197-200.
- De Certau, M. 1971. *Por una nueva cultura*. Ed. Universitaria, Chile.
- De Certau, M. 1996. *La invención de lo cotidiano, Vol. 1: Las artes de hacer*. México, D. F: UAM.
- De la Garza Toledo, E. 1992. *Crisis y sujetos sociales en México*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México – M. A. Porrúa.
- De la Garza Toledo, E. 2001. La epistemología crítica y el concepto de configuración. En *Revista Mexicana de Sociología* 1. Pp, 109-127.
- De la Garza Toledo, E. 2011. La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano. En De la Garza Toledo, E., y Leyva, G. (eds). 2012. *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México D.F.: FCE-UAM. Pp, 229-255.
- De la Garza Toledo, E., y Leyva, G. (eds). 2012. *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México D.F.: FCE-UAM.
- Delamaza, G., y Garcés, M. 1985. La explosión de las mayorías. Protesta nacional 1983-1984. Santiago: ECO.
- De Miguel, J., y Ponce de Leon, O. 1998. Para una sociología de la fotografía. En *REIS*, 83/98. Pp, 83-124.
- Diani, M. 1992. The concept of social movement. *Sociological Review*. Vol 40 (1). Pp, 1-25.
- Donoso, S. 2005. Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. En *Estudios Pedagógicos*, 2005, número 1, pp.113-135. [En línea] Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100007&script=sci_arttext&tlng=e)



- Donoso, S. 2011. *Auge y caída del movimiento pingüino del año 2006*. Documento de Trabajo N°14. UDD.
- Donoso, S. 2013. "Explaining the emergence of the 2006 Pingüino movement." En *Journal of Latin American Studies*. Año 2013, número 45. Pp,1-29.
- Durkheim, E. 1991. *Las formas elementales de la vida religiosa*. México D.F.: Colofón.
- Eagleton, T. 2001. *La idea de cultura*. Barcelona: Paidós.
- Escobar, A. 2005. *Más allá del tercer mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: ICANH.
- Escobar, A. Álvarez, S y Dagnino, E. 2001. *Política cultural y cultura política. Una nueva mirada a los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus – Icanh.
- Espinoza, O., y González, L. 2011. La educación superior en Chile. En *Pensamiento Universitario*, N° 22. Pp, 111-120. [En línea] Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7431/1/luiseduardogonzalez.20111.pdf>
- Edelman, M. 2001. Social movements: Changing paradigms and forms of politics. En *Annual Review of Anthropology*. Vol 30. Pp., 285-317.
- Entman, R. 1993. Framing: towards clarification of a fractured paradigm. En *Journal of communication*, 43 (4). Pp., 51-58.
- Eyerman, R. 1998. la praxis cultural de los movimientos sociales. En Ibarra, Pedro y Tejerina, Benjamín (eds): *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.
- Fernández, R. 2013. El espacio público en disputa: manifestaciones políticas, ciudad y ciudadanía en el Chile actual. En *Psicoperspectivas*, Vol 12, 2. Pp., 28-37.
- Fernández Labbe, J. 2014. *La protesta social en Chile (2006-2011): conflicto social y repertorios de acción en torno a los movimientos estudiantiles, mapuches y ambientales*. Working Papers GIGAPP - Instituto Universitario Ortega y Gasset. Madrid.
- Fernández Labbe, J. 2013. Movimiento estudiantil en Chile (2011). Repertorios de acción y marcos de acción colectiva en su impacto para las políticas públicas. En *Circunstancias, revista de ciencias sociales*. XI, N° 31. Disponible en <http://www.ortegaygasset.edu/publicaciones/circunstancia/ano-xi->

[--n--31---mayo-2013/articulos/movimiento-estudiantil-en-chile--2011---repertorios-de-accion--marcos-de-accion-colectiva--impactos-y-desafios-para-la-politica-publica-](#)

Figueroa, F. 2012. *Llegamos para quedarnos. Crónica de la revuelta estudiantil*. Santiago de Chile: LOM.

Fillieule, O., y Tartakowsky, D. 2015. *La manifestación. Cuando la acción colectiva se toma las calles*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Firth, A. 2010. Etnometodología. En *Discurso y Sociedad*. Vol 4 (3). Pp, 597-614.

Fisher-Litche, E. 2011. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.

Fleet, N. 2011. Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis* Vol. 10 (30). Pp., 99-116.

Follari, R. (Coord.). 2004. *La proliferación de los signos. La teoría social en tiempos de globalización*. Rosario: Homo Sapiens.

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. 2009. El derecho a la educación en Chile. [En línea] Disponible en: <http://www.educacionparatodos.cl/wp-content/uploads/2013/03/El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-en-Chile.pdf>

French-Davis, R. 2014. *Chile entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor,

Foucault, Michel. 2008. *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.

Fuentes, C. 2013. *El pacto. Poder, constitución y prácticas políticas en Chile (1990-2010)*. Santiago de Chile: Ed. UDP.

Gamson, W. 1988. Political discourse and collective action. En Klandermas y otros [ed]. *International social movement research*. Londres: JAI Press,.

Gamson, W. 1992. *Talking politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gamson, W., y Wolfsfeld, G. 1993. Movements and media interacting system. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol 528. Pp 114-125.

Gamson, W., y Modigliani, A. 1989. Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach. *The American journal of sociology*, 95(1), pp. 1–37.

- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. NY: The Ronald Press.
- Gárate, M. 2012. *La revolución capitalista de Chile (1973-2003)*. Santiago de Chile: Ed. UAH.
- Garretón, M. A. 2012. *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado: Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago de Chile: Editorial Arcis/Clacso.
- Garcés, M. 2012. *El despertar de la sociedad. Movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Garretón, M. A. 1993. Cultura política y política cultural. En Garretón, M. A, Sosnowski, S y Subercaseux, B (eds). *Cultura, autoritarismo y redemocratización en Chile*. Santiago de Chile: FCE. Pp., 223-234.
- Geertz, C. 1992. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. 1993. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez G. 2007. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México D. F. Conacult/Iteso.
- Gluckman, M. 1978. *Política, derecho y ritual en la sociedad tribal*. Akal: Madrid.
- Gramsci, A. 1975. *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y el Estado moderno*. México D.F.: Ed Juan Pablos.
- Gramsci, A. 1975<sup>a</sup>. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México D.F.: Ed Juan Pablos.
- Gódas i Pérez, X. 2007. *Política del disenso. Sociología de los movimientos sociales*. Barcelona: Icaria.
- Goodwin, J y Jasper, J. 2004. *Rethinking social movements. Structure, meaning and emotion*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Goodwin, J; Jasper, J. M y Polleta, F. 2001. *Passionate politics. Emotions and social movements*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis*. NY: Harper and Row.
- Grimson, A. 2011. *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gusfield, J. 1994. La reflexividad de los movimientos sociales: revisión de las teorías de la sociedad de masas y el comportamiento colectivo. En Laraña, E y Gusfield, J: *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.

Gusfield, J. 2014. *La cultura de los problemas públicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guzmán Concha, C. 2012. The Student's Rebellion in Chile: Occupy Protest or Classic Social Movement?. En *Social Movement Studies*, Vol. 11, N°3-4. London: Routledge

Hall, S. 2011. *Discurso y Poder*. Texto en Borrador, traducción R. Soto Sulca, presentación por E. Restrepo. Versión borrador.

Hall, S. 2010. *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá. Envion

Hall, S. 2003. ¿Quién necesita identidad? En Hall, S., y Du Guy, P. [ed]. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hall S. 1996. The problem with ideologies. The Marxism with guarantees. En Morley David, and Chen Kuan- Hising: *Stuart Hall. Critical Dialogues in Cultural Studies*. Londres: Routledge.

Hartd, M., y Negri, A. 2002. *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

Harvey, D. 2007. *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.

Hunt, S., Benford, R., y Snow, D. 1994. Marcos de la acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos. En Laraña, E y Gusfield, J: *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.

Ibarra, P. 2000. Los estudios sobre los movimientos sociales: un estado de la cuestión. En *Revista española de ciencia política*, Vol 1, N° 2. Pp 271-290.

Informe Desarrollo Humano Chile. 2015. *Los tiempos de la politización*. Santiago de Chile, PNUD-Chile.

Recuperado

de

<http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/desarrollohumano/Informe%202015.pdf>

Jackson, G. 2013. *El país que soñamos*. Debate: Santiago de Chile.

Jasper, J. 2010. Social Movement Theory Today: Toward a Theory of Action? *Sociology Compass* 10. Pp., 965-976

- Jasper, J. 1997. *The Art of Moral Protest. Culture, Biography and Creativity in Social Movements*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jasper, J. 1998. *The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements*. En *Sociological Forum*, Vol. 13, No. 3, pp. 397-424.
- Kertzer, D. 1988. *Rituals, politics and power*. New Haven: Yale University Press.
- Laclau, E., y Mouffe, Ch. 2003. *Hegemonía y Estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E., Butler, J y Zizek, S. 2003. *Contingencia, Hegemonía y Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. 2014. *Los fundamentos retóricos de la Sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, E. 2005. *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- Laraña, E. 1999. *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza.
- Larraín, J. 2001. *Identidad chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Lazzarato, M. 2011. *La fábrica del hombre endeudado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lechner, N. 1984. *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Santiago: Flacso.
- Lechner, N [comp]. 1987. *Cultura política y democratización*. Santiago: Clacso/Flacso.
- Lechner, N. 1990. *Los patios interiores de la democracia*. Santiago de Chile: FCE.
- Lechner, N. 2002. *Las Sombras del Mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago, Chile: LOM.
- Lefort, C. 1991. *La invención democrática*. Buenos Aires: Nueva Visión..
- Lukes, S. 1977. *Essays in social theory*. NY: Columbia University Press.
- Luna, J. P y Toro, S. 2013. Protesta social en Chile: causas y posibles consecuencias. *Lapop*, 96. ICP-PUC y Vanderbilt University.
- Marchart, O. 2009. *El pensamiento político posfundacional*. Buenos Aires: FCE.
- Mayol, A. 2012. *El derrumbe del modelo*. Santiago de Chile: LOM.

- Mayol, A. 2012a. *No al lucro, de la crisis del modelo a la nueva era política*. Santiago de Chile: Debate.
- Mayol, A., y Azocar, C. 2011. Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso de Chile 2011. En *Polis*, Vol 10 (30). Pp 163-184.
- McAdam, D. 1994. Cultura y movimientos sociales. En Laraña, E y Gusfield, J: *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. CIS, Madrid.
- McAdam, D. McCarthy, J y Zald, M [eds].1999. *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Itsmo.
- McAdams, D., Tarrow, S., y Tilly, Ch. 2001. *Dynamics of contention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marín Naritelli, F. 2014. *Las batallas por la Alameda, arteria del Chile demoliberal*. Santiago de Chile: Ceibo.
- Melucci, A. 2001. *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- Melucci, A. 1999. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*". México D.F: Colmex.
- Melucci, A. 1994. Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. En *Zona Abierta*, N° 69. Pp 153-180.
- Melucci, A. 1994a. ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales. En Laraña, E y Gusfield, J. 1994. *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- Merklen, D. 2010. *Pobres ciudadanos*. Buenos Aires: Gorla.
- Méndez, M. L. 2013. Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: el caso de Chile. En "Cohesión y exclusión social en Chile" [En línea]. Disponible en: <http://www.cohesionyexclusion.cl/estratificacion-y-movilidad-social-bajo-un-modelo-neoliberal-el-caso-de-chile/>
- Monckeberg, M. O. 2007. *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago de Chile: Debate.
- Morán, M. L. 1999. Los estudios de cultura política en España". En *Reis*, n° 85. Pp., 97-130.

- Morán, M. L. 2003. Aprendizajes y espacios de la ciudadanía. Para un análisis cultural de las prácticas políticas. En *Revista Iconos*, n° 15. Flacso Ecuador. Pp., 31-43.
- Montenegro, M., y Pujol, J. 2009. Derivas y actuaciones, aproximaciones metodológicas. En Gordo, A., y Serrano, A. (Coord). 2009. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Prentice-Hall: Madrid. Pp 75-94.
- Mouffe, Ch. 2014. *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: FCE.
- Mouffe, Ch. 2007. *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Mouffe, Ch. 2003. *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Moulian, T. 1997. *Chile actual anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM.
- Mouzelis, N. 1995. *Sociological theory: what went wrong?* Londres: Routledge.
- Mouzelis, N. 1991. *Back sociological theory*. Londres: MacMillan.
- Negri, A. 2008. *La fábrica de porcelana*. Barcelona, Paidós.
- Núñez, D. 2012. Proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile. *Revista OSAL*, 13, (31). [En Línea] Disponible en: [http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/OSAL\\_M\\_E.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/OSAL_M_E.pdf)
- Oberschall, A. 1999. Oportunidades y creación de marcos en las revueltas de 1989 en el Este de Europa". En McAdams, D. McCarthy, J y Zald, M [eds]: *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo.
- OCDE-Informe Chile. *La educación superior en Chile*. 2009. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/laeducacion-superior-en-chile\\_5ksntst3t7hd.pdf](http://www.oecd-ilibrary.org/laeducacion-superior-en-chile_5ksntst3t7hd.pdf)
- Oigen, A. 2008. *Las formas sociales del pensamiento, la sociología después de Wittgenstein*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Olson. M. 1992. *La lógica de la acción colectiva*. Limusa- Noriega. México.
- Oppliger, M., y Guzmán, E. 2012. *El malestar de Chile. ¿Teoría o diagnóstico?* Santiago de Chile: RIL.
- Orellana, V., y Bellei, C. 2012. *Treinta años de debate académico sobre educación superior pública en Chile (1980-2010)*. Santiago de Chile: Documento sin publicar.

- Oslender, U. 2002. Espacio, lugar y movimientos sociales. Hacia una espacialidad de resistencia”. En *Scripta nova*, N° 6. Pp., 105-132.
- Paredes, R., y Pinto, J. 2009. El Fin de la Educación Pública en Chile. En *Estudios de Economía*, vol. 35, 12. Pp 47-66. [En línea] Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-52862009000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-52862009000100003&script=sci_arttext)
- Paredes, J. P. 2011. Ciudadanía, participación y democracia. Deuda y déficit en los 20 años de “democracia” en Chile”. *Polis* 28 (10). Pp 474-499.
- Paredes, J. P. 2013. ¡Movilizarse tiene sentido! Análisis cultural en el estudio de las movilizaciones sociales. *Psicoperspectivas* 12 (2). Pp., 16-27. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/279/289>
- Paredes, J. P. 2013a. *La educación chilena no se vende, ¡Se defiende! Política de significación de la movilización por la educación pública en Chile (2011)*. Ponencia presentada al XXIX Congreso Alas. Santiago de Chile. Borrador.
- Parsons, T., y Shield, E. (eds). 1951. *Towards a general theory of action*. NY: Harper & Row.
- Pizzorno, A. 2013. Racionalidad y reconocimiento. En Della Porta, D., y Keating, M. (eds) *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales*. Madrid: Akal.
- Pizzorno, A. 1994. *Identidad e Interés*. En *Zona Abierta*, N° 69. Pp., 135-152.
- Pizzorno, A. 1989. Algún otro tipo de alteridad: una crítica a las teorías de la elección racional. En *Sistema*, n° 88. Pp., 27-42.
- Ramos Zincke, C. 2012. *El ensamblaje de ciencia social y sociedad*. Santiago de Chile: Ed. UAH.
- Ramírez, J., y Bravo, N. 2014. *Movimientos sociales en Chile, una radiografía al proceso de movilización 2009-2014*. Serie Sociedad y Política, 144. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo
- Ranciére, J. 2011. *El tiempo de la igualdad*. Barcelona: Herder.
- Ranciére, J. 2007. *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ranciére, J. 1996. *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Revilla, M. 1994. Movimientos sociales, acción e identidad. En *Zona Abierta*, N° 69. Pp., 181-213.



Retamozo, M. 2006. Esbozos para una epistemología de los sujetos y movimientos sociales. En *Cinta de Moebio*, 26. Revista Electrónica de Epistemología y Metodología de las ciencias sociales. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/26/retamozo.htm>

Retamozo, M. 2009. Orden social, subjetividad y acción. Notas para el estudio de los movimientos sociales. En *Athenea Digital*, N° 16. Pp 95-123. Disponible en: <http://psociologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneadigital/article/view/560>

Restrepo, E. 2012. *Antropología y estudios culturales*. Buenos Aires: Siglo XXI. Buenos Aires.

Robles Salgado, F. 1999. *Los sujetos y la cotidianeidad*. Concepción: Ed. Sociedad Hoy.

Rodríguez Freire, R. 2012. Notas sobre la inteligencia precaria (o lo que los neoliberales llaman capital humano). En Rodríguez Freire y Tello (ed), *Descampado. Ensayos sobre las contiendas universitarias*. Santiago de Chile: Sangría. Pp 101-155.

Rodríguez Saldaña, E. 2008. Imágenes del actor colectivo. Una aproximación a la dinámica de las marchas de protesta en la Ciudad de México. Documento de trabajo, disponible en <http://www.juridicas.unam.mx>

Rojas Hernández, J. 2012. *Sociedad bloqueada. Movimiento estudiantil. Desigualdad y despertar de la sociedad chilena*. Santiago de Chile: RIL.

Ruiz-Tagle, P. 2010. Apuntes para la reforma educacional. En, Bellei, Contreras y Valenzuela (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Unicef/Universidad de Chile. Capítulo 2. Pp., 31-50.

Salazar, G. 2012. *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*. Santiago de Chile: Uqbar.

Salvador, J. 2014. *La escuela francesa de socioantropología*. PUV: Valencia.

Santamarina Campos, B. 2008. Movimientos sociales: una revisión teórica y nuevas aproximaciones". En *Boletín de Antropología*, Vol 22, N° 39. Pp 112-131.

Santander, J. (2009). Escuela pública: su significado y vínculo con la democracia. [En línea] Disponible en: <http://www.educacionparatodos.cl/wp-content/uploads/2013/03/Cuadernos-del-Foro-Escuela-publica-significado-y-vinculo-con-la-democracia.pdf>

Scribano, A. 2002. *De gurues, profetas e ingenieros: ensayos de sociología y filosofía*. Córdoba: Ed. Copiar.

- Schuster, F. 2005. Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva. En Schuster et al (comp). 2005. *Tomar la palabra*. Buenos Aires: Prometeo. Pp., 43-84.
- Schuster, F. y Pereyra, S. 2001. La Protesta Social en la Argentina democrática: Balance y perspectivas de una forma de acción política. En, Giarracca, N. (comp.): *La Protesta Social en la Argentina. Transformaciones económicas y crisis social en el interior*. Buenos Aires: Alianza Editorial. Pp. 41-63.
- Scribano, A. y Schuster, F. 2001. Protesta social en la Argentina de 2001: entre la normalidad y la ruptura. En *Revista OSAL (CLACSO)*, Septiembre. Pp. 17-22.
- Schechner, R. 2000. *Performance. Teoría y práctica intercultural*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Segovia, C., y Gamboa, R. 2012. Chile el año que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 32 (1). Pp., 65-85.
- Sewell, W. 1999. The concept(s) of culture. En Bonnell, V y Hunt, L (eds). 1999. *Beyond the cultural turn*. LA: UCLA Press.
- Silva, B. 2008. *La revolución pingüina y el cambio cultural en Chile*. [En línea] Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2007/cultura/silva.pdf>
- Simonsen, E. 2007. *Mala Educación*. Santiago de Chile: Debate.
- Smelser, N. 1968. *Social and psychological dimensions of collective behaviour. Essays of sociological explanation*. NY: Prentice Hall.
- Snow, D., Benford, R, Worden, S., y Rochford., B. 2006. Procesos de alineamiento de marcos, micromovilización y participación en movimientos. En Chihu Amparán, 2006. *El análisis de los marcos en la sociología de los movimientos sociales*. México D. F.: M.A.Porrúa, Pp., 33-82.
- Snow, D; Rochford, B; Worden, S y Benford, R. 1986. Frame alignment process, micro-mobilization and movement participation. En *American Sociological Review*, vol 51. Pp., 464-481.
- Snow, David y Benford, Robert. 1988. Ideology, frame resonance and participant mobilization. En *International social movement research*, Vol 1. Pp., 197-217.
- Snow, D., y Benford, R. 1992. Master frames and cycles of protest. En Morris, A. y Mueller, C: *Frontiers of social movement theory*. New Haven: Yale University.

- Somma, N. 2012. The Chilean Student Movement of 2011-2012: Challenging the Marketization of Education. *Interface*. Vol. 4, N° 2. Pp., 296-309.
- Sousa Santos, B., de. 2003. *Critica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sousa Santos, B., de. 2005. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Sousa Santos, B., de. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- Sousa Santos, B., de. 2009. *Una epistemología del sur*. México D.F.: Siglo XXI.
- Sousa Santos, B., de. 2010. *Refundación del Estado en América Latina*. México D. F. Siglo XXI.
- Steinberg, M. 1999. El rugir de la multitud. Repertorios discursivos y repertorios de acción colectiva de los hiladores de seda de Spitalfields, en el Londres del siglo XIX. En Auyero, J (ed). *Caja de herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana*. Universidad Buenos Aires: Nacional de Quilmes.
- Swidler, A. 2001. *Talks of love*. Chicago: Chicago University Press.
- Swidler, A. 1986. Culture in action: simbols and strategies. En *American Sociological Review*. Vol. 51. Pp., 273-286.
- Tarrow, S. 2004. *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Taylor, D. 2014. *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Santiago: UAH.
- Taylor, D. 2013. The Politics of Passion. *E-Misferica* Vol 10 (2). Recuperado de <http://hemisphericinstitute.org/hemi/en/e-misferica-102/taylor>
- Taylor, D. 2012. *Performance*. Buenos Aires: Asunto impreso.
- Tejerina, B. 2010. *La Sociedad imaginada. Movimientos sociales y cambio cultural en España*. Madrid: Trotta.
- Tilly, Ch. 2008. *Contentious performance*. Cambridge: Cambridge University Press

- Tilly, Ch. 2002. Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758-1834. En Traugott, Mark [comp]: 2002. *Protesta social*. Barcelona: Hacer.
- Tilly, Ch. 1998. Conflicto político y cambio social. En Ibarra, P y Tejerina B. 1998. *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.
- Tilly, Ch. 1978. *From Mobilization to Revolution*. NY: The University of Michigan/Random House.
- Tironi, E. 1999. *La irrupción de las masas y el malestar de las élites*. Santiago de Chile: Grijalbo.
- Toledo Nikles, U. 2012. *Sociofenomenología*. Concepción: Ed. Pencopolitana.
- Torres Carillo, A. 2009. Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. En *Folios*, N° 30. Universidad Pedagógica Nacional. Pp., 51-74.
- Touraine, A. 1987. *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Touraine, A. 2005. *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Tricot, V. 2012. Movimientos de estudiantes en Chile: repertorios de acción colectiva ¿algo nuevo? En *Revista Faro*, 15. Disponible en: <http://www.revistafaro.cl/index.php/Faro/article/view/63/49>
- Trom, D. 2008. Gramática de la movilización y vocabularios de motivos. En Natalucci, A [ed]. *La comunicación como riesgo*. Buenos Aires: Al margen. Pp., 21-47.
- Turner, V. 1988. *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- Turner, V. 1982. *From ritual to theatre*. NY: PAJ Publications.
- Turner, V. 1980. *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- Turner, V. 1980a. Social Dramas and Stories about Them. En *Critical Inquiry* 7.1. Pp., 141-68.
- Valenzuela, S., Arriagada, A., y Scherman, A. 2012. The social media basis of youth protest behavior: The case of Chile. *Journal of Communication*, 2012. Pp 1-16. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.8764&rep=rep1&type=pdf>
- Van Gennep, A. 1986. *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.
- Vera, S. 2012. El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: el movimiento estudiantil en Chile, 2011. En *Anuario del Conflicto Social 2011*. Universidad de Barcelona. Barcelona. Pp., 286-309.

- Vera, S. 2011. Nuevos movimientos sociales y combinación de paradigmas políticos en democracias postdictaduras. El caso del movimiento estudiantil en Chile, 2006. *Revista Conflicto Social*, 4, N° 5. Pp., 374-406.
- Virno, P. 2003. *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Voss, K. 1999. El colapso del movimiento social: estructuras de movilización, creación de marcos interpretativos y oportunidades políticas en el caso de los Knights of labor”. En McAdam, D. McCarthy, J y Zald, M [eds]: *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo.
- Wallerstein, Inmanuel (coord.). 1996. *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Williams, R. 2000. *Palabras clave*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Williams, R. 2012. *Cultura y Materialismo*. Buenos Aires: La Marca.
- Wittgenstein, L. 2008. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Wolf, M. 1988. *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid. Cátedra.
- Wright Mills, Ch. 2003. *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: FCE.
- Wright Mills, Ch. 1964. *Poder, política y pueblo*. Buenos Aires: FCE.
- Zald, M., y McCarthy, J. 1977. Resource mobilization and social movements: a partial theory. En *American Journal of sociology*, 82 (6). Pp 1212-1241.
- Zapata, F. 1992. Premisas de la sociología accionalista. *Estudios Sociológicos*, N° 29, Colmex. Pp 469-487.
- Zemelman, H. 2010. *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI – Crefal.
- Zemelman, H. 2005. *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. 1992. *Los horizontes de la razón*. Vols. I y II. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (coord.). 1994. *Círculos de reflexión latinoamericana en ciencias sociales. Cuestiones de teoría y método*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. 1989. *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI.

Zemelman, H. 1987. Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. El colegio de México. México D.F.

Žižek, S. 2011. Shoplifters of the world unite. *London Reviews of Books*, 19 (Agosto) 2011. Disponible en: <http://www.lrb.co.uk/2011/08/19/slavoj-zizek/shoplifters-of-the-world-unite>