



**LOS CONFLICTOS SOCIALES EN EL CAMPO EDUCATIVO EN EL CHILE
POST-DICTADURA (1990-2014).**

Análisis de su evolución, principales características y factores relacionados

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

CRISTÓBAL VILLALOBOS DINTRANS

PROFESOR GUÍA:
CRISTIAN BELLEI CARVACHO

SANTIAGO DE CHILE
ENERO DE 2019

Si hay una verdad, esta es que la verdad es un objeto de luchas
Pierre Bourdieu (2001: 63). Las estrategias de la reproducción social

(...) En este sentido, sigo en términos vivenciales y académicos a Marx: <Ser radical es coger una cosa por la raíz. Ahora bien, la raíz del hombre es el hombre mismo>

Charles Wright-Mills (2004: 96). Cartas y escritos autobiográficos

El pensamiento claro, combinado con el respeto por la evidencia (especialmente aquella que resulta incómoda y no deseada, aquella que desafía nuestros prejuicios) son de la máxima importancia para la supervivencia de la especie humana en el Siglo XXI.

Alan Sokal (2009: 13). Más allá de las imposturas intelectuales. Ciencia, filosofía y cultura.

RESUMEN

Los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura (1990-2014). Análisis de su evolución, principales características y factores relacionados

Autor: Cristóbal Villalobos D.

Profesor Guía: Cristian Bellei C.

Grado Académico: Doctor en Ciencias Sociales

La investigación analiza los conflictos sociales en el espacio educativo en el Chile post-dictadura (1990-2014), buscando dar cuenta de la evolución de las protestas, sus principales características y los factores asociados a la trayectoria de estas. Para ello, se utiliza el Análisis de Eventos de Protesta, técnica basada en el estudio de los movimientos de conflictividad usando fuentes secundarias. Se utilizaron análisis descriptivos, análisis estadísticos temporales y análisis de casos de aspectos específicos. Siete principales resultados se desprenden del análisis realizado. En primer lugar, la evolución de las protestas muestra una tendencia cíclica en los 25 años de estudio, con procesos repetitivos de alzas y bajas. En segundo lugar, esta tendencia ondular o cíclica se relaciona con la organización temporal del campo, que constriñe y fomenta las protestas en términos temporales. En tercer lugar, esta tendencia cíclica se presenta cuando se estudia la cantidad de protestas, pero no cuando se analiza la magnitud de las protestas. En cuarto lugar, se visualizan tres actores centrales en la conflictividad durante todo el periodo: estudiantes secundarios, estudiantes post-secundarios y profesores. En quinto término, se aprecia un aumento del rol del Estado como adversario de la protesta, un aumento de las protestas estructurales y un aumento de la violencia en el campo. En sexto lugar, los análisis muestran que las variables económicas asociadas a la teoría de la grievance tendrían una importante asociación con el ciclo de protestas. Finalmente, las variables de la Teoría de Oportunidades Políticas (identificación partidaria, aprobación del gobierno) y algunas variables internas del campo (privatización, equidad en acceso universitario, distribución de fondos estatales) están relacionadas con periodos particulares del ciclo de protestas.

INDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. La motivación: Los conflictos sociales en la sociedad contemporánea.	1
1.2. El objeto: Los conflictos sociales en el campo educativo.....	4
1.3. El espacio/tiempo: El Chile de post-dictadura.	6
1.4. El escenario: El campo educativo chileno.	8
1.5. La apuesta: Objetivos y particularidades del estudio.	11
1.6. La tesis: Organización y apartados.	14
2. MARCO CONCEPTUAL	16
2.1. Las teorías sociales de los conflictos. Antecedentes conceptuales.....	17
2.2. La forma de visualización de los conflictos sociales.....	23
2.3. Los conflictos sociales en el campo educativo. Una clave interpretativa.....	29
3. METODOLOGÍA.	34
3.1. Elementos epistemológicos. El realismo modesto como clave de análisis.....	35
3.2. La técnica de investigación. El <i>Protest Event Analysis</i>	40
3.3. Estrategia metodológica de la investigación.	46
3.3.1. Definición operacional del objeto de estudio.	46
3.3.2. Fuentes de información a utilizar	48
3.3.3. Dimensiones de codificación y análisis de los eventos de protesta	51
3.4. Estrategias para el análisis de los resultados.....	54
4. RESULTADOS.	57
4.1. Capítulo 1. Evolución de los conflictos sociales en el campo educativo	59
4.1.1. El análisis de la evolución de los conflictos y protestas sociales. Antecedentes conceptuales.	60

4.1.2. Evolución desde el punto de vista de la cantidad de conflictos.....	65
4.1.3. Evolución desde el punto de vista de la magnitud de los conflictos.....	81
4.1.4. Cierre. Aproximaciones para entender la evolución de las protestas educativas en el Chile post-dictadura.	96
4.2. Capítulo 2. Características de los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura.....	104
4.2.1. Características de los conflictos y protestas sociales. Principales debates.....	105
4.2.2. Actores involucrados.....	115
4.2.3. Adversarios.....	129
4.2.4. Demandas.....	139
4.2.5. Tácticas.....	149
4.2.6. Cierre. Las características de las protestas en el campo educativo post-dictadura desde una perspectiva histórica.	160
4.3. Capítulo 3. Factores relacionados a los conflictos educativos en el Chile post-dictadura.....	165
4.3.1. Factores externos e internos al campo. Algunos elementos teóricos.....	166
4.3.2. Factores externos al campo educativo.....	180
4.3.3. Factores internos del campo.....	201
4.3.4. Cierre. Entendiendo la relación entre factores internos y externos y el procesos de conflictividad en conjunto.....	217
5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL.....	224
5.1. Principales hallazgos de la investigación.....	225
5.2. Interpretaciones generales a partir de los hallazgos.....	227
5.3. Aportes de la investigación.....	231
5.4. Limitaciones, fronteras del estudio y nuevas preguntas de investigación.....	234

6. BIBLIOGRAFÍA.....	237
VI. ANEXOS.	271
Anexo 1. Proceso y resultados del pilotaje para la selección de medios de prensa.	271
Anexo 2. Protocolo Codificación Eventos de Protesta en el Campo Educativo.....	279
Anexo 3. Anexos Capítulo 1. Resultados	293
Anexo 4. Residuos, Función de Autocorrelación (ACF) y Función de Autocorrelación Parcial (PACF) para Modelos de Regresión de Series Temporales.....	296

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Eventos de 1994, 2000 y 2008	73
Cuadro 2. Eventos desarrollados en torno al 21 de Mayo.....	76
Cuadro 3. Eventos desarrollados en Febrero.....	78
Cuadro 4. Eventos que comienzan los días Domingo.....	80
Cuadro 5. Eventos de larga duración en 1997, 2000 y 2011	84
Cuadro 6. Protestas multitudinarias	88
Cuadro 7. Protestas con 40 o más noticias asociadas	95
Cuadro 8. Eventos de protesta que involucran a investigadores y académicos.....	117
Cuadro 9. Eventos de protesta que incorporan a padres y apoderados en 2011 y 2014	121
Cuadro 10. El Partido Comunista y sus Juventudes en los eventos de protesta.....	128
Cuadro 11. Eventos de protesta cuyo adversario principal son autoridades regionales	133
Cuadro 12. Eventos de protestas cuyos adversarios son otros actores sociales	136
Cuadro 13. Protestas ofensivas desarrolladas en 1992	141
Cuadro 14. Demandas asociadas a la organización del campo educativo en 2008	146
Cuadro 15: Tácticas autodestructivas	153
Cuadro 16: Detenidos en 2006 y heridos en 2013	159
Cuadro 17. Demandas relacionadas con proceso de bonanza económica en 1994	183
Cuadro 18. Protestas de profesores en 2000 contra el gobierno.....	197
Cuadro 19. Protestas relacionadas directamente con el Crédito con Aval del Estado.....	205
Cuadro 20. Participación de la FECH y la FEUC en protestas post-secundarias.....	211
Cuadro 21. Demandas económicas de los estudiantes post-secundarios	216

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cantidad de eventos de protesta por año (1990-2014).....	66
Figura 2. Apalancamiento vs. Residuos normalizados al cuadrado	71
Figura 3. Cantidad de eventos de protesta según trimestre.	74
Figura 4. Cantidad total de eventos de protesta según mes.....	77
Figura 5. Cantidad de eventos de protesta por día de la semana en que se inician.	79
Figura 6. Duración (días) y cantidad de eventos de protesta por año.	82
Figura 7. Cantidad de protestas nacionales y no nacionales	87
Figura 8: Cantidad de participantes y cantidad de eventos de protesta por año.....	89
Figura 9. Cantidad de participantes según categorías por año.	91
Figura 10. Cantidad de noticias y cantidad de eventos.....	93
Figura 11. Número de noticias por evento por año.....	94
Figura 12, 13, 14 y 15. Gráficos de autocorrelación para cantidad de eventos, número de participantes, cantidad de noticias y duración de los eventos.	99
Figura 16, 17, 18, 19. Gráficos de autocorrelación para cantidad de eventos, número de participantes, cantidad de noticias y duración de los eventos.	100
Figura 20. Interacciones entre elementos relevantes para el análisis de las características de los conflictos sociales.....	106
Figura 21: Cantidad de eventos de protesta según tipo de actor.....	118
Figura 22: Cantidad de eventos de protesta según cantidad de actores sociales.	122
Figura 23. Cantidad de protestas que involucran a dos actores.....	123
Figura 24. Cantidad de eventos según presencia de organizaciones sociales.	125
Figura 25. Cantidad de eventos según presencia de organizaciones políticas.	127
Figura 26. Cantidad de eventos según si el adversario es el Estado o no.	130
Figura 27. Participantes y Duración promedio según el Estado es adversario o no.	132
Figura 28: Cantidad de eventos según adversario. Distintos tipos de agentes del Estado.	134
Figura 29. Cantidad de eventos de adversarios no estatales.....	138
Figura 30. Cantidad de eventos según tipo de demanda.	140
Figura 31. Duración y Participantes promedio según tipo de protesta.	142

Figura 32. Cantidad de eventos de protesta según demandas asociadas.....	144
Figura 33: Cantidad de eventos de protesta distinguiendo entre demandas instrumentales y estructurales.....	148
Figura 34. Cantidad de eventos de protesta según cantidad de tácticas desarrolladas.	151
Figura 35: Cantidad de eventos de protesta según tipo de táctica.	154
Figura 36: Cantidad de eventos según tipos de daños ocurridos.	156
Figura 37: Promedio de detenidos y heridos por evento.....	158
Figura 38. Eventos de protesta y ciclo económico.	181
Figura 39. Eventos de protesta, gasto estatal social y gasto estatal en educación.	185
Figura 40. Cantidad de eventos, aprobación y reprobación del gobierno.	188
Figura 41: Cantidad de eventos e identificación política.	190
Figura 42. Cantidad de eventos post-secundarios e identificación política juvenil	193
Figura 43: Cantidad de eventos y aprobación mayores coaliciones de partidos políticos.	195
Figura 44. Cantidad de eventos según actores y no identificación política.	199
Figura 45. Cantidad de eventos estudiantes secundarios y post-secundarios y privatización de la matrícula.	202
Figura 46. Cantidad de eventos estudiantes secundarios y post-secundarios y cambio anual de matrícula privada.....	203
Figura 47. Cantidad de eventos post secundarios y matrícula en educación superior.	206
Figura 48. Cantidad de eventos post secundarios y cambio anual de matrícula.	207
Figura 49. Cantidad de eventos post-secundarios y medidas de equidad del sistema de educación superior.	209
Figura 50. Cantidad de eventos de protesta según actores y gasto estatal según nivel educativo.	212
Figura 51. Cantidad de eventos docentes y remuneraciones docentes.	213
Figura 52. Cantidad de eventos post secundarios y fondos para educación superior	215

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fuentes de información secundarias complementarias utilizadas.....	50
Tabla 2. Dimensiones, variables y categorías de codificación de eventos de protesta.....	52
Tabla 3. Modelo Nulo y Modelo ARMA (1,0,0)(2,0,0) _[12]	102
Tabla 4. Síntesis de principales tendencias temporales respecto de las distintas características de las protestas en el campo educativo	161
Tabla 5. Correlación policórica entre distintos elementos de las protestas en el campo educativo.	163

1. INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo busco dar cuenta de los aspectos centrales de la investigación, desarrollando así un encuadre que permita comprender los fundamentos, objetivos y principales orientaciones del estudio. Para ello, el capítulo se organiza en seis apartados, que buscan destacar algunas de las particularidades del marco de investigación. En el primer apartado se describe la centralidad de los conflictos sociales en las sociedades actuales como fenómeno social, mostrando así la relevancia del área de estudio. La segunda sección se focaliza en describir el objeto central del estudio: los conflictos sociales en el campo educativo. Así, se da cuenta de las principales particularidades de este tipo de conflictos, con especial énfasis en su relevancia en las sociedades contemporáneas. El tercer apartado describe los principales rasgos del espacio/tiempo de investigación o, como diría Bourdieu (2015:30), la “*situación de investigación*”, destacando las principales características del Chile post-dictadura. De manera complementaria, el cuarto apartado da cuenta del escenario de investigación, es decir, la interrelación entre el espacio/tiempo y el objeto de investigación, entregando así los principales elementos que permitan caracterizar el campo educativo chileno del Chile post-dictadura. Considerando lo anterior, el quinto apartado detalla la apuesta teórico-metodológica de análisis, definiendo los objetivos y principales particularidades de la investigación, buscando así dar cuenta de las diferencias de estudio con otros trabajos. Finalmente, el sexto apartado describe los restantes capítulos del texto, dando cuenta de la organización de la tesis.

1.1. La motivación: Los conflictos sociales en la sociedad contemporánea.

Con la aceleración de los procesos de globalización, la desaparición de la Unión Soviética y el fin de la Guerra Fría, parte importante de las sociedades contemporáneas se han visto envueltas en profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Algunos analistas han visualizado en estas transformaciones un nuevo periodo en la historia mundial, caracterizado por la estabilización del capitalismo como sistema de organización económica y la democracia como forma de gobierno político (Fukuyama,

1992), al que progresivamente se incorporarían las distintas sociedades mediante sucesivas olas de expansión (Huntington, 1993). Asimismo, estos investigadores han asumido –quizás intempestivamente– que este nuevo periodo histórico estaría acompañado por crecientes niveles de consenso entre las naciones, periodos prolongados de paz social y mayores niveles de acuerdo entre las personas, generados principalmente por los cada vez más altos niveles de progreso material, el fortalecimiento de la capacidad de organización política de las naciones, el rol y poder de los organismos de coordinación supranacionales (como la Organización de Naciones Unidas, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional) y la estabilización democrática de los países.

El devenir histórico, sin embargo, ha sido bastante distinto a lo esperado por estos analistas. Por una parte, la globalización y las diversas formas de desarrollo del capitalismo durante las últimas décadas han producido un aumento espectacular y potencialmente explosivo de las desigualdades sociales y económicas a nivel internacional, pero también dentro de cada país (Atkinson y Piketty, 2014; Piketty, 2014), generando nuevas y dinámicas contradicciones y riesgos en la vida de los seres humanos, los que, sin embargo, continúan diferencialmente distribuidos en las poblaciones (Beck, 2002). Por otra parte, las trayectorias históricas de los países no han sido lineales ni progresivas en torno a su adopción del capitalismo y la democracia, lo que se ha cristalizado en trayectorias de la modernidad diversas y plurales (Wagner, 2012) que varían bastante a lo esperado por Fukuyama y sus colegas. Finalmente, las instituciones internacionales no han jugado un rol decisivo en la construcción de procesos de paz sostenibles, ya que tienen escasa legitimidad y muchas veces se ven despojadas de instrumentos eficaces para resolver desacuerdos entre países, resolver problemáticas entre pueblos o incluso castigar crímenes de guerra (Hobsbawm, 2008).

Por todo ello, no extraña que durante las últimas décadas el conflicto social haya estado presente en el globo. Así, se ha diagnosticado que, al contrario de lo que podría pensarse, los conflictos armados son hoy más numerosos y sangrientos que hace 40 o 50 años (Sollenberg, 2001) abarcando a todos los continentes y a una multiplicidad de actores (Dollar, Easterl y Gatti, 2000). Asimismo, los conflictos al interior de los estado-nación se han multiplicado en términos de sus dimensiones, intensidad y temáticas, siendo especialmente relevantes los conflictos étnicos, políticos y religiosos durante las últimas décadas (Dodson,

2011; Esteban, Mayoral y Ray, 2012), los que se han concentrado especialmente en regiones poco industrializadas, como Medio Oriente y América Latina, tanto en términos de su ocurrencia (Ortiz, Burke, Berrada y Cortés, 2013) como de la disposición de los ciudadanos a este tipo de acciones (Cuevas y Villalobos, 2017), marcando así una tendencia contraria a la histórica relación que conectaba pobreza y/o vulnerabilidad con conflictividad social.

Quizás por ello, no extraña que durante los últimos años se haya multiplicado diversos proyectos de alcance internacional que, con distintos enfoques, buscan mapear los procesos de conflictividad en el mundo, en general estructurados a través de universidades u organizaciones de seguridad nacional¹. Además del crecimiento de programas de investigación, durante las últimas décadas se ha producido una nueva “ola” de los estudios centrados en el análisis de los conflictos sociales, los movimientos sociales y las acciones colectivas. A diferencia de los teóricos del conflicto de los años sesenta y setenta, como Ralph Dahrendorf, Randall Collins, Lewis Coser o Charles Wright Mills, que estudiaron los conflictos sociales a partir de las discusiones del marxismo y el funcionalismo (Joas y Knobl, 2010), los estudios llevados a cabo en las últimas décadas se han desarrollado desconcentradamente, a partir de múltiples enfoques epistemológicos, teóricos y conceptuales (Della Porta, Kriesi y Rutch, 2009; Snow, Soule y Kriesi, 2007), así como diversas perspectivas metodológicas y organizacionales (Klandermans y Staggenborg, 2002), sin insertarse en una particular tradición sociológica, antropológica o psicológica. Siguiendo a Bourdieu (2013), esto podría estar implicando que los estudios del conflicto social se estarían constituyendo en un campo de investigación social y no solamente en una perspectiva teórica, marcando así un crecimiento en términos de la investigación social de este fenómeno.

¹ En esta línea, destacan el *Conflict and Mediation Event Observations Project* (CAMEO) de la Universidad de Pennsylvania (<http://eventdata.psu.edu>), el *Conflict Barometer*, desarrollado por el Instituto de Conflictos Internacionales de Heidelberg (www.hiik.de/en/konfliktbarometer/), el *Conflict and Peace Data Bank* (COPDAB) de la Universidad de Los Ángeles California (http://dataarchives.ss.ucla.edu/da_catalog), el *International Networks of Crisis Mappers* (<http://crisismappers.net/>) generado por múltiples investigadores de EEUU y Europa, la *Unit of Social Conflict for Latin America*, del PNUD, el *Intelligence Advanced Research Project Activity* (IARPA) (www.iarpa.gov), de la Central de Inteligencia de EEUU o las *Cronologías del Conflicto Social* de CLACSO (www.clacso.org). En Chile, también se han desarrollado proyectos similares, como el Observatorio de Huelgas Laborales, OHL (<http://www.coes.cl/observatorio-de-huelgas-laborales>), el Observatorio de Conflictos (<http://www.coes.cl/observatorio-de-conflictos>) y la Cartografía de la Movilización Estudiantil (<http://www.cartografiadelamovilizacion.cl>).

1.2. El objeto: Los conflictos sociales en el campo educativo.

En mi caso, me concentraré en estudiar un tipo particular de conflictos sociales: los conflictos educativos, que se conceptualizarán bajo el rótulo de “*conflictos sociales en el campo educativo*”. Aun cuando es posible rastrear importantes conflictos en el seno de los sistemas educativos desde su construcción a mediados del siglo XIX o antes, tanto en Europa (Petitat, 1987) como en América Latina (Tcach, 2012), diversos analistas han señalado que desde mediados del siglo XX los conflictos sociales protagonizados por los distintos actores del espacio educativo (profesores, estudiantes, padres y apoderados, directivos, académicos, intelectuales, entre otros) sufren un quiebre, adquiriendo así un nuevo cariz, siendo visualizados como procesos nuevos y característicos de las naciones post-industriales (Touraine, 1970; Bell, 2006). A diferencia de anteriores procesos de conflictividad, estos “nuevos” tipos de conflictos estarían caracterizados por su autonomía social, la importancia de la autoafirmación colectiva como eje articulador de las demandas de conflictividad y la centralidad de la identidad personal como motor de los actores participantes en estos fenómenos (Tilly y Wood, 2013)².

Sin pretender exhaustividad, cuatro hechos pueden servir para ilustrar este quiebre temporal: i) el movimiento estudiantil de Mayo de 1968, que puede ser considerado como la “*primera revuelta de la historia donde la mayoría de los manifestantes escribían o leían libros y eran letrados*” (Hobsbawm, 2010: 332); ii) la movilización de estudiantes y académicos mexicanos en 1968 y 1969, protagonizada por más de 25.000 personas y que finalizó con decenas de muertos (Álvarez, 2002); iii) los movimientos universitarios estadounidenses, que fueron una de las principales fuerzas para terminar con la guerra de Vietnam (Hobsbawm, 1995: 290-322) y; iv) el movimiento estudiantil chileno de finales de

² Para Eder (2015: 34), el énfasis de Touraine por los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) no buscaría el mero reemplazo o ampliación de los actores sociales implicados en el proceso de conflictividad. Se trataría, más bien, de un intento de construir una teoría (macro) sociológica que pusiera en el centro del análisis a los actores sociales (por sobre el sistema social). De ahí que, en vez de sistema, se hable de “*sistemas de acción histórica*”.

los años sesenta, que generó importantes transformaciones en los procesos de acceso y organización de las universidades del país (Brunner y Flisfisch, 2014)³.

A pesar de su coincidencia temporal, estos procesos estuvieron marcados por importantes diferencias. En algunos casos, como en Mayo del 68 o el movimiento estadounidense, los objetivos de las acciones de protesta fueron más allá de la esfera educacional, desarrollando demandas generales sobre la política, la cultura y la estructura social. En otros casos, como en los movimientos educativos chilenos y mexicanos, los actores se limitaron principalmente a discutir temas relacionados con el sistema educativo, sin postular mayores demandas sociales, a pesar de encontrarse en un ambiente socialmente cambiante. Más allá de estas diferencias, lo central es que en todos estos conflictos los actores centrales de la acción social fueron sujetos involucrados en el espacio educativo, pudiendo, por ello, entenderse como conflictos educativos, lo que para Seferiades (2010) constituye un giro epistemológico en el entendimiento de estos fenómenos.

Múltiples interpretaciones se han realizado de estos sucesos. Para Touraine (1970), la emergencia de estos nuevos movimientos educativos sería una señal de la reconfiguración de los clivajes tradicionales de las sociedades capitalistas, los que estarían pasando desde formas fijas (como la clase social) a formas cambiantes, más centradas en la subjetividad de las personas que en su origen social. En otros casos (Cohn-Benbit, Sartre y Marcuse, 1968), se indica que los conflictos protagonizados por los actores educativos —especialmente los estudiantes— mostrarían el nacimiento de un nuevo grupo social, que, en el marco del llamado capitalismo tardío, podría generar procesos de transformación, especialmente a través de cambios en las pautas culturales y la reconfiguración de las identidades personales. A pesar de su potencia analítica, estas teorías en general tendieron a entender los conflictos y movimientos educativos como un caso más de transformaciones sociales generales de las últimas décadas, sin dar cuenta de la relevancia misma de la esfera educativa ni de los procesos sociales que allí se desarrollaban.

³ Adicionalmente, Tilly y Wood (2013) describen la existencia de otros movimientos protagonizados por estudiantes, académicos y profesores en países social y culturalmente tan distintos como Canadá, Pakistán, Alemania, Polonia y Austria durante estos mismos años, lo que, en su opinión, habría marcado un punto de inflexión claro en la historia de los movimientos sociales.

En contraste con estas perspectivas, en esta investigación partiré de la premisa de que la esfera educativa posee una particularidad e importancia específica y propia, especialmente en las sociedades contemporáneas: ¿Cuál es esta relevancia? Sintéticamente, se entenderán los espacios educativos actuales como cristalizaciones funcionales de determinados proyectos de sociedad, que adquieren sentido como un conjunto de elementos que se encuentran organizados en pos de un referente de orden que las sociedades construirían sobre sí mismas (García-Huidobro, Ferrada y Gil, 2014). Desde esta mirada, los espacios, organizaciones e instituciones educativas no sólo constituirían un espacio orientado a la producción de conocimientos, entrega de certificaciones o aprendizaje educativo, sino que también cumplirían lo que Merton (1964) llamaría una importante función latente: la generación de ideales organizativos de las sociedades, que vehiculizan una serie de procesos, movimientos y tensiones respecto de lo que las sociedades buscan ser y el rol que, por ello, deben cumplir los espacios educativos de producción y reproducción del conocimiento y el aprendizaje colectivo.

Tal como indica Petitat (1987), esto implica que los sistemas escolares no sólo reproducen distinciones sociales existentes, sino que, al mismo tiempo, son en cierto modo espacios productores y creadores de las sociedades. Evidentemente, el asumir esta premisa entrega a los conflictos sociales en el campo educativo una importancia y especificidad particular, pudiendo ser entendidos como fenómenos sociales que mostrarían las tensiones, proyecciones y contradicciones que las sociedades construirían sobre sí mismas, siendo, por ello, una forma predilecta para estudiar, analizar y discutir respecto de los procesos y tensiones sociales del siglo XXI. De ahí su importancia como fenómeno social de análisis.

1.3. El espacio/tiempo: El Chile de post-dictadura.

Ahora bien, si se consideran los espacios educativos como cristalizaciones de los proyectos sociales y los conflictos sociales como fenómenos sociales relevantes de la configuración social, cabe entonces preguntarse: ¿Cuál es la relevancia y particularidad de estudiar el campo educativo en un espacio (Chile) y en un tiempo específico (la post-

dictadura)? Resumidamente, pueden destacarse dos elementos para responder a esta pregunta.

El primer elemento dice relación con la particularidad del caso chileno. Así, es claro que Chile puede considerarse como un país único y paradigmático de la instalación del modelo neoliberal, tanto a nivel societal (Klein, 2008) como del sistema educativo (Bellei, Cabalín y Orellana, 2014). Chile, a diferencia de otros países del Cono Sur, como Argentina, Uruguay o Brasil (Silva, 2009), fue entendido como un laboratorio para la aplicación de una doctrina económica, que constituyó una verdadera revolución social (Gárate, 2012) desde finales de los años setenta. Impulsada primordialmente por grupos monetaristas tecnocráticos que se incorporaron a los aparatos del Estado —conocidos como los *Chicago Boys*— (Montecinos y Markoff, 2012), las ideas neoliberales fueron mucho más allá de una serie de recetas económicas, introduciendo importantes cambios en otras esferas sociales, redefiniendo así la propia trayectoria de la modernización chilena (Moulian, 1997). De esta manera, la llamada “*revolución silenciosa neoliberal*” implicó grados relevantes de transformación de las instituciones y de las estructuras sociales, pero también cambios culturales y políticos de larga duración y persistencia, configurando un neoliberalismo corregido (Garretón, 2011), que han permeado en formas específicas de entender y analizar la sociedad, la política, la cultura y, lógicamente, también la esfera educativa del país.

En segundo término, es importante remarcar que la transición chilena puede caracterizarse por una serie de particularidades que constituyen a este tiempo (caracterizado acá como post-dictadura) como un proceso único, interesante y analíticamente relevante. De manera resumida, pueden identificarse dos elementos claves para entender este periodo: i) la aplicación de algunos de los postulados ortodoxos del neoliberalismo en la política económica, como la mantención de los equilibrios fiscales, el control de la inflación, la independencia del Banco Central, el desarrollo productivo en base a *commodities* (Solimano, 2013; Ffrench-Davis, 2014) y la mantención (y expansión) de oligopolios y procesos de concentración económica (Ruiz y Boccoardo, 2015) y; ii) la construcción y consolidación de una democracia limitada y restringida en el plano de la institucionalidad política, marcada por la aceptación de las élites gobernantes de la lógica del gradualismo (Fuentes, 2012; Atria, 2013), la generación de una la lógica de los acuerdos y de la imposición de consensos en

aspectos que, en un marco de marcado presidencialismo, restringieron las posibilidades de cambio político (Hunneus, 2014) y la consolidación de procesos de diferenciación entre la ciudadanía y los sectores gobernantes, construyendo una democracia poco representativa y lejana (Altmann y Luna, 2011). Estas dos características del espacio/tiempo de estudio –la intensidad y profundidad del embate neoliberal y la particular forma de transición, marcada por continuidades y rupturas del periodo post-dictatorial respecto de la etapa anterior– entregan al Chile de la post-dictadura una particularidad y especificidad para el estudio de los conflictos educativos, que debe considerarse como un punto de partida para el desarrollo de la investigación.

1.4. El escenario: El campo educativo chileno.

A pesar de estos rasgos generales, la implementación del modelo societal anteriormente descrito no fue idéntica ni semejante en todas las esferas o campos sociales. Por lo mismo, es necesario distinguir la forma en cómo se desarrolló la post-dictadura en el campo educativo. Esto implica entender el campo educativo post-dictadura como un espacio autónomo -pero inevitablemente influenciado- respecto a las tendencias generales de la sociedad chilena (Maillet, 2013). ¿Cuáles son, entonces, las principales características del campo educativo post-dictatorial? Para responder a esta pregunta de manera esquemática, se distinguen tres aspectos o niveles de análisis: uno ideológico, otro programático y otro de políticas públicas, que remiten en cierta forma a la distinción entre lo político, la política y las políticas (Aasen, Proitz, y Sandberg, 2013)⁴.

En primer término, en el plano ideológico, el campo educativo estuvo marcado por una tensión fundamental entre una comprensión del campo como un espacio de construcción de derechos sociales colectivamente adquiridos y una visión de la educación como un bien de consumo, basado en la elección de escuela y adquirido individualmente (Matear, 2007). Así, mientras a comienzos de la democracia se construyó una retórica en donde el campo educativo se entendía como un de promoción de la equidad (Picazo, 2014), desde mediados

⁴ Una versión preliminar del análisis de las principales características del campo educativo durante el periodo de post-dictadura que he desarrollado se encuentra publicada en Villalobos (2016).

de los noventa empieza a imponerse una visión distinta, que visualiza el campo educativo como un espacio nuclear de la modernización, y que, desde esta lógica, entiende el rol de la educación especialmente a través del capital humano, la productividad y la utilidad personal (Ruiz, 2010), y que se cristaliza en la idea de “*Más Estado y Más Mercado*” que es asumida casi 20 años más tarde por el gobierno de Piñera. Por otra parte, bajo el gobierno de Ricardo Lagos este discurso modernista, que une educación y productividad, es matizado, ya que el campo educativo se entiende fundamentalmente como un espacio que busca entregar la responsabilidad de la función educativa no sólo al espacio escolar, sino también a la familia, y que en el plano terciario se visualiza en la profundización de la lógica del autofinanciamiento. Finalmente, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet la visión ideológica del campo educativo se cristaliza en la noción de “*Estado de Derechos Sociales*”, que busca concebir al sistema escolar como un espacio de protección de los sectores vulnerables y generando las condiciones para el acceso y mantención de diversos grupos de la población al conjunto del sistema (Matear, 2007).

Este vaivén ideológico no tuvo, sin embargo, un correlato en el plano de la política, esto es, en el plano programático del funcionamiento, organización y financiamiento del campo educativo, ya que, en general, se mantuvieron prácticamente inalteradas (Cox, 2012) –y en algunos casos, fueron profundizadas– las principales lógicas y modos de funcionamiento del campo heredadas de la dictadura, producto de procesos de negociación y redefinición ideológica de la centro–izquierda que gobernó desde 1990 (Ríos, 2018). Así, la mantención de procesos de focalización y subsidiariedad, la profundización de mecanismos de rendición de cuentas como forma de funcionamiento central del campo y el apoyo a los actores privados fueron las principales claves programáticas de este periodo en el campo educativo (Donoso, 2005; Oliva, 2010; Matear, 2007; Falabella, 2015; Ríos, 2018). Acciones como la aprobación del mecanismo de financiamiento compartido en las escuelas, la promoción de la inclusión de actores privados en el espacio educativo en todos los niveles de enseñanza (inicial, básica, media y superior), el potenciamiento de lógicas de autofinanciamiento universitario y la mantención de la idea del subsidio a la demanda como forma de organización económica del campo educacional son claros ejemplos que muestran que, a pesar de los cambios discursivos y los péndulos ideológicos, la arquitectura gruesa del

campo educativo se mantuvo prácticamente intacta durante todo el periodo post-dictatorial (Donoso, 2005; Ruiz, 2010; Mönckeberg, 2005). De esta manera, en términos de las directrices políticas, el sistema educativo continuó estando profundamente dominado por la noción de mercado, diseño que se impuso tanto en el espacio escolar (Bellei, 2015; Ríos, 2018) como en el espacio universitario (Meller, 2011).

Finalmente, en el plano de las políticas públicas, es posible identificar una combinación de políticas: i) políticas que incorporan elementos de regulación del campo educativo, entendiendo que la función del Estado es ser un garante del “correcto” funcionamiento del mercado educacional; ii) políticas con una orientación de mercado, que potenciaron el rol de la competencia en el conjunto del campo educativo y; iii) políticas que combinan la acción del Estado y del mercado, buscando armonizar y compatibilizar el rol de ambos actores⁵. De esta manera, el campo educativo post-dictadura en el nivel de las políticas desarrolló estrategias muchas veces contradictorias o incoherentes entre sí, pudiendo, por lo mismo, considerarse como un conjunto de iniciativas más que como un programa organizado de transformación de la institucionalidad u organización del campo existente.

En síntesis, mientras en el plano ideológico y de las políticas públicas se desarrollaron múltiples lógicas en el campo educativo, la mantención y profundización de la arquitectura neoliberal en el funcionamiento, financiamiento y organización del campo educativo jugó un rol preponderante en la mantención y consolidación de un campo escolar que, a pesar de sus matices, siguió entendiéndose de manera general como una continuación de las

⁵ Respecto de las primeras, pueden nombrarse las políticas de Aseguramiento de la Calidad creadas durante el gobierno de Bachelet y en parte en el de Piñera, que incluyeron la creación de diversas instituciones (Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación Escolar, Superintendencia de Educación Parvularia, Ley de Superintendencia de Educación Superior y de Educación Inicial). Respecto de las segundas, se encuentran políticas de incentivos a establecimientos fundamentadas en la lógica de la competencia (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño en el nivel escolar y Fondos de Mejoramiento de la Gestión en el nivel universitario), así como un potenciamiento de las políticas de competencia a nivel institucional, tanto respecto de los estudiantes como de instituciones (Meller, 2011; Mizala y Torche, 2012). Asimismo, políticas como el Financiamiento Compartido y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en la educación escolar y el Crédito con Aval del Estado (CAE) en la educación superior son ejemplos de políticas basadas en la lógica del subsidio a la demanda, pilar central del mercado educativo. En lo referente a las terceras políticas, se desarrollaron programas en el nivel escolar como el P-900, Escuelas Montegrando, MECE-Básica o MECE-Rural, que buscaron potenciar la calidad de las escuelas de peor desempeño, promoviendo así una lógica de la equidad en un esquema de mercado (Raczynski y Muñoz, 2007; Cox, 2012), o de acceso inclusivo a la universidad, como los Propedéuticos o los Programas de Equidad (Villalobos, Treviño, Wyman y Scheele, 2017).

transformaciones neoliberales comenzadas en los ochenta⁶. Esta particular combinación de lógicas, discursos y acciones es el principal elemento a considerar para el entendimiento del campo educativo en el Chile post-dictadura.

1.5. La apuesta: Objetivos y particularidades del estudio.

Habiendo repasado la importancia de los conflictos sociales en la actualidad, la especificidad de los conflictos educativos y las principales características del Chile post-dictadura y del campo educativo, queda pendiente entonces dar cuenta de las principales objetivos y preguntas que guían el estudio. Por una parte, la pregunta principal que guía la investigación es la siguiente: ¿Cuáles son los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura (1990-2014), y como es la evolución, características y factores relacionados con este fenómeno? A partir de esta pregunta general, se derivan otras preguntas, como: ¿Cuáles son las principales características de los conflictos sociales en el campo educativo, su magnitud y evolución en estos 25 años? ¿Cómo ha sido la trayectoria de la conflictividad educativa en el periodo post-dictadura? ¿Cuáles son las principales características de los actores, adversarios, demandas y acciones realizadas en el campo educativo de la post-dictadura chilena? ¿Qué factores internos y externos al campo pueden relacionarse con los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura?

De esta manera, el objetivo general de la investigación será identificar, caracterizar y analizar los conflictos sociales en el campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2014), describiendo su evolución, principales características y factores relacionados con estos procesos de conflictividad. Hasta la fecha, no existen investigaciones que respondan a este objetivo, pudiendo considerarse este estudio un aporte académico a diversas áreas de investigación, como los estudios del conflicto social, los estudios de la educación, la sociología de la educación, la sociología de los movimientos sociales y la sociología política. De esta manera, a través de la entrega de una panorámica general de los conflictos educativos

⁶ Evidentemente, esta configuración del campo educativo chileno en la época post-dictatorial se relaciona con una serie de consecuencias en términos de la calidad, equidad, eficiencia y eficacia del campo. En un artículo reciente (Villalobos y Quaresma, 2015) hemos profundizado en estos aspectos, aunque con un foco particular en el nivel escolar (primaria y secundaria).

durante el periodo de la post-dictadura, se buscará analizar e interpretar la evolución, características y principales factores relacionados con las protestas en el espacio educativo, aportando así al debate sobre conflictividad, sociedad y educación en el Chile actual.

Ahora bien, este vacío investigativo no significa, de ningún modo, que los estudios de la conflictividad en el campo educativo sean inexistentes. Al contrario, durante los últimos años se han multiplicado los estudios acerca de distintos procesos de conflictividad educativa en Chile, especialmente en la última década. Sin embargo, en general estas interpretaciones se han concentrado en analizar conflictos particulares, ya sea de los estudiantes secundario o universitarios (Donoso, 2013; Fleet, 2011; Mayol y Azocar, 2011; Bellei, Cabalín y Orellana, 2014; Thielemann, 2016), ya sea de los profesores (Weinstein, 2007, 2013; Reyes, 2014; Leiras, 2007; Núñez, 2001) o en estudiar los procesos de conflictividad educativa como un caso más de transformación dentro de los cambios en los movimientos sociales contemporáneos (Atria et. al., 2013; Fernández, 2014; Somma y Bargsted, 2015; Somma, 2015a; Ruiz y Boccardo, 2015; Ruiz, 2016; Donoso, 2017), sin desarrollar un estudio de este fenómeno en específico.

A diferencia de estos análisis, en este estudio se entienden los conflictos en el campo educativo como un fenómeno que es, a la vez, particular (en relación con otros movimientos sociales) pero genérico (en relación a los distintos casos de conflictividad educativa), para lo que nos basaremos en cuatro premisas analíticas (desarrolladas con mayor detalle en el marco conceptual). En primer lugar, se entenderán los conflictos educativos no como un momento social específico, sino como un proceso histórico. De esta manera, se busca poner de relieve la importancia de la mirada histórica en el estudio de los conflictos, permitiendo entender su magnitud y evolución en el tiempo, dando así cuenta de las relaciones entre los procesos de conflictividad educativa y otras transformaciones sociales ocurridas en este periodo (Clemens y Hugues, 2002). En segundo término, y siguiendo el razonamiento durkheimniano, se desarrolla una perspectiva teórica de la realidad donde los conflictos son entendidos como hechos sociales (Durkheim, 1987), generando así un análisis que visualiza los conflictos como fenómenos que pueden ser estudiados independientemente de los discursos de los actores que lo producen. En tercer lugar, se entienden los conflictos en el campo educativo como un producto de relaciones de fuerza de los actores sociales en una

determinada estructura (Bourdieu, 1999), potenciando así una visión que entiende la acción social como un proceso que se desenvuelve en una determinada estructura. Finalmente, se analizan los conflictos educativos como un espacio particular del proceso de diferenciación social de la sociedad moderna (Martucelli, 2014), lo que implica entender estos fenómenos no solo como meras réplicas de los conflictos sociales en un área particular de la realidad, sino como universos sociales que poseen lógicas, leyes y dinámicas que tienen una autonomía relativa (Bourdieu, 1994).

Lógicamente, este conjunto de premisas determinan una serie de estrategias metodológicas particulares, las que también difieren a las realizadas en estudios anteriores. Así, y a diferencia de los estudios de la conflictividad existentes, que se han desarrollado desde perspectivas narrativas (Weinstein, 2007), etnográficas (Donoso, 2013; UNICEF, 2014), por medio de análisis de discursos y/o de contenido (Salinas y Fraser, 2012; Marín, 2014, Miranda, 2016), por medio de análisis de fuentes históricas (Thielemann, 2016), a través de interpretaciones teóricas que no utilizan mayores fuentes de información (Atria et. al., 2013; Mayol, 2012; Fleet, 2011, Reyes, 2014; Somma, 2015a) o utilizando fuentes no directamente relacionadas con los conflictos educativos (Espinoza, 2012; PNUD, 2012; Garretón, 2014; Olivos, Mackenna, Castillo y Bargsted, 2015; Venegas, 2016), el abordaje de esta tesis para analizar los conflictos sociales en el campo educativo se genera a través del *Protest Event Analysis* (PEA), que se basa en la cuantificación, codificación, análisis e interpretación de la ocurrencia de eventos de protesta, utilizando fuentes como periódicos, datos oficiales, reportes, entre otros (Koopmans y Rucht, 1999; Olzak, 1989).

En síntesis, se trata de un estudio novedoso en términos de su objeto de estudio, abordaje conceptual y desarrollo metodológico. De esta manera, la investigación busca ser un aporte para el desarrollo de las Ciencias Sociales, entregando elementos para el entender las características y consecuencias de la introducción del neoliberalismo en el país, las características de los procesos de conflictividad en este escenario y el rol del sistema educativo en este proceso, aspectos centrales de discusión en el Chile del siglo XXI.

1.6. La tesis: Organización y apartados.

Para desarrollar los objetivos y preguntas de investigación descritos, la tesis se estructura en cuatro grandes capítulos, además de la presentación inicial y de esta introducción. El segundo capítulo entrega los elementos conceptuales y analíticos contruidos para el estudio de los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura. De esta manera, se realiza una revisión de la discusión sobre la noción de conflicto social, dando cuenta de la trayectoria de la discusión y detallando los principales elementos conceptuales que se rescatarán a este respecto en el desarrollo de la investigación. Complementariamente, se profundiza en la relación entre la idea de conflictos y la noción de protestas, argumentando por qué pueden las protestas ser consideradas una buena forma de visualización de la conflictividad social en las sociedades contemporáneas y las implicancias de esta elección. Finalmente, el capítulo detalla los principales elementos que compondrían el concepto ancla de estudio: los conflictos sociales en el campo educativo. Para ello, se diferencia esta noción de otras definiciones de conflictividad social y conflictividad educativa y se detallan las premisas analíticas que componen este constructo.

El tercer capítulo se focaliza en desplegar los principales elementos metodológicos que forman parte de la investigación. Para ello, se detalla en primer lugar la perspectiva epistemológica desde la que se ancla el estudio –el realismo modesto (Sokal y Bricmont, 2001)-, detallando sus implicancias, alcances y limitaciones. En segundo término, se realiza una descripción histórica que permite entender las principales características de la técnica de investigación central utilizada en el estudio: el *Protest Event Analysis*, PEA (Koopmans y Rutch, 1999), mostrando sus características, principales supuestos y relación con el diseño epistemológico desarrollado. Posteriormente, se describe la estrategia metodológica de la investigación, dando cuenta de la definición operativa de los conflictivos sociales en el campo educativo, que permite destacar las principales decisiones metodológicas adoptadas para la “captura” del objeto de investigación, así como las fuentes utilizadas para este fin. Finalmente, se detalla la estrategia metodológica utilizada en la investigación, dando cuenta de los métodos de recolección de información generados y las formas y estrategias de análisis de la información desarrolladas.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación, los que están organizados en tres apartados. El primer apartado se focaliza en analizar la evolución y trayectoria del conjunto de los conflictos sociales en el campo educativo. A partir de una discusión conceptual sobre las formas de evolución de los conflictos, etapas de la conflictividad y tendencias, se analiza la manera en cómo han evolucionado los conflictos, distinguiendo dos formas de medición de la trayectoria: según la cantidad de conflictos y según la magnitud de los conflictos. El segundo apartado describe y analiza las principales características de los conflictos sociales en el campo educativo en la post-dictadura, especialmente focalizados en dar cuenta de cuatro elementos: i) los actores involucrados; ii) los adversarios de los conflictos; iii) las demandas desarrolladas en los procesos de conflictividad y; iv) las tácticas o acciones que se generan. El tercer apartado tiene como foco principal estudiar los factores educativos, sociales, políticos, económicos y culturales que podrían estar relacionados a estos procesos de conflictividad. De esta manera, se estudia la relación entre la trayectoria de los conflictos y distintos factores educativos, económicos y políticos, diferenciando entre dos grandes tipos de factores: factores internos y factores externos al campo educativo.

Finalmente, el quinto capítulo desarrolla una serie de reflexiones finales respecto de la investigación realizada. Junto con condensar los principales hallazgos y resultados de investigación, se realiza una discusión analítica sobre las protestas en el campo educativo, su relación con otros procesos de conflictividad y con el desarrollo del Chile post-dictadura. Adicionalmente, se reflexiona sobre cómo los resultados obtenidos permiten una mejor comprensión del funcionamiento y organización del campo educativo, de la instalación del neoliberalismo y del proceso de transición desarrollado en los últimos 25 años en el país, aportando así a discusiones de las últimas décadas sobre la educación, la sociedad y la movilización social.

2. MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo busco entregar un marco conceptual y analítico general para el estudio de los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura. De esta manera, no se busca entregar elementos que permitan estudiar de manera directa los *objetivos* de investigación⁷, sino más bien generar un corpus teórico que permita iluminar, enmarcar y estructurar el *objeto* de investigación. Se trata, en palabras de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2001: 27-28) de construir una ruptura conceptual que permita promover un *“entendimiento del fenómeno social propio, distinto al generado por la opinión pública y promovido por la familiaridad que tenemos con el objeto de estudio, pero también diferenciado del instrumental conceptual utilizado por otras investigaciones”*.

Para realizar esta operación, el capítulo se organiza en tres apartados. El primer apartado realiza una revisión de la discusión sobre la noción de conflicto social, que permite configurar una cierta historia del concepto y, posteriormente, detallar y describir las cuatro principales premisas analíticas con las cuales se trabaja a lo largo de la investigación. Considerando esto, el segundo apartado tiene como foco principal dar cuenta de distintas definiciones sobre qué es un conflicto, permitiendo, a partir de esta discusión, detallar las implicancias y características de la forma de entendimiento de los conflictos utilizada en este estudio: la visualización de los conflictos a través de las protestas sociales. El tercer apartado, finalmente, tiene como objetivo delimitar el entendimiento de la noción de campo educativo, dando cuenta de las particularidades y formas de conflictividad que se desarrollarían en este espacio, diferenciándose de otras definiciones y constructos.

⁷ Esto no implica que no exista un marco referencial para analizar cada uno de los objetivos específicos de investigación. Como se podrá observar posteriormente, cada apartado de resultados incorpora una discusión teórica sobre los tres principales objetivos del estudio: i) el análisis de la evolución de las protestas; ii) las características del conflicto y; iii) los factores relacionados al ciclo de protestas. Por lo mismo, es necesario entender estas discusiones teóricas como un sub-producto particular, pero complementario y conectado con este marco conceptual general.

2.1. Las teorías sociales de los conflictos. Antecedentes conceptuales y premisas analíticas de trabajo.

Un problema relevante en la teoría social –aunque variable en el tiempo en términos de su intensidad, enfoque, nivel y formas de abordaje- ha sido el análisis de los conflictos que se producen en las sociedades (Wieviorka, 2013). En general, puede decirse que la discusión moderna sobre los conflictos se ancla principalmente a partir del debate sobre la formación, mantención y transformación del orden social (Orellana, Maldonado y Castillo, 2015). Probablemente fue Marx el que inauguró una corriente de pensamiento al respecto, al relevar la noción de contradicción como un eje explicativo central del desarrollo de las sociedades en la historia. Utilizando las nociones hegelianas de oposición y dialéctica, Marx (1983:4) visualiza el conflicto como la tensión inevitable que se produce entre “*las fuerzas productivas que entran en contradicción con las relaciones sociales de producción*”. Así, el conflicto es la consecuencia lógica de la confrontación dialéctica por el control socioeconómico de la sociedad, que se refleja en la lucha entre dominadores y dominados. En este marco debe entenderse la famosa frase contenida en el Manifiesto Comunista: “*La historia de todas las sociedades hasta nuestros días, es la historia de la lucha de clases*” (Marx, 1983: 27). De esta manera, para Marx el conflicto tiene un rol central en la historia, ya que se constituye como un fenómeno que dirige las fuerzas de la vida social (Wieviorka, 2013).

Con diversos argumentos, pensadores hoy clásicos como Elias y Durkheim también otorgaron importancia al problema de la conflictividad social como un elemento relevante de las nacientes sociedades modernas. Sin embargo, a diferencia de Marx, para estos autores el conflicto no fue entendido como un fenómeno liberador y creador, sino fundamentalmente un problema a resolver. En el caso de Elias, el conflicto se relaciona con la violencia, entendidos ambos fenómenos como manifestaciones que expresan reminiscencias incivilizatorias de los sujetos y las sociedades tradicionales (Elias, 1988). Por ello, para Elias la sociedad moderna tiene grados menores de conflictividad que anteriores épocas, generados por los procesos de autocontrol ejercidos en el proceso civilizatorio y por la institucionalización de espacios reglamentados en la sociedad moderna para canalizar las manifestaciones violentas, como el deporte (Elias y Dunning, 1992). En el caso de Durkheim,

los conflictos entre los sujetos pueden entenderse como procesos de ajuste de las sociedades, desde mecanismos basados en la solidaridad mecánica a procesos desarrollados desde la lógica de la solidaridad orgánica (Durkheim, 1987). Así, la conflictividad es propia del desajuste o desacople entre las estructuras de organización social y las formas como los sujetos procesan estas estructuras, entendiendo el conflicto como un proceso de anormalidad y desorganización de las sociedades.

Esta idea del conflicto como un proceso controlable y posible de resolver también estará en la base de muchos de los análisis desarrollados durante el siglo XX. Uno de los exponentes más lúcidos de esta visión es, sin duda, Talcott Parsons. Desde su perspectiva, los conflictos sociales pueden entenderse como un proceso restringido, limitado y cada vez menos relevante en las sociedades desarrolladas, especialmente producto de la importancia normativa que los roles y las funciones tienen en la producción del orden social (Parsons, 1984), visión que también es compartida por otros autores funcionalistas, como Robert Merton y Lewis Coser (Orellana, Maldonado y Castillo, 2015). En parte como reacción a esta concepción, las llamadas teorías del conflicto (Joas y Knobl, 2010) cuyos mayores exponentes fueron Ralph Dahrendorf y Reinhard Bendix, buscaron combinar el análisis funcionalista con elementos del marxismo, concibiendo el conflicto como un elemento consustancial y necesario para el funcionamiento de las sociedades o, como diría el propio Dahrendorf (1966: 205), *“como una energía creadora e impulsora de todo cambio”*.

En esta misma línea se inscriben pensadores contemporáneos como Niklas Luhmann, para quién los conflictos son procesos que muestran la opacidad de los sistemas y permiten determinar qué es lo justo para la totalidad de la sociedad (Martucelli, 2014; Luhmann, 2007), así como los textos influidos por el confucionismo y la actual sociología china (Wieviorka, 2013). A pesar de sus diferencias, todas estas miradas comparten dos características: por una parte, tienden a concebir los conflictos como fenómenos estructurales de las sociedades, que van más allá de las demandas y percepciones de los sujetos que las realizan (perspectiva desde la cual también se trabajará en esta tesis) y; por otra parte, tienden a relevar la función estabilizadora de los conflictos por sobre su capacidad transformadora (Mile, 2013; Alfaro y Cruz, 2010).

A diferencia de estas perspectivas, desde mediados del siglo XX se ha desarrollado una serie de teorías que no han puesto un énfasis fundamental en el rol estructural de los conflictos, sino que buscan relevar el lugar de los sujetos en la producción de estos procesos.

Resumidamente, pueden destacarse especialmente tres miradas que comparten esta lógica. Por una parte, y partiendo de teorías de la elección racional y la negociación, Rapoport (1960) ha buscado entender los conflictos sociales como un conjunto de acciones estratégicas que realizan los sujetos en la búsqueda de un objetivo común, destacando así el rol de la acción conflictiva como una interacción de los sujetos -siguiendo así los fundamentos sociológicos de la teoría de Simmel (2010)- y fundamentada en el reconocimiento del otro como un actor social.

Con algunas coincidencias con esta visión, la llamada teoría de movilización de los recursos –*Resources Mobilization Theory*- (McCarthy y Mayer, 2001) ha puesto el acento en los recursos (organizacionales, políticos, humanos) que los actores tienen para desarrollar con éxito los conflictos, ampliando la mirada desde el análisis desde la perspectiva individual hacia una concepción colectiva de la acción. De esta manera, cobran importancia los mecanismos de la estructura organizacional de los actores como variables centrales para determinar el nivel de conflictividad y su resultado, poniendo mayor énfasis en las condiciones contextuales que determinarían el desarrollo de los conflictos sociales.

Finalmente, algunos investigadores han analizado desde una perspectiva hermenéutica la producción de conflictos, destacando que el problema central de los conflictos no estaría en los fenómenos de la realidad social sino en las vivencias profundas de la vida y en la insatisfacción que estos procesos generarían en las sociedades modernas (Paredes, 2009; Honneth, 1995) o en las relaciones entre los actores (Simmel, 1903). A pesar de su importancia, todas estas perspectivas centran el foco en entender el sentido que los actores dan a los conflictos, pero descuidando el contexto en el que estos se desarrollan y enfatizando las razones o lógicas de los sujetos, las estrategias de los actores o los mecanismos de organización del conflicto como aspecto central de su entendimiento.

Como se puede observar a partir de esta revisión, parte importante de las teorías sociales sobre el conflicto han centrado su enfoque o bien en los sujetos envueltos en los conflictos sociales, o bien en las estructuras que determinan -o, en un sentido menos lineal,

influyen- en la producción del conflicto, generando así una tensión dicotómica entre acción y estructura (Martucelli, 2014) para el entendimiento de estos procesos. En parte como una forma de analizar esta tensión, durante la segunda mitad del siglo XX autores como Alan Touraine, Anthony Giddens y Pierre Bourdieu desarrollaron teorías que permitieran transitar más allá de esta dicotomía, produciendo así una “nueva oleada” de teorías sociológicas sobre la estructura y la acción (Ritzer, 2002), con gran potencia analítica para entender las sociedades contemporáneas.

En esta investigación, utilizaré algunos elementos de la teoría de Pierre Bourdieu para reconstruir una guía conceptual que permitan analizar los conflictos educativos. Así, a partir de la noción de campo (Bourdieu, 1994) se analizarán los conflictos sociales como fenómenos que se desarrollan en un determinado espacio de relaciones de fuerza o, como dice el propio autor, como un espacio de lucha particular (Bourdieu, 1997a), que está estructurado y que define el marco desde el cual los sujetos trazan sus estrategias de disputa (Martucelli, 2014: 112). Complementariamente a esto, y a partir de la noción de habitus (Bourdieu, 1994), se entenderá que estos procesos de juego serán movilizados por estrategias definidas por los habitus de los actores, entendidos como mecanismos que son a la vez estructuradores y estructurantes de la acción social, estudiando así los conflictos como acciones de los actores que, en mayor o menor medida, están determinadas por su realidad social y que por lo tanto no son totalmente racionales pero tampoco totalmente inconscientes, y que, por lo mismo, están siempre enmarcadas pero no necesariamente determinadas (Aedo, 2014), es decir, son concebidas como estructuras perdurables pero no inmutables.

Esto implica generar una perspectiva que entiende la acción social (y los actores que la desarrollan) como un componente relevante del conflicto, pero no como su elemento definitorio, focal o preponderante para el entendimiento de estos fenómenos⁸. Así, la utilización de las nociones de campo y habitus nos permiten elaborar una noción de conflicto que contiene explícitamente la idea de que la estructura⁹ constriñe la acción, pero no es

⁸ De esta manera, la tesis se alejará de lo que comúnmente se conoce como “*campo de estudios de los movimientos sociales*”, que, tal como reconocen Della Porta y Diani (2015: 2), dos de sus máximos exponentes, parten de la base de la premisa de que el foco primario de investigación está fijado en un algún actor social o en un grupo de actores sociales.

⁹ Siguiendo a Bourdieu, se entenderá por estructura los elementos objetivos e independientes que son capaces de constreñir las prácticas de los actores, los que son construidos a partir de las mismas estructuras sociales existentes y de las

determinante de ella, mostrando así las limitaciones (espaciales y sociales) de estas acciones, pero también entendiendo que esta estructura puede ser entendida como un recurso para la movilización de los actores, en línea con lo planteado por Giddens (2015) en su teoría de la estructuración. En definitiva, esto implica adoptar una posición, en línea con lo indicado por Husu (2013), en donde es desde la interacción entre estructura social, la posición que los agentes ocupan en esta estructura y del habitus y trayectoria de los actores a partir de los cuales es posible explicar la emergencia y características de los procesos de conflictividad social.

Adicionalmente, la incorporación de las nociones de habitus y campo permiten desarrollar otros tres elementos que componen el corpus básico de premisas conceptuales desde las cuales se elabora el estudio: i) el entendimiento de los conflictos sociales como conflictos históricos; ii) el entendimiento de los conflictos sociales como hechos sociales y; iii) el entendimiento de los procesos educativos como actividades del proceso de diferenciación social.

Respecto del primer aspecto, las nociones de campo y habitus contienen una visión no determinista de la historia, pues incorporan como elemento central las acciones de los sujetos, lo que implica un entendimiento de los fenómenos sociales como procesos históricos. Así, y en contraste con las concepciones de Marx, Elias y Parsons, que entienden los procesos de conflictividad como un decantado natural de otros procesos sociales¹⁰, en esta investigación se genera una perspectiva en consonancia con algunos de los lineamientos historicistas de Antonio Gramsci (2003), donde se visualizan los conflictos sociales como fenómenos emergentes, que tienen lógicas, características y formas de desarrollo que no son necesariamente idénticas a los procesos que anteceden a estos conflictos y que, por ello, no se agotan exclusivamente en el objetivo que originalmente pudo haberlos generado, relevando así el sentido histórico de estos fenómenos. Esta relevancia en el sentido

disposiciones sociales que los actores tienen de la realidad social. Esto implica alejarse de las nociones desarrolladas por el estructuralismo francés (Levi-Strauss, De Saussure) respecto de la estructura y adoptar una perspectiva epistemológica que el autor llamará constructivismo estructuralista (Bourdieu, 1997a).

¹⁰ En el caso de Marx, el conflicto social es la consecuencia inevitable de las formas sociales de producción y del modo de producción de las sociedades. Por otra parte, para Elias el conflicto es la manifestación explícita de procesos violentos naturalizados de las sociedades antiguas, mientras que para Parsons el conflicto es sólo la visualización de la distancia matricial de roles y funciones en las sociedades contemporáneas.

historicista del objeto de estudio implica un entendimiento de los conflictos como espacios producidos socialmente, que tienen una historia, potenciando así la importancia del análisis en el tiempo, del análisis de la evolución y del entendimiento histórico de los fenómenos como elementos centrales que se considerarán en el estudio de los conflictos educativos (Clemens y Hugues, 2002).

En segundo lugar, se asume un entendimiento de los conflictos sociales como fenómenos que, en línea con el razonamiento durkheimiano, son entendidos como hechos sociales, esto es, como hechos que existen y pueden ser estudiados con relativa independencia de los discursos y comprensiones de los actores que los producen (Durkheim, 1987). De esta forma, se busca poner de manifiesto la idea de que los conflictos son desarrollados por un conjunto de individuos, pero que su comprensión requiere de una mirada que vaya más allá de la suma de las motivaciones o de las acciones personales realizadas de estos actores. Esto implica un entendimiento “*del mundo (y de la sociedad que se realiza de manera independiente de los deseos de los agentes cognoscitivos*” (Gibert, 2014: 106). En definitiva, se propone un foco de análisis que se mueve siempre bajo el prisma de la relación social por sobre la mirada de la acción individual, potenciando así análisis que buscan cristalizar estas acciones de manera diferenciada a la forma en cómo los actores vivencian estos procesos¹¹. De esta manera, no será objetivo fundamental del estudio entender los motivos o razonamientos personales que motivan la protesta, aunque si se ponga un énfasis en las explicaciones sociales realizadas a estas acciones, lo que implica poner un foco fundamental en el nivel macrosocial por sobre el nivel microsociales, diferenciándonos, así, por ejemplo, de la mirada de la sociología analítica sobre la acción colectiva (García, 2015).

Finalmente, la noción de campo y de habitus permite entender la sociedad moderna desde un proceso permanente de diferenciación social (Martucelli, 2014), lo que implica entender que los conflictos educativos no son meras réplicas de los conflictos sociales en un área particular de la realidad, sino que son universos sociales que poseen lógicas y dinámicas que tienen una autonomía relativa (Bourdieu, 1994) y cuyas influencias en otros campos

¹¹ Como indica Gibert (2014: 107) esto no implica desconocer el rol epistémico activo del agente ni negar que la subjetividad interviene en la reconstrucción que se hace de la realidad, sino justamente proponer que es tarea de la actividad científica en la superación de los “sesgos” individuales o institucionales.

están históricamente determinadas. Esto implica –en la discusión sobre los conflictos sociales- entender que estos procesos son, a la vez, procesos desarrollados con una cierta autonomía, pero que siempre se encuentran influidos por otros campos. En términos analíticos, este elemento permitirá centrarse en un espacio particular –la esfera educativa- pero reconociendo las influencias e interconexiones que existen entre esta esfera y otros espacios de la realidad, generando así una mirada donde la transferencia de agentes, acciones, capitales y procesos entre un campo y otro son posibles, pero no son automáticas ni lineales (Bourdieu, 1994). Así, aunque la mirada se centrará fundamentalmente en las características, funcionamiento, organización, dinámicas y lógicas de la esfera educativa, también se harán relaciones con otros procesos ocurridos fuera de este campo social. De esta manera, la investigación se diferencia de los estudios comparativos de movimientos sociales, que buscan realizar análisis transversales a distintos campos sociales (pues le asignamos un status propio y diferenciado al campo educativo); pero también de los estudios de caso de conflictos particulares, que parten de la idea de que cada caso posee una dinámica propia, sin poder comparar procesos que se producen dentro de un mismo campo.

2.2. La forma de visualización de los conflictos sociales. Las protestas como indicador de conflictos.

El apartado anterior buscó delinear algunas de las discusiones de la teoría social respecto del rol y sentido de los conflictos en las sociedades contemporáneas. A partir de esta revisión, se propuso un acercamiento basado en el entendimiento de los conflictos como: i) procesos históricos y relacionados temporalmente; ii) hechos sociales que se pueden estudiar independientes de los discursos de los actores involucrados; iii) procesos que son producto de las relaciones de fuerza de actores en una determinada estructura social; iv) fenómenos que en gran medida reflejan la diferenciación de las sociedades contemporáneas. A pesar de estos cuatro elementos pueden considerarse como las premisas básicas desde las cuales se erige la investigación, estos elementos no permiten visualizar o comprender qué es exactamente lo que entenderemos por conflicto. Este apartado busca dilucidar este aspecto,

desarrollando una propuesta que busca entender las protestas sociales como un indicador de los conflictos sociales.

A este respecto, es importante señalar que las investigaciones desarrolladas desde las Ciencias Sociales han utilizado diversas definiciones de la idea de conflicto. Se trata, así, de una noción polisémica, con definiciones muchas veces poco identificables y diferenciables entre sí. En general, es posible destacar especialmente tres grandes asociaciones o entendimientos de la idea de conflicto. En primer lugar, diversos investigadores han visualizado los conflictos como aquellos procesos de tensión social de las sociedades modernas. Desde esta mirada, los conflictos son entendidos como procesos estructurales y permanentes de las sociedades, tal como ocurre en el propio Marx (Marx, 1983) y en algunas versiones del estructuralismo-marxista, que entienden que el desarrollo mismo de las sociedades se habría generado a partir de la incubación de un proceso de conflictividad (sintetizado bajo la idea de *“lucha de clases”*). Aunque desde otra mirada, esta idea del conflicto como un proceso tensional general de las sociedades es también compartida por historiadores contemporáneos como Samuel Huntington (Huntington, 1993), que visualizan el conflicto como un proceso de contradicción cultural inmanente entre distintas civilizaciones (el famoso *“choque de civilizaciones”*). A pesar de pertenecer a escuelas distintas, ambas miradas comparten una visión donde el conflicto se entiende como sinónimo de transformación societal, siendo por ello un proceso de largo plazo, latente y estructural a la organización de las sociedades.

En segundo término, diversos investigadores han utilizado las múltiples problemáticas que se producen en un espacio y/o lugar de las sociedades como un indicador de la existencia de conflictos. En este sentido, se habla regularmente de conflictos culturales (Weber y Camerer, 2005) conflictos étnicos (Esteban, Mayoral y Ray, 2012), conflictos migratorios (Drabo y Mbaje, 2011) o conflictos organizacionales (De Dreu y Beersma, 2005). Esta forma de entender el conflicto circunscribe el concepto a un campo de acción o espacio de operación particular, pero incorpora una multiplicidad de elementos en su entendimiento. De esta forma, lo conflictivo pueden ser las interacciones entre sujetos, los discursos o discusiones, las manifestaciones públicas, las acciones legislativas o las políticas de gobierno, no existiendo una particularización respecto de los elementos que definirían el conflicto. De esta

forma, en estas miradas los conflictos se entienden como múltiples manifestaciones que están produciendo un mismo fenómeno, quedando subsumidas bajo el mismo objeto divergencias ideológicas, discursivas o confrontaciones activas. Por ello, esta conceptualización de la noción de conflicto asemeja el concepto de conflicto a la idea de cuestionamiento o problema social.

En tercer lugar, y especialmente desde la Ciencia Política, la noción de conflicto se ha utilizado para catalogar todas las acciones o demostraciones contenciosas (Tilly y Wood, 2013). Siguiendo la definición utilizada por el *Heidelberg Institute for International Conflict Research* (2015: 3), los conflictos se entienden como cualquier acción que involucra “*una diferencia de posición, entre al menos dos actores decisivos y directamente implicados, que se está llevando a cabo a través de interacciones observables que se encuentran fuera de los procedimientos y reglamentos establecidos en el Estado o en el orden internacional*”. Esta noción, que también es utilizada por Calderón (2013) se limita a las acciones o demostraciones entre sujetos (excluyendo así conflictos discursivos o puramente ideológicos) pero incorpora distintos niveles e intensidades del conflicto, que van desde disputas no violentas hasta guerras multinacionales, incluyendo marchas o manifestaciones, protestas violentas, conflictos armados, detenciones masivas, genocidios, procesos revolucionarios, guerras civiles, golpes de estado, entre otros.

Considerando el objetivo de esta investigación, se utiliza una cuarta alternativa, emanada de la última definición descrita, pero con un carácter restringido, donde las protestas se entenderán como un indicador de los conflictos sociales. En general, las protestas se definen como todas aquellas acciones públicas y colectivas desarrolladas por uno o más actores que buscan dar cuenta de una contradicción o diferencia en alguna temática al interior de un Estado. De esta manera, las protestas involucran principalmente acciones de confrontación (marchas, huelgas, interrupciones de tránsito, paros, tomas de sitios), acciones violentas (destrucción de infraestructura pública o privada, barricadas) y acciones culturales (espectáculos rituales, actos poéticos o teatrales, prácticas culturales) (Taylor y Van Dyke, 2007). De esta forma, se entenderán los conflictos como un conjunto de acciones sociales que tienen como objetivo fundamental subvertir el espacio/tiempo rutinario de una sociedad, por medio de procesos de acción colectiva.

En términos conceptuales, el entendimiento de los conflictos como protestas implica una diferenciación de las nociones de conflicto antes destacadas. Así, y respecto de la noción de conflicto como crisis, se entenderán los conflictos como acciones (desarrolladas por sujetos) y no como procesos estructurantes y/o latentes de las sociedades, poniendo así un foco relevante a la relación entre acción y estructura como eje articulador del conflicto social (en línea con la primera premisa conceptual). Por otra parte, y en referencia al entendimiento del conflicto como un problema social, la noción de conflicto como protestas incluye sólo aquellas demostraciones activas de cuestionamiento, dejando de lado demostraciones discursivas o interacciones privadas entre sujetos que, en general, se consideran en el entendimiento de los conflictos como problemática social. Se pretende, de esta manera (y como mencionamos en el apartado anterior), realizar un entendimiento de los conflictos como hechos sociales que se producen independientes de los sujetos que los realizan. Finalmente, el entendimiento de los conflictos como protestas también se aleja de la noción de conflicto como demostraciones contenciosas en distintos niveles, pues nos enfocaremos sólo en un tipo de conflictividad, a saber, la que se produce al interior del estado-nación (sin considerar, por ejemplo, guerras) y a través de manifestaciones públicas (sin incorporar, por lo mismo, procesos armados o revoluciones). De esta manera, consideraremos los conflictos sólo como un subconjunto de todas las posibles acciones contenciosas.

Evidentemente, la definición (elección) de los conflictos como protestas tiene importantes implicancias conceptuales y metodológicas. Por lo mismo, es relevante preguntarse, ¿Cuáles son los beneficios operacionales de esta definición? o, dicho de otro modo, ¿Cuál es la potencia analítica de entender los conflictos sociales como protestas? De modo resumido, es posible generar tres argumentos que permitan responder a estas interrogantes.

En primer lugar, distintos investigadores han indicado que las protestas pueden considerarse como el principal repertorio de acción que se moviliza en los conflictos sociales contemporáneos, entregando así un rol central a las protestas en la definición y emergencia misma de los conflictos sociales. Para Della Porta (2008), esto es así por tres motivos. Por una parte, y a diferencia de otras formas de movilización, las protestas empoderan a los que no tienen poder, generando transformaciones en la distribución de poder de las sociedades.

Junto con esto, las protestas permiten cuestionar la legitimidad del sistema y transformarlo, aunque sin que esto implique necesariamente negarlo totalmente, siendo por ello un fenómeno social que combina dialécticamente transformación y mantención social. Finalmente, las protestas pueden ser entendidas como acciones colectivas e individuales con alta capacidad de atracción de la opinión pública, lo que les permite sobresalir frente a otras acciones contenciosas¹². Por lo mismo, las protestas son entendidas como un “último recurso” que permite a los excluidos y sin voz entrar al juego político y hacerse escuchar, especialmente cuando las vías de expresión políticas tradicionales se encuentran cerradas (Torres, 2014: 66).

En segundo lugar, y en términos históricos, distintos investigadores han indicado que, desde los años sesenta y setenta, las calles del mundo se encuentran cada vez más abiertas para que los ciudadanos puedan reclamar sobre sus derechos (Snow, Soule y Kriesi, 2007). Así, se ha observado un aumento dramático en el número de protestas que se desarrollan en los espacios públicos o semipúblicos (Norris, 2002) en comparación con otros periodos históricos (Tilly, 1978). Evidentemente, esto no significa que antes de los sesentas no hayan existido conflictos que se manifestaban en las calles¹³, sino que este modelo de acción colectiva (la protesta) parece adoptarse por los ciudadanos como un modelo generalizado para exigir todo tipo de causas, por sobre las acciones armadas, las guerrillas u otros tipos de acción conflictiva. Esta relevancia de las protestas ha llevado a algunos a indicar que vivimos actualmente en una sociedad de protestas y un mundo basado en las protestas (Della Porta y

¹² Adicionalmente, Della Porta (2008) muestra como las protestas (a diferencia de otros procesos de conflictividad) tienen la capacidad de transformar las relaciones sociales, afectivas y cognitivas de los sujetos, generando transformaciones en las estructuras sociales, relacionales y mentales. Así, las protestas no sólo son resultados de cuestionamientos o problemáticas sociales, sino que son hechos que, en su misma operación, generan importantes transformaciones individuales y colectivas. Aunque esta dimensión de la conflictividad no será parte de la investigación, es claro que el reconocimiento de las protestas como un elemento de transformación personal también constituye un argumento relevante para su visualización como *proxi* de los conflictos sociales, ya que estos sentimientos particulares (rabia, frustración, crecimiento personal), detonarían a su vez nuevas relaciones sociales (lazos de solidaridad, redes conversacionales, compañerismo) y se movilizarían nuevas formas de acción ciudadana y de ejercicio de la democracia (foros, relaciones democráticas horizontales, elecciones de representantes temporales, etc.) generando así un proceso de cambio, a la vez, personal y colectivo (Goodwin, Jasper y Polleta, 2007).

¹³ Siguiendo a Snow, Soule y Kriesi (2007) entenderemos la idea de “calle” en un doble sentido: Uno literal, pues las calles (especialmente las avenidas principales) se han convertido durante las últimas décadas en un espacio privilegiado de la acción colectiva (por sobre los barrios residenciales), y se han abierto cada vez más a la manifestación ciudadana. Sin embargo, también ocupamos el concepto en sentido metafórico, pues la idea de calle remite, grosso modo, a cualquier espacio público.

Diani, 2006) más que en un mundo de revoluciones, lo que implica que las sociedades privilegiarían procesos de transformación graduales y/o sectorializados, por sobre procesos de cambio total de las sociedades. Tal como dicen Snow, Soule y Kriesi (2007: 5-6), las protestas no permiten transformar enteramente las sociedades, pero si cambiarlas significativamente, lo que los convertiría en una de las formas de acción colectiva más utilizadas en la actualidad.

Finalmente, y en términos espaciales (territoriales) es importante mencionar que durante las últimas décadas las protestas en América Latina han cobrado una especial importancia. Contrario a lo que pudiera pensarse, las protestas, especialmente desde finales de los periodos dictatoriales (es decir, en los años noventa), son visualizadas como una forma de participación que profundiza la democracia, más que como una forma que la limita, especialmente en los sectores juveniles (Treviño, Béjar, Villalobos y Naranjo, 2016). En este mismo sentido, durante la última década hemos asistido a un aumento sostenido de la cantidad de protestas en el continente, lo que ha llevado a plantear la existencia de una cierta normalización y necesidad de este tipo de acción colectivo en nuestras débiles democracias (Calderón, 2013). En síntesis, y a diferencia de lo que pudiera pensarse, las protestas en las democracias latinoamericanas pueden entenderse como un fenómeno de ampliación de la democracia, que permite la problematización de lo no problematizado, expandiendo la capacidad de los actores de hacerse escuchar y de realizar transformaciones (Burke, 2015), lo que las convierte en un objeto interesante de análisis.

De esta forma, las características conceptuales, históricas y contextuales de las protestas esbozadas anteriormente convierten a esta forma de acción colectiva en un fenómeno interesante. Su elección como indicador para analizar los conflictos sociales en el campo educativo del Chile post-dictadura permitirá, por lo tanto, un acercamiento potente al objeto de investigación.

2.3. Los conflictos sociales en el campo educativo. Una clave interpretativa para su delimitación.

La aproximación teórica de los conflictos sociales esbozada en los apartados anteriores nos lleva necesariamente a definir y delimitar la noción de campo educativo. Siguiendo a Bourdieu (1994), el campo educativo puede entenderse como un espacio social particular donde se ponen en juego las disposiciones de conocimiento y los procesos de certificación educativa en las sociedades contemporáneas (Brunner y Flisfisch, 2014). En este sentido, los conflictos en el campo educativo son un tipo particular de conflicto, en el que los actores se insertan en una estructura específica que incorpora los discursos, acciones, reacciones, posiciones y disposiciones de los actores y que se organiza en torno a la producción y reproducción del capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1994).

Este campo no es, sin embargo, un espacio homogéneo ni unificado. Como remarcan diversos investigadores (Corvalán, 2012; Mendes, Bárbara y Pereira, 2005), el campo educativo es un entramado complejo de relaciones, actores e instituciones que se organizan históricamente de manera diversa en las distintas sociedades para organizar un espacio de luchas por el capital cultural institucionalizado pero que, en este proceso, produce y reproduce las relaciones y posiciones sociales existentes en las sociedades (Bourdieu y Passeron, 2001, 2003). De esta manera, si bien el campo educativo posee una relativa autonomía y se organiza en torno a ciertos códigos, signos y capitales, sus efectos se despliegan en todo el proceso de reproducción social y son uno de los principales elementos del funcionamiento del sistema capitalista¹⁴. Esto implica que, para entender los conflictos producidos en este campo, es necesario entender, a la vez, las estructuras existentes en las sociedades y las acciones emergentes en estos procesos.

¹⁴ Diversas teorías sociológicas han resaltado el rol central del espacio educativo en la configuración de la sociedad. Para Durkheim, las instituciones educativas son la reserva moral de la sociedad orgánica contemporánea, mientras Parsons, el sistema escolar es el espacio privilegiado de funcionalización de los roles de los individuos (Martucelli, 2014), siendo el aula el lugar donde se producen los procesos de socialización y selección (Parsons, 1984). Asimismo, para las teorías del capital humano, la educación y sus sistemas se encuentran fuertemente relacionados con el desarrollo y el crecimiento económico (Becker, 1983).

En general, la literatura generada para analizar los conflictos en el campo educativo se ha desarrollado desde tres perspectivas, que enfatizan un rasgo específico de la constitución del campo. Por una parte, y teniendo como antecedentes las teorías y concepciones respecto de los movimientos sociales y los Nuevos Movimientos Sociales (Castells, 2012, 2003; Iglesias, 2008), se ha producido una interesante literatura que analiza la forma cómo distintos actores educativos –con especial énfasis en estudiantes - se ven enfrentados a distintos gobiernos y sociedades (Gill y DeFronzo, 2009; Candón, 2011) para lograr transformaciones en el campo educativo. En general, estas perspectivas analizan los conflictos educativos como acciones autónomas o diferenciadas de los procesos políticos (Salinas, 2016; Holloway, 2011) y tienden a concebir estas acciones como una respuesta que está determinada principal y primariamente por la posición y disposición que los sujetos tienen al interior del campo, sin considerar relaciones con otros campos sociales en la producción de los conflictos.

Por otra parte, y partiendo desde los análisis de la organización de los estados modernos, una serie de estudios se han focalizado en entender las dinámicas de producción de las políticas educativas, analizando el efecto conflictivo que estas tienen en los actores sociales involucrados (Torres, 1989; Carnoy y Levin, 1985). Desde esta mirada, los conflictos educativos tienen su desarrollo en la configuración de las instituciones sociales, por lo que el campo educativo se entiende como un subconjunto específico del sistema social. Así, se pone énfasis en la relación entre el sistema escolar y el Estado, visualizando al campo educativo como uno de los espacios de producción de la legitimidad social del Estado (Bonal, 1998: 148). Desde este punto de vista, los conflictos educativos no se explican por las acciones que desarrollan los actores en el campo, sino por la manera de organización misma de este espacio, que es determinada políticamente e ideológicamente (esto es, externamente a los códigos mismos del campo) y se encuentra limitada generalmente a las estructuras institucionales del sistema educativo, desatendiendo así la importancia de las dinámicas de las organizaciones educativas en la producción de conflictos y desarrollando una visión del campo como una realidad externamente determinada.

Finalmente, diversas investigaciones han explorado los conflictos educativos desde una mirada que intenta entender la institución escolar (la escuela, la universidad, etc.) como el espacio social que constituye el centro del análisis del campo. De esta manera, se reconoce

que las particularidades de la composición de las instituciones educativas tienen un impacto relevante en la producción de conflictos educativos (Davis, 2004; Mosselson, 2013), entendiéndose como un espacio de producción de micropolíticas, donde diversos agentes colaboran y compiten (Ball, 1989). Por ello, puede entenderse a los sistemas educativos como un espacio disciplinador y de control (Foucault, 1976), o como un lugar donde la clase, la raza, el género o la identidad sexual se convierten en aspectos gravitantes en la producción de conflictos al interior del espacio educativo (Novelli y Lopes, 2008; Paulson y Rappleye, 2007; Davis, 2004). Por todo esto, estas perspectivas entienden que la escuela y las instituciones escolares son, *grosso modo*, un espejo de las relaciones sociales que se producen en el conjunto de la sociedad, y, por lo tanto, la configuración del campo educativo se desarrolla preferentemente en este espacio. Al contrario de las miradas anteriores, estos estudios descuidan la importancia de las instituciones educacionales (los sistemas educativos y las estructuras educativas) en la producción de los conflictos, pues entienden que los procesos de conflictividad se producen al interior de las organizaciones educacionales.

Como se puede observar, cada una de estas perspectivas circunscribe el análisis de los conflictos sociales a una forma particular de configuración del campo educativo -la estructura escolar en algunos casos, la escuela en otros- o bien, a una mecánica interpretativa que relaciona las acciones particulares del campo con las relaciones en la estructura social, preformateando así una comprensión particular de lo que es el campo educativo. En esta investigación, y como una forma de incorporar estas distintas interpretaciones en un modelo analítico más general de los conflictos en el campo educativo, se entiende el campo educativo como el espacio donde se generan todas aquellas acciones, interacciones, discursos y procesos que se producen respecto de los procesos de calificación y certificación académica y el sistema (institucional, social, político) que se estructura en torno a estos procesos (Bourdieu, 1983). Aunque genérica, esta definición pone un énfasis central en el producto, temática u objetivo de la conflictividad más que en los actores, estrategias de lucha o lugar desde donde se estructuran las acciones, generando así una comprensión amplia de la idea de campo educativo. De esta manera, se utiliza un entendimiento del campo educativo donde confluyen múltiples actores, variadas dinámicas y que se desarrolla en distintos lugares.

En general, es posible identificar tres grandes dimensiones que compondrían este campo. Por una parte, es posible indicar que el campo educativo incorpora conflictos que se desenvuelven en distintos niveles o espacios¹⁵. Esto implica reconocer que existen múltiples lugares desde donde se estructuran las luchas del campo, o, como indica Revel (2005), distintas escalas desde donde se produce la conflictividad social. En general, es posible identificar dos principales niveles donde podría desarrollarse el conflicto: i) el nivel de las organizaciones escolares, que incorpora las relaciones y procesos que se desarrollan dentro de los establecimientos (escuelas, universidades, institutos, centros de formación, entre otros), reconociendo así la micropolítica como parte del proceso de conflictividad del campo y; ii) el nivel del sistema educativo, caracterizado por las instituciones y políticas desde las cuales se compone el campo. De esta forma, se incluyen disputas de los actores educativos por el funcionamiento del campo (distribución de roles, funciones, recursos, condiciones y/o beneficios existentes), conflictos propios de la dinámica escolar (disputas de poder al interior de las instituciones, conflictos organizacionales) pero también luchas respecto del objetivo o sentido del campo mismo (incluyendo conflictos relacionados con el rol de las instituciones escolares en la sociedad, el sentido de la escolarización, el horizonte de la pedagogía o la forma de ejercicio de la educación), que, en general, buscan generar transformaciones (o mantenciones) respecto de los patrones o paradigmas del conjunto del campo (Sharp, 1988).

En segundo término, la definición amplia adoptada de campo educativo permite incorporar conflictos que utilizan distintos medios o formas de disputa. En un artículo previo, he conceptualizado los medios (discursivos y/o accionales) que se utilizan en el proceso de conflictividad como herramientas del conflicto, las que “*designan el código preferentemente utilizado por los actores en el proceso de conflictividad*” (Villalobos, 2015a: 61). El entender los procesos de conflictividad del campo educativo como un lugar donde existen múltiples herramientas implica un reconocimiento que el proceso de conflictividad se puede desarrollar a partir de disputas que utilizan el conocimiento y el capital cultural institucionalizado como

¹⁵ Una pregunta relevada por Martucelli (2013) es si las diferencias frecuentemente utilizadas en el análisis social existirían en la realidad social o son solo construidas por la mirada diferenciada que los investigadores atribuyen a algún campo. Sin intentar resolver esta interrogante, diremos que, dada la heterogeneidad y dimensión del campo educativo, así como su construcción piramidal (que incluye procesos institucionales, organizacionales y de relaciones sociales diferentes) no parece arriesgado postular la existencia “en sí misma” de niveles distintos dentro de cada campo.

forma central de disputa (como las luchas desarrolladas por las élites para producir procesos de cierre social, como muestran Brunner y Flisfisch (2014)), pero también incorporar conflictos que privilegian el uso de herramientas distintos a los códigos propios al campo (políticas, sociales, artísticas o de otro tipo) como herramientas en el proceso de lucha en el campo. Ejemplo claro de estos últimos conflictos son los conflictos relacionados con disputas de poder del campo que, en general, utilizan herramientas políticas en su desarrollo, y donde se buscan cambiar la distribución de poder de los actores, instituciones y/o organizaciones escolares a través de una transformación ya sea de las dimensiones, reglas o estructuras que determinan el campo educativo (Bernstein, 1989).

Finalmente, la definición del campo centrada en la temática u objetivo de la conflictividad permite repensar la discusión sobre los posibles actores que pueden considerarse como parte de los procesos de conflictividad en el campo educativo. En general, distintos teóricos de los movimientos sociales han puesto un énfasis en los actores como foco central del estudio de los procesos de acción colectiva, promoviendo una imagen donde son los actores sociales –a través de sus acciones y discursos- quienes definen el proceso de conflictividad que se genera en los campos sociales (Tilly y Wood, 2013; McAdam, Tarrow y Tilly, 2001). A diferencia de estas perspectivas, en esta investigación se entiende la conflictividad en el campo educativo como un proceso que no está definido por los actores que producen esta conflictividad¹⁶, sino que, más bien, son los actores los que convergen o concurren a determinados campos o esferas sociales. Esto implica que los actores sociales pueden ser parte de distintos campos, dependiendo de su posición en la estructura y capital que moviliza, pudiendo los actores adaptarse a “*jugar diferentes juegos en cada campo*” (Crossley, 2003: 55). En definitiva, esto supone no determinar a priori quienes componen el campo educativo ni tampoco definir quiénes son los actores con capacidad de agencia en términos de la conflictividad en este campo, constituyendo así una definición de conflictividad en el campo que considera la posibilidad de múltiples actores.

¹⁶ Esto no implica, sin embargo, que la presencia de actores no sea una condición mínima de la existencia de la conflictividad social. Como es lógico, la conflictividad no se produce espontáneamente, sino que requiere, directa o indirectamente, de la presencia (aunque no necesariamente física) de actores sociales. Distintas teorías contemporáneas, como la llamada Teoría del Actor-Red, han mostrado como la idea de actor social no puede reducirse solamente a sujetos o personas, incorporando también a actores no-humanos que intervienen en los procesos sociales (ver, por ejemplo, Latour (2008)).

3. METODOLOGÍA.

En este capítulo se detallan los principales elementos, conceptos y técnicas metodológicas desde los que se despliega la investigación. Por lo mismo, el apartado busca dar cuenta de los dispositivos de medición utilizados para responder a los objetivos de investigación, describiendo las “*operaciones de la práctica sociológica, entendidas como teorías en acto, [esto es], una construcción de los hechos y de las relaciones entre estos hechos*” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2011: 59-60). Se trata, en definitiva, de una descripción de la estrategia procedimental utilizada para la concreción de los conceptos, definiciones y premisas conceptuales, pudiendo, por ello, entenderse como una continuación operativa de las definiciones desarrolladas en el capítulo anterior.

En términos generales, la estrategia metodológica desarrollada puede definirse como cuantitativa, con una perspectiva histórica y de carácter exploratoria. Es cuantitativa, pues, a partir de un proceso de codificación y cuantificación del objeto de investigación (los conflictos sociales en el campo educativo) se realiza una variabilización de la realidad, esto es, la utilización de los números para el estudio de determinado fenómeno social (Canales, 2006). De esta manera, lo que define a la investigación como cuantitativa no es tanto la técnica de recolección de información, sino más bien la utilización de procedimientos analíticos que buscan transformar la información levantada a códigos numéricos (Canales: 2006: 36). Por otra parte, la investigación desarrolla una perspectiva histórica, ya que el método de investigación tiene como foco principal el entendimiento de un espacio temporal de tiempo, a saber, la post-dictadura. Esto implica una comprensión del objeto de investigación como un fenómeno que: i) cambia en el tiempo y; ii) está influido e influye en el contexto en el que se inserta (Tilly y Wood, 2013). Esto implica desarrollar una mirada que busca desentrañar un tiempo pasado para comprender los procesos sociales, políticos y culturales actuales, siguiendo así la premisa de Wright-Mills (2004: 143) de que “*la historia es la raíz de los estudios sociales*”. Finalmente, el estudio es exploratorio, ya que su finalidad principal es conocer la trayectoria, característica y factores relacionados a las protestas sociales en el campo educativo, sin necesariamente pretender probar una relación causal o

determinística entre variables. Estas tres características pueden considerarse como aspectos basales del estudio.

Ahora bien, para dar cuenta de las características metodológicas específicas de la investigación, el capítulo se estructura en cuatro apartados. En primer lugar, se describen los elementos y supuestos epistemológicos desde los que se construye el estudio, que se fundamentan en el concepto de realismo modesto. El segundo acápite describe las características, potencialidades y limitaciones de la técnica de investigación central utilizada: el *Protest Event Analysis* (PEA). Considerando estos elementos, el tercer apartado describe la estrategia metodológica de la investigación, dando cuenta de la definición operacional del objeto de investigación, que considera las premisas conceptuales elaboradas, la perspectiva epistémica descrita y el método de análisis seleccionado y que, por lo mismo, puede considerarse como una bisagra fundamental de todo el estudio. Adicionalmente, se detallan las principales fuentes de recolección de información utilizadas y las principales dimensiones y variables a codificar. El último apartado detalla la estrategia de análisis de resultados, dando cuenta del método de visualización de datos y técnicas de presentación y análisis de la información recolectada.

3.1. Elementos epistemológicos. El realismo modesto como clave de análisis¹⁷.

Cualquier teoría científica y, especialmente, cualquier teoría social, se enmarca en una serie de conceptos y constructos epistemológicos, es decir, en un conjunto de enunciados respecto de la forma en cómo se accede y produce el conocimiento (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2001). Como es lógico, esta mirada impacta en la forma en cómo se entienden los fenómenos sociales, estableciéndose así un diálogo constante entre teoría, epistemología y metodología. Como se ha indicado, el foco de esta investigación estará puesto en los conflictos sociales que se producen en el campo educativo, a partir de cuatro premisas: i) el entendimiento de los conflictos como procesos históricos y relacionados temporalmente; ii) la definición de los conflictos como hechos que pueden estudiarse independiente de los

¹⁷ Una versión preliminar de este apartado se encuentra en Villalobos (2015b).

discursos de los actores que los producen; iii) la visualización de los conflictos como procesos que son producto de las relaciones de fuerza de actores en una determinada estructura social; iv) el entendimiento de los conflictos como fenómenos que en gran medida reflejan la diferenciación de las sociedades contemporáneas.

Considerando lo anterior, la apuesta epistemológica se desarrolla a través del entendimiento de los fenómenos sociales desde una mirada conocida como el realismo modesto, cuyos principales exponentes son Alan Sokal, Jacques Bricmont, Philip Kitcher y Bárbara Epstein¹⁸ (Epstein, 1995; Sokal y Bricmont, 1999, 2001; Sokal, 2007; Kitcher, 1998, 2001). Siguiendo la clasificación de las corrientes epistemológicas realizadas por Padrón (2007), se entiende el realismo modesto como una perspectiva que se fundamenta en un realismo ontológico y un racionalismo gnoseológico, lo que implica un acercamiento a la realidad basado en la deducción moderada, la generación de abstracciones y la utilización de sistemas lógico-matemáticos de análisis. A pesar de que es considerada una epistemología de los últimos 30 años, es posible reconocer algunos antecedentes del realismo moderno en pensadores como Bernard Russell (1984, 1992), Noam Chomsky (1991) y Eric Hobsbawm (1995).

En términos sintéticos, el realismo modesto se puede caracterizar a través de cuatro elementos. En primer lugar, esta mirada se sustenta en la idea de que es posible acercarse razonablemente a conocer las cosas tal cual como son (Sokal, 2007). Esto implica que, si bien no existe un acercamiento total y certero a la realidad como tal, si existe un acercamiento que es bastante cercano a esta. Así, el realismo modesto toma distancia de las teorías que niegan la existencia de una realidad y que consideran esta empresa como una pérdida de tiempo, pero también se aleja de las perspectivas “*instrumentalistas, que consideran esta meta como una ilusión y por lo tanto se contentan con la suficiencia empírica que proveen los datos*” (Sokal, 2007: 298). De esta forma, la realidad se entiende como un horizonte que se desplaza, al que podemos acercarnos mucho pero nunca llegaremos a atrapar totalmente. Esta imposibilidad de acercamiento “real a la realidad” no implica, sin embargo, su abandono

¹⁸ Es importante mencionar que sólo Sokal y Bricmont (2001, 2007) utilizan explícitamente la categoría de realismo modesto para auto-definir su perspectiva epistemológica. En el caso de Kitcher y Epstein, la etiqueta de realista modesto es asignada por Diéguez (2010).

como perspectiva. Para Bunge (2014) esto implica la aceptación de la posibilidad (existencia) de una verdad parcial o aproximada, aspecto compartido por el realismo modesto y tomado como premisa de este estudio.

En segundo lugar, el realismo modesto desarrolla una aproximación a la realidad que se basa en la existencia de hechos. Estos hechos se definen como situaciones “*que existen al margen del conocimiento que tengamos o no tengamos de ella; [...] al margen de cualquier consenso o interpretación*” (Sokal, 2007: 285), lo que se ajusta, grosso modo, a la visión de Durkheim respecto de la realidad sociológica. Tal como indica Kitcher (1998), esto conlleva la adopción de una posición que reconoce la existencia del hecho social, pero donde esta aceptación no lleva necesariamente a adoptar una actitud donde la teoría se subordina a la naturaleza, alejándose así de las versiones más mecánicas del empirismo y diversas teorías naturalistas. Se trata, en definitiva, de una perspectiva que basa en la “*confrontación sistemática de las teorías con las observaciones y los experimentos*” (Sokal y Bricmont, 1999: 209) y que, por ende, toma distancia tanto del empirismo como de las corrientes postmodernas (Epstein, 1995).

Estos dos argumentos se relacionan fuertemente con una cierta manera de estudiar y entender la ciencia, lo que constituye un tercer elemento de esta mirada epistemológica. Considerando las nociones de realidad y verdad, estos autores entienden que el objetivo de la ciencia es descubrir la realidad, pero reconociendo que esta meta nunca será posible de alcanzar (Sokal, 2007). Esto implica adoptar una concepción de la ciencia como una práctica, que “*nunca es enteramente cierta y muy a menudo es bastante falsa, pero tiene por lo general más posibilidades de ser cierta que las teorías no científicas y, por lo tanto, es razonable aceptarla hipotéticamente*” (Russell, 1992: 113). De esta manera, el realismo “*rechaza la visión internalista, que concibe la ciencia como un producto del genio individual; pero no acepta tampoco el externalismo radical, que define la ciencia como el resultado de un proceso puramente social*” (Gibert, 2014: 104). Se reconoce así un status distinto a la ciencia como una forma de acercamiento privilegiada de análisis de la realidad, pero esta se considera inexacta y solo aproximadamente verdadera (Kitcher, 1993). Por lo mismo, esta visión promueve el desarrollo de una cierta actitud científica, entendida como “*el respeto por la claridad y la coherencia lógica de las teorías y la confrontación de las mismas de los datos*”

empíricos” (Sokal y Bricmont, 1999: 211) más que una consideración superior del método científico o de la comunidad científica como portadores de la verdad.

Finalmente, el realismo modesto desarrolla una visión particular de las teorías y su relación con la realidad. En general, las teorías son entendidas como hipótesis mediadoras entre el científico (o la comunidad científica) y la realidad existente, pero se entiende que estas teorías necesitan de hechos empíricos para ser analizadas. El realismo, entonces, se aleja del empiricismo pues no reduce la realidad al dato (Gibert, 2014: 109). Esto no supone, sin embargo, adoptar una actitud verificacionista extrema, sino más bien un racionalismo moderado y consciente de sus limitaciones (y en este sentido, modesto), lo que implica comprender que, si bien las teorías no pueden probarse a través de los datos empíricos, estas sí pueden resultar razonables –y podríamos agregar, crecientemente razonables- a través de la comprobación con la realidad (Sokal, 2007: 239). Se trata, en definitiva, de tener una aspiración constante por aprehender la realidad (Gibert, 2014), aún cuando esta aspiración no lograble. De esta manera, las teorías son fundamentales, pues permiten “*someter todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados*” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2001: 54), siendo, sin embargo, un aspecto cambiante y dúctil respecto del proceso de investigación.

Tomados en su conjunto, estos elementos encarnan lo que podríamos llamar realismo modesto: Un realismo que, consciente de las limitaciones e influencias de la historia, la sociedad y los individuos (es decir, prudentemente), se orienta en la búsqueda de la verdad y el acercamiento a la realidad a través de la empresa científica¹⁹. Esto implica estructurar un modo de acercarse al conocimiento que es racional, pero que reconoce el carácter limitado de esta racionalidad (Sokal y Bricmont, 1999). Ahora bien, ¿por qué la utilización del realismo modesto como una perspectiva epistemológica para el análisis de los conflictos sociales es apropiada para este estudio? ¿De qué manera se relaciona esta perspectiva con los elementos teóricos y metodológicos de esta investigación? Para responder a estas preguntas, es posible reconocer tres elementos.

¹⁹ Por estas mismas razones, Bunge (2007) habla de “realismo científico” para diferenciarlo del realismo ingenuo platónico, pero también del realismo crítico, que no usa herramientas ni apela al tribunal de la ciencia.

Por una parte, la incorporación del realismo modesto como perspectiva epistemológica se relaciona -aunque no deterministamente- con metodologías que utilizan distintas fuentes de información estadística o secundaria (como la opinión pública, los registros gubernamentales o los datos estadísticos) para el análisis de la realidad social. Así, al reconocer la existencia de una realidad social externa que puede ser captada desde distintas fuentes de investigación distintas a los propios actores involucrados en los fenómenos (que es una de las premisas conceptuales delineadas del estudio), el realismo modesto pone un acento metodológico en las técnicas investigativas que incorporan diversos registros de información y que generen procesos de gestión de los datos como métodos privilegiado de acercamiento a los objetos de investigación.

En segundo lugar, es evidente que el realismo modesto potencia perspectivas metodológicas que profundizan el entendimiento de los fenómenos como hechos sociales, privilegiando así estrategias metodológicas no centradas en los discursos, percepciones, perspectivas o afectos de los actores sociales, lo que se enmarca con otra de las premisas conceptuales del estudio. De esta forma, el realismo modesto desarrolla una especie de afinidad electiva con las distintas metodologías que se focalizan en el análisis estructural de los procesos sociales, privilegiando así técnicas de investigación como el registro de datos, el análisis de archivos o el estudio de registros institucionales y con investigaciones sociales que reconocen como un aspecto fundamental el rol de la estructura en la configuración de la acción social (Martucelli, 2014).

Finalmente, es posible suponer que el realismo modesto se relaciona con técnicas metodológicas que privilegian el desarrollo de análisis que utilicen una perspectiva histórica de la realidad. Al reconocer la posibilidad de acercamiento a la realidad como un fenómeno que se desplaza, el realismo modesto empalma con acercamientos metodológicos históricos, que potencian el entendimiento de los procesos sociales producidos en contextos, realidades y situaciones particulares. De esta manera, metodologías como el análisis de series de datos o estudios históricos y perspectivas teóricas fundamentadas en un entendimiento histórico de la realidad se interrelacionan con el realismo modesto. Parafraseando a Sokal y Bricmont (2011: 204), el realismo modesto entiende el desarrollo científico desde una perspectiva

realista-histórica, entendiendo ambos conceptos como complementarios (y no como contradictorios), aspecto que también es considerado en esta investigación.

3.2. La técnica de investigación. El *Protest Event Analysis*.

Para la cuantificación de los conflictos sociales en el campo educativo (que, como indicamos en el capítulo anterior, serán entendidos como protestas sociales), objetivo básico de esta investigación, se utiliza la metodología del Análisis de Eventos de Protesta o *Protest Event Analysis* (PEA). En términos simples, el PEA es una técnica que permite analizar y consolidar el estudio de los movimientos de conflictividad, protesta y acción colectiva (Olzak, 1989; Kriesi, Koopmans, Duyvendak y Guigni, 1995), usando fuentes secundarias de análisis -principalmente archivos de prensa, algunas veces complementados con otras fuentes- para procesar y codificar datos que permitan estudiar los movimientos y conflictos sociales con una perspectiva descriptiva, longitudinal y/o causal (Earl, Martin, McCarthy y Soule, 2004).

De esta manera, el PEA permite a los investigadores desarrollar un mapa histórico sólido (Koopmans y Rutch, 2002) o análisis temporales sociométricos (Tilly, Tilly y Tilly, 1997) de los procesos, historias y desarrollos de los conflictos sociales. Así, es posible desarrollar investigaciones sobre los conflictos sociales que no se basan en reflexiones ensayísticas, extrapolación de casos o percepciones de los actores sobre estos fenómenos, tal como busca el presente estudio. En este sentido, este método parece el más adecuado para responder a las preguntas y objetivos de investigación propuestos, ya que permite examinar múltiples procesos de protestas, facilitar la investigación histórica y realizar investigaciones cuantitativas sobre los conflictos sociales (Earl et al., 2004). Adicionalmente, el PEA ha sido una estrategia altamente utilizada debido a que permite desarrollar investigaciones empíricas sobre distintas formas de acción colectiva, porque puede ser usada en distintos niveles de agregación espacial y porque permite entender la relación entre procesos históricos y procesos de conflictividad (Olzak, 1989).

A pesar de ser poco conocida en Chile²⁰, el *Protest Event Analysis* es una técnica de investigación social ampliamente utilizada desde mediados de los setenta en múltiples países europeos, Canadá y Estados Unidos²¹. Siguiendo a Pfaffe (2011), es posible identificar tres momentos o etapas en el desarrollo de investigaciones que han utilizado el PEA²². Esta investigación seguirá principalmente la lógica de la primera y segunda fase, que se detallan a continuación.

Una primera oleada, inaugurada por el estudio de Charles Tilly sobre los procesos de movilización social en Francia en los siglos XVIII y XIX (Tilly, 1978), se concentró en el desarrollo de investigaciones que abarcaron largos periodos históricos, que buscaron dar cuenta de los procesos de evolución de los movimientos y conflictos sociales en Europa (Snyder y Tilly, 1972, Tarrow, 1989a) y Estados Unidos (Spilerman, 1971; Kelly y Isacc, 1974), intentando responder analíticamente a preguntas respecto del surgimiento, desarrollo y finalización de procesos de conflictividad mundialmente conocidos como la Revolución

²⁰ Hasta la fecha, el PEA ha sido un método escasamente ocupado en el país. Solo cuatro investigaciones han incorporado esta metodología, tres de manera explícita (Somma, 2015; OHL, 2015; Disi, 2015) y una de manera implícita (Armstrong y Águila, 2006). En ninguno de los casos, el foco de estos análisis ha estado puesto en el campo educativo, con la excepción de Disi (2015) que analiza la conflictividad en educación superior en ocho países latinoamericanos, incluyendo Chile, pero que, a diferencia de la presente investigación, se concentra sólo en un tipo de conflicto educativo (los de educación superior) en un tiempo más limitado (entre el 2000 y 2011) y con una metodología distintas de recolección de información.

²¹ Esto no implica que existan otros esquemas metodológicos para estudiar las protestas sociales, aún de manera cuantitativa y con una pretensión histórica, tal como se pretende en esta investigación y como buscan los investigadores que utilizan el PEA. En un reciente artículo, Beyerlein, Barwis, Brubaugh y Carnesecca (2016) desarrollan una metodología basada en el desarrollo de encuestas basadas en muestras de redes hiperconectadas (*hypernetwork sampling*) para estudiar las protestas sociales a nivel nacional en Estados Unidos. La idea central de esta técnica es que “*una muestra representativa de una unidad [personas que protestan] puede derivarse al muestrear aleatoriamente a personas conectadas a esa unidad y después asignar la unidad particular a la que están conectados*” (Beyerlein et al., 2016: 4). Se trata, en definitiva, de una forma de encuesta que permite estimar ex – post a los participantes de eventos que incorporan a porcentajes bajos de la población, como las protestas sociales, lo que corrige la principal crítica que se ha realizado a este tipo de métodos en los estudios de conflictividad. Aunque los resultados del estudio muestran que (según los autores) esta técnica permite estimar de mejor manera la cantidad de participantes en un evento de protesta, no la utilizaremos en esta investigación por tres razones. En primer término, y desde una perspectiva conceptual-teórica, el acercamiento a las protestas es a través de la noción de conflictos sociales, lo que implica que es en la interacción entre estructura y agencia (y no sólo desde los actores sociales) desde donde se configura el fenómeno. En segundo lugar, y en términos metodológicos, esta técnica, al considerar como fuente de información básica a los sujetos, desestima fuentes de información de segundo orden que no son posibles de establecer por los propios actores y que son relevantes a esta investigación, como la repercusión de las protestas o sus efectos (por ejemplo, daños que se produzcan en estas). Finalmente, y en términos operativos, esta técnica requiere de altos presupuestos y una coordinación logística de alta complejidad, siendo poco eficientes para el objetivo de investigación propuesta.

²² Otra forma de estudiar las distintas perspectivas de investigación desarrolladas a través del PEA es la planteada por Olzak (1989). Para la autora, la distinción central entre los estudios refiere a aquellos que realizan un tratamiento longitudinal de los datos (lo que es hegemónico desde mediados de los ochenta), en contraste con aquellos que no realizan este tratamiento.

Francesa o la Independencia de Estados Unidos. Por lo mismo, el principal desafío metodológico de estas investigaciones fue desarrollar procesos de codificación y análisis de las fuentes de información que permitieran “reconstruir” el recorrido histórico de estos procesos de conflictividad.

A diferencia de estos análisis, una segunda oleada de investigaciones, desarrollada especialmente durante los años ochenta y noventa (y en menor medida, en las décadas siguientes), se concentró en la generación de modelos analíticos y econométricos que permitieran explicar los procesos de conflictividad étnica (Olzak, 1987), de movilización de trabajadores (Jenkins y Perrow, 1977) o de derechos civiles (McAdam, 1982). Debido a esto, este conjunto de investigaciones se focalizó en la utilización de técnicas que permitieran explicar la evolución de los conflictos a través de variables macroeconómicas o macrosociales como la inflación, el nivel de desempleo o la proporción de inmigrantes, buscando una explicación a los diversos movimientos sociales que se multiplicaron desde mediados del siglo XX. A diferencia de la primera oleada, estos estudios tuvieron como componente central el uso de modelos de regresión (con distintas especificaciones) para responder a las preguntas de investigación formuladas, incorporando siempre el tiempo como una variable central de control y/o como variable independiente (Van Dyke, 2003; Johnson, Agnone y McCarthy, 2010; Khawaya, 1995; Su, 2015).

Finalmente, y especialmente desde los años noventa, es posible detectar una tercera oleada de investigaciones, que se desarrollan con una perspectiva transnacional (Koopmans, 2007), comparando conflictos similares en distintos países (Kriesi et. al., 1995; Strijbis, 2015; Su, 2015) y expandiéndose además a zonas distintas, como América Latina (Bellinger y Arce, 2011; Almeida, 2007) o Medio Oriente (Khawaya, 1995) y a países de todo el orbe, como Sudáfrica (Olzak y Olivier, 1998), Polonia, Hungría y Eslovaquia (Kubik y Ekiert, 1998) o Suiza (Hutter y Guigni, 2009). En estos casos, el énfasis principal estuvo en dilucidar en qué medida los procesos de conflictividad poseían o no características globales, y, además, como se producían las relaciones entre los niveles locales, nacionales y mundiales en torno a la conflictividad, especialmente en la era de la globalización, por lo que se privilegiaron técnicas estadísticas que permitieran la comparación entre unidades, generando así controles que controlaran por unidades geográficas (en general, países).

Como era de esperarse, el desarrollo de estas oleadas investigativas ha servido para potenciar y consolidar la metodología del *Protest Event Analysis* dentro del campo de investigación de los conflictos²³. Sin embargo, esta consolidación también ha implicado el levantamiento de una serie de críticas sobre este método, las que en términos generales se pueden agrupar en tres grandes argumentos.

Por una parte, algunos analistas e investigadores han planteado la incapacidad del PEA de entender las lógicas de los movimientos y conflictos sociales, al concentrarse en los eventos señalados por la prensa y/o en los conflictos sociales más agudos, que son los reportados por la prensa u otras fuentes oficiales. Desde esta perspectiva, se entiende que lo central es entender el proceso de los movimientos sociales que lleva a los conflictos y no los conflictos “en sí mismos” (Pleyers, 2011), visualizando así al *Protest Event Analysis* como una técnica que cercena e invisibiliza los procesos completos (y complejos) de movilización social. La respuesta de los estudiosos del PEA a esta crítica –en gran parte teórica, pues cuestiona la noción misma de conflicto desde la que se sustenta la metodología- se ha fundamentado en dos argumentos. Por una parte, se ha señalado la importancia de distinguir entre movimientos sociales y conflictos (protestas) sociales como dos fenómenos relativamente diferenciados y por lo tanto no necesariamente analogables, dando así cuenta de la importancia de los análisis de eventos como una cristalización de procesos de movilización social, pero también como procesos sociales emergentes (Olzak, 1989). Complementariamente, se ha indicado la necesidad de entender tanto los procesos “visibles” como los “invisibles” de las movilizaciones sociales, destacando la centralidad de las repercusiones de la prensa y su efecto “real” en la agenda pública y el termómetro político que tienen estos conflictos (Koopmann y Rutch, 2002), lo que ha llevado a un replanteamiento de la noción de conflicto social.

Junto con esta crítica, de corte conceptual, se han desarrollado otros cuestionamientos al PEA que podríamos llamar epistemológicos. En este caso, se realiza una discusión sobre la idoneidad de la metodología en sí y su capacidad de captar el fenómeno social (Ortiz,

²³ Por ejemplo, Ortiz et al. (2005) indican que entre sólo entre 2000 y 2005 se han publicado 18 artículos publicados en las dos más prestigiosas revistas de sociología norteamericana (*American Sociological Review* y *Annual Review of Sociology*) que utilizan el *Protest Event Analysis* como estrategia metodológica de recolección de información.

Myers, Walls y Díaz, 2005). Así, los críticos sostienen que en mayor medida que otras metodologías, el PEA sería muy susceptible de desarrollar sesgos analíticos, especialmente debido a la utilización de los medios de comunicación como fuente de información. De esta forma, se plantea que “*las noticias son un reflejo de la estructura social fuera de la agencia de noticias*” (Gans, 1979: 81) y que, por lo tanto, la utilización de esta fuente de información implicaría una reproducción ideológica de los procesos de dominación social (del capitalismo), en línea con las perspectivas desarrolladas por Althusser sobre los medios de comunicación. La respuesta generada por investigadores que han utilizado el *Protest Event Analysis* a esta crítica ha girado en torno a dos puntos. Por un lado, se ha indicado que no existe un argumento claro que permita indicar por qué la prensa tendría (como fuente de información) un sesgo mayor, a priori, que otras fuentes. Tal como indica Río (2008: 73), “*todas las fuentes de información representan instrumentos de construcción de la realidad que fingen reproducir*”. Por lo mismo, la vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2001) es un ejercicio que puede (y debe) hacerse a cualquier o todas las fuentes, incluyendo las fuentes históricas “originales” como acertadamente acota Bourdieu (2003), sin naturalizar algunas como válidas o no válidas independientemente de su uso y contexto de aplicación. Complementariamente, se ha indicado como la crítica a la prensa como reproductora de la estructura social entiende el proceso de producción y selección de noticias como un proceso mecánico y dominado totalmente por las empresas de comunicaciones. Así, se desconoce el carácter de campo que posee el periodismo (Río, 2008), los procesos de construcción y resistencia que realizan los periodistas en los medios de comunicación, las características del habitus periodístico (Fernández, 1995) y las relaciones, constreñimientos e interacciones que tienen los medios de prensa entre sí y con el mercado periodístico (Ortega y Humanes, 2000; Bourdieu, 1997b).

Finalmente, junto con estas críticas epistemológicas y teóricas, se han desarrollado un conjunto de cuestionamientos de corte metodológico, que han mostrado las debilidades del PEA para cumplir con sus objetivos. En general, la literatura ha reconocido tres principales tipos de sesgos (Earl et al, 2004; McCarthy, McPhail y Smith, 1996): i) sesgo de selección, que dice relación con la idea de que los medios no reportan todos los eventos o protestas existentes, tanto de manera deliberada como por la incapacidad de acceder a todos los eventos

que se producen²⁴; ii) sesgo de descripción, que dice relación con la idea de que los medios reportan los eventos no objetivamente o de una forma tendenciosa, tanto respecto del contenido de la noticia como respecto de los actores o los hechos ocurridos en el evento de protesta²⁵ y; iii) sesgo de investigación, que dice relación con que el proceso de codificación y construcción de los datos produce sesgos en el estudio de los conflictos o eventos de protesta²⁶. En estos casos, se cuestiona la capacidad del PEA de dar cuenta de los procesos sociales de conflictividad, “tal y como ocurren en la realidad”, pero validando la técnica utilizada.

Tal como reconocen Ortiz et. al., (2005) y Koopmans y Rutch (2002), las décadas de investigación centradas en el análisis y efectos de estas críticas que han levantado estas críticas han obligado a los investigadores que utilizan el PEA a reconocer la existencia de estos posibles problemas y a realizar esfuerzos metodológicos por controlar estos sesgos. En el caso de esta investigación, las críticas anteriormente descritas permitieron extraer cuatro principales lecciones, siguiendo las recomendaciones realizadas por Koopmans y Rutch (2002).

En primer lugar, y considerando la importancia de la perspectiva histórica, se buscó utilizar las mismas fuentes durante todo el periodo de estudio, como una forma de “mantener constante” los posibles sesgos de las fuentes de información. En segundo término, se generó

²⁴ En general, se reconoce que los eventos más grandes, más violentos, más extraordinarios, más notorios y culturalmente más resonantes tienden a estar más representados en los medios de comunicación (Earl et al., 2004; Koopmans y Rutch, 2002; Olzak, 1989; McCarthy, McPhail y Smith, 1996; Ortiz et. al., 2005). Asimismo, se reconoce la importancia del contexto en la incorporación de los eventos conflictivos, los que dependen de los tiempos legislativos, agendas comunicacionales y ciclos políticos (Oliver y Myers, 1999; McCarthy, McPhail y Smith, 1996; Ortiz et. al., 2005, Río, 2008). A pesar de esto, investigaciones centradas específicamente en el análisis y dimensionamiento de este sesgo han mostrado que, en promedio, los sesgos de selección generan más “falsos negativos” que “falsos positivos” (Hug y Wisler, 1998) y, además, la estructura temporal del sesgo de selección tiende a ser bastante estable en el tiempo (McCarthy, McPhail y Smith, 1996), aunque esto último es un tema de debate más que de consenso académico (Ortiz et. al., 2005).

²⁵ Distintas investigaciones (McCarthy et. al., 1998; Río, 2008) reconocen que el posible impacto en el sesgo de descripción afecta sobre todo a las variables “suaves” de los eventos (impresiones, comentarios, consecuencias indirectas) por sobre las variables “duras” de las descripciones (actores, tamaños, tiempos, espacios, consecuencias directas). Aun así, se puede indicar que, por la composición del campo periodístico, la forma de construcción y reporte de la noticia y los mecanismos de control (propios y del mercado), los sesgos de descripción tienen “niveles”, es decir, que en general se tienden a exagerar puntos, construir discursos o provocar interpretaciones erradas, más que a mentir o inventar hechos.

²⁶ Franzosi (1987) ha mostrado como el sesgo de investigación tiende a producirse de manera más relevante cuando los procesos de codificación se desarrollan en periodos de tiempo extendido, cuando hay más investigadores involucrados y cuando los medios entregan información reducida de los eventos. A pesar de su posible efecto, Koopmans y Rutch (2002) indican que este sesgo es propio de cualquier investigación, no reduciéndose al PEA.

un proceso de codificación donde se utilizó más de una fuente de información, como una forma de aminorar (controlar) el posible efecto del sesgo de selección y/o descripción. En tercer lugar, el proceso de codificación realizado incorporó procesos de re-muestro o recodificación, como una forma de controlar el efecto del sesgo de investigación, probablemente más alto en investigaciones personales que en investigaciones colectivas. Finalmente, y considerando que el objeto de estudio es un fenómeno particular y poco conceptualizado (los conflictos sociales en el campo educativo), se realizó una detallada operacionalización que permita tener claridad respecto de la unidad de análisis seleccionada. Todos estos aspectos se explicitan en los siguientes acápite.

3.3. Estrategia metodológica de la investigación.

Habiendo ya esbozado los lineamientos epistemológicos de la investigación (basados en el realismo modesto) y considerando las principales características de la metodología de análisis escogida (el *Protest Event Analysis*), el siguiente apartado describe las principales características metodológicas del estudio, dando cuenta de: i) la definición operacional del objeto de investigación que se realizó; ii) las fuentes de recolección de información que se utilizaron y; iii) las principales dimensiones y sub-dimensiones de codificación que se generaron.

3.3.1. Definición operacional del objeto de estudio.

Respecto del primer aspecto, y tal como se mencionó, el objeto central de la investigación es estudiar lo que hemos denominado y caracterizado conceptualmente como “*conflicto social en el campo educativo*”. Para poder estudiar este fenómeno, se requiere contar con una definición operacional, que permita distinguir metodológicamente el objeto de estudio. Para ello, diseccionaremos este concepto en tres partes: i) conflicto; ii) social; iii) campo educativo.

Respecto de la noción de *conflicto*, este es entendido como todos aquellos eventos de protesta²⁷ irruptiva²⁸ donde exista: i) una contradicción; ii) actores sociales; iii) una demanda con la cual estos actores se identifiquen (McCarthy, McPhail y Smith, 1996; Touraine, 2006). De esta manera, la definición de conflicto acá esbozada se diferencia explícitamente del concepto de movimiento social, que pone énfasis en los procesos de disputa de largo aliento (Tilly y Wood, 2013), pero también se aleja del concepto de acción colectiva, que se focaliza en cualquier evento público (Olzak, 1989), incluyendo así acciones deportivas o conciertos musicales que no necesariamente contienen demandas u objetivos de transformación como foco central.

Respecto de la idea de lo *social*, esta es entendida como aquellas acciones o eventos que se desarrollan en la esfera pública (siguiendo las ideas a este respecto de Hannah Arendt) y de manera no individual, incluyendo así todos los eventos de protesta donde estén involucradas dos o más personas²⁹ y que cuentan con un umbral mínimo de existencia (Atria, 1974) que les permite aparecer en espacios de producción de la realidad social, como lo es la prensa. De esta manera, se adopta una definición operacional de lo social basada fundamentalmente en la magnitud de producción del fenómeno, independientemente de las características del actor que lo desarrolla (lo que nos diferencia de la definición adoptada por Kriesi (1988) que limita lo social sólo a aquello desarrollado por actores extra políticos o extra institucionales) y de las características de acción a desarrollar, incorporando tanto acciones violentas como acciones pacíficas (Tarrow, 1989b). De esta manera, se consideran

²⁷ Los argumentos para la adopción de los eventos de protesta como indicador de los conflictos están desarrollados en apartados anteriores. Asimismo, es importante mencionar que esta definición de conflicto como eventos de protesta (y no como proceso) no niega la posibilidad de que estos eventos no puedan componerse (a posteriori) en un conjunto de eventos o campañas (Marwell y Oliver, 1984).

²⁸ La incorporación de la idea de irrupción social intenta captar una característica central de los conflictos: su carácter no rutinario. Siguiendo a Tilly (1978), esto implica excluir acciones que, pudiendo ser consideradas conflictuales, se desarrollan solamente por el peso de la tradición y no tienen una demanda. Esto implica que conmemoraciones o actos de recuerdo, que no contengan una demanda explícita o un contradictor, no serán incorporados como eventos de protesta.

²⁹ Este criterio también es utilizado por Olzak y West (1991) y por McCarthy, McPhail y Smith (1996), pero es bastante menor a los 50 personas propuestos por Tilly (1978). Adicional a las consideraciones teórico-conceptuales descritas, la consideración de dos personas como mínimo también responde a consideraciones sociodemográficas del país (Chile es un país con baja población en la comparación mundial) y la cantidad de personas involucradas en otros tipos de protestas (laborales y sociales), que muestran que parte importante de las protestas son desarrolladas por grupos pequeños de menos de 20 personas (OHL, 2015; Somma y Medel, 2017).

tanto aquellas acciones desarrolladas tanto “adentro” como “afuera” del sistema político, aspecto relevante en la discusión sobre movimientos sociales (von Bulow y Donoso, 2017).

Finalmente, y en lo que respecta a la definición de *campo educativo*, seguiremos la definición utilizada por Bourdieu (2003), entendiendo el campo educativo como un espacio de luchas que se desarrollan por el capital cultural institucionalizado, diferenciándose de esta forma de perspectivas que entienden el conflicto sólo como aquellas acciones que se realizan al interior de las escuelas (Davis, 2004; Mosselson, 2013). Adicionalmente, es importante mencionar que, como se esbozó anteriormente, esta definición operacional de lo educativo no está condicionada por el tipo de actor involucrado (estudiantes, profesores, padres, asistentes de la educación, intelectuales, investigadores, rectores y directivos), sino por la relación entre el actor y la forma en que este lucha por la apropiación, organización o distribución del capital cultural institucionalizado.

Considerando estas aproximaciones, entonces, se los conflictos sociales en el campo educativo se definen como todos aquellos eventos de protesta irruptivos desarrollados por dos o más actores en el espacio público, y que tienen una demanda establecida por la apropiación, distribución u organización del capital cultural institucionalizado.

3.3.2. Fuentes de información a utilizar

Considerando los objetivos de investigación y la definición operacional del objeto de estudio anteriormente descrita, se decidió trabajar con medios de prensa como fuente principal de información. La decisión de utilizar la prensa por sobre otras fuentes de información se fundamenta en el entendido de que este medio es un movilizador del conjunto del sistema mediático y que, además, es la forma de comunicación que orienta a los otros medios en el país (Couso, 2012). Ahora bien, se decidió utilizar tres medios de prensa nacionales: i) El Mercurio; ii) La Tercera y; iii) La Nación. La decisión de seleccionar más de un medio se fundamenta en investigaciones anteriores (Koopmans y Rutch, 2002), que

mostraron la utilidad de utilizar más de una fuente de información³⁰. Ahora bien, los criterios utilizados para seleccionar estos medios (y no otros) respondieron tanto a aspectos conceptuales como empíricos.

Respecto de los primeros, se buscó incluir medios de prensa que cumplieran con los siguientes criterios: i) medios de prensa que tuvieran un alto nivel de densidad de información, lo que se expresa en que tengan un alto tiraje, alto número de páginas e, idealmente, un alcance nacional, lo que permite (teóricamente) ampliar el espectro de extracción de eventos (Koopmans y Rutch, 2002); ii) medios de prensa que tuvieran distintos intereses corporativos, lo que permitirá controlar el sesgo (tanto de selección como de descripción) producido por las líneas editoriales de los diarios (Ortiz et al., 2005); iii) medios de prensa que tuvieran una permanencia en todo el tiempo de estudio (1990-2014), lo que permitirá “mantener temporalmente” el posible sesgo producido por el medio de prensa seleccionado, aumentando así las posibilidades de generar análisis histórico con un cierto control de los sesgos temporales (Río, 2008; McCarthy, McPhail y Smith, 1996).

Para estudiar qué medios de prensa permitían cumplir de mejor manera con estos criterios, se realizó un proceso de pilotaje³¹, tal como recomiendan estudios previos (Koopmans y Rutch, 2002; Olzak, 1989). Este pilotaje estuvo organizado en dos fases. Una primera fase, buscó determinar los medios de prensa que más información y noticias entregaran respecto del objeto de estudio. Posteriormente, la segunda fase buscó determinar la cantidad “ideal” de medios a utilizar, considerando el costo (temporal, financiero, etc.) de la inclusión de medios versus la amplitud que implica incluir cada medio adicional (Koopmans, 2002). En general, los resultados del pilotaje fueron tres: i) en los meses analizados (Mayo y Junio 2006), casi el 90% de los eventos de protesta se encontraron en cuatro diarios: *El Mercurio*, *La Tercera*, *La Nación* y *La Segunda*, dando cuenta de que los diarios regionales u otros diarios de alcance nacional entregan poca información adicional sobre los conflictos sociales en el campo educativo; ii) aunque son cuatro los medios de prensa que más noticias entregan sobre el objeto de investigación, *La Segunda* tiende a

³⁰ Lamentablemente, no fue posible cotejar o incorporar información no proveniente de otras fuentes secundarias (como reportes de autoridades policiales) pues no existe en Chile un registro lo suficientemente desagregados como para poder ser utilizados en la presente investigación.

³¹ Los detalles del proceso y resultados del pilotaje se encuentran en el Anexo 1.

reportar noticias sobre conflictos no educativos, y a entregarlas con un desfase temporal (debido a que es un diario vespertino); ii) los tres medios restantes (*El Mercurio*, *La Segunda* y *La Tercera*) producen información sobre eventos de protesta que es complementaria, tanto en términos de sus inclusión como en la forma en cómo estos eventos son descritos, lo que promovió la decisión de incorporar estos tres medios como fuentes primarias de información.

Aunque los medios de prensa fueron la fuente primaria y principal de recolección de información, pues permitieron construir los eventos de protesta durante el periodo de la post-dictadura, también se utilizaron otras fuentes de información complementarias, para analizar los factores relacionados al ciclo de protestas en el campo educativo. Específicamente, se utilizaron bases de datos secundarias ya existentes que cumplieran con dos características: i) tener información disponible para el conjunto del periodo estudiado, es decir, entre 1990 y 2014, a lo menos de manera anual; ii) dar cuenta de información a nivel nacional del país (de manera censal o representativa). La Tabla 1 presenta el detalle de las variables utilizadas y su origen.

Tabla 1. Fuentes de información secundarias complementarias utilizadas

Origen	Variable
Centro de Estudios de Ministerio de Educación	Matrícula pública y privada escolar (%)
	Matrícula pública y privada terciaria (%)
	Matrícula en instituciones de educación superior (total)
	Matrícula según quintil de ingreso en educación superior (%)
	Remuneraciones docentes sector municipal y subvencionado (Pesos)
Dirección de Presupuesto	Gasto estatal social (Miles de millones de Pesos)
	Gasto estatal en educación (Miles de millones de Pesos)
	Gasto estatal en primaria y secundaria como porcentaje del PIB (%)
	Gasto estatal en terciaria como porcentaje del PIB (%)
	Producto Interno Bruto (PIB)
	Índice de Precios al Consumidor (IPC)
	Beneficiarios de ayudas estudiantiles en educación superior (%)
	Gasto estatal ayuda estudiantiles ed. superior (Millones de Pesos)
	Gasto estatal aportes basales ed. superior (Millones de Pesos)
	Gasto estatal fondos concursables ed. superior (Millones de Pesos)
Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea	Aprobación del gobierno (%)
	Desaprobación del gobierno (%)
	Identificación política (%)
	Aprobación coaliciones de gobierno (%)

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, se utilizó información obtenida desde el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (matrícula educativa y su composición, equidad del sistema educativo, remuneraciones docentes), Dirección de Presupuesto (gasto social, gastos educativos, crecimiento del país, fondos públicos de educación) y del Centro de Estudios De la Realidad Contemporánea (identificación partidaria, aprobación de gobierno, identificación ideológica). A pesar de explorarse otras fuentes (como, por ejemplo, provenientes de datos de la Encuesta Mundial de Valores, UNESCO, CEPAL o Banco Mundial), estas no cumplieron con los requisitos anteriormente descritos.

3.3.3. Dimensiones de codificación y análisis de los eventos de protesta

Una vez seleccionadas las fuentes de información primaria, se construyó un protocolo de codificación que permitiera captar las principales dimensiones de los eventos de protesta. En términos procedimentales, el proceso de codificación se organizó en dos fases: i) la selección de noticias relevantes y la constitución del evento de protesta y; ii) el proceso de codificación propiamente tal³². Como criterio general, y considerando que los sesgos de descripción se producen mayormente en variables “blandas” (McCarthy et. al., 1998; Smith, 2001), se privilegió la recolección de variables “duras”, esto es, de variables que no dieran cuenta de la interpretación del periodista (o del diario) sobre el evento de protesta (Río, 2008). La codificación se organizó en siete grandes dimensiones: i) información general sobre el evento; ii) información sobre los medios; iii) tiempo de la protesta; iv) lugar de la protesta; v) participantes en las protestas vi) características de la protesta; vii) niveles y formas de violencia desarrolladas en el proceso de conflictividad. La Tabla 2 presenta las dimensiones, variables y categorías del proceso de codificación realizado.

³² Los detalles del protocolo de codificación se encuentran en el Anexo 2.

Tabla 2. Dimensiones, variables y categorías de codificación de eventos de protesta.

Dimensión	Variable	Categorías o rango
Información identificación del evento	Nombre codificador	Nombre y el apellido del codificador
	Fecha de codificación	DD/MM/AA
	ID evento	0 – 10000
	Nombre evento	Nombre genérico del evento
Información sobre los medios	Noticias El Mercurio	0 – 99
	Noticias La Tercera	0 – 99
	Noticias La Nación	0 – 99
	Noticias Total	0 – 99
Tiempos de la protesta	Fecha de inicio	DD/MM/AA
	Fecha de término	DD/MM/AA
	Duración en días	0 – 999
Lugar de la protesta	Región (cinco menciones)	I – XVI
	Ciudad (cinco menciones)	Nombre de ciudad
	Lugar	Nombre de lugar (literal)
	Protesta nacional	0 = Protesta no nacional; 1 = Protesta nacional
	Región Metropolitana	1= Solo Región Metropolitana; 2= Otras regiones; 3= Región Metropolitana y otras regiones
	Capital Regional	0= No; 1= Si
	Lugar simbólico	0= No; 1= Si
	Establecimiento educacional	0= No; 1= Si
Participantes de la protesta	Espacio público	0= No; 1= Si
	Número de participantes	Número de participantes (literal)
	Tamaño de la protesta en términos de participantes	1= Unos pocos; 2= Grupo pequeño; 3= Cientos; 4= Miles; 5= Decenas de miles
	Intensidad	0 – 99999 (duración x participantes)
	Estudiantes secundarios	0= No; 1= Si
	Estudiantes post secundarios	0= No; 1= Si
	Apoderados y padres	0= No; 1= Si
	Profesores	0= No; 1= Si
	Otros profesionales	0= No; 1= Si
	Investigadores y académicos	0= No; 1= Si
	Autoridades educativas	0= No; 1= Si
	Autoridades políticas	0= No; 1= Si
	N organizaciones sociales	0 – 10
	Nombres organizaciones	Nombres organizaciones sociales (literal)
	Presencia partidos políticos o movimientos	1= Presencia partidos políticos; 2= Presencia movimientos; 3= Presencia partidos y movimientos
Nombre de partidos o movimientos	Nombre partidos o movimientos (literal)	
Características de la protesta	Demandas	Demandas (literal)
	Demandas de educación	1=Demandas exclusivas de educación; 2= Demandas en educación y en otras esferas

	Tipos de demanda	1= Demandas generales sobre el sistema; 2= Demandas asociadas al financiamiento y costos; 3= Demandas asociadas al funcionamiento del campo; 4= Demandas asociadas al contenido del campo; 5= Demandas asociadas a la organización del campo; 6= Demandas asociadas a beneficios de actores del campo; 7= Demandas asociadas al incumplimiento de leyes o normas; 8= Demandas vinculadas a problemas de instituciones específicas; 9= Demandas asociadas a derechos laborales o mejoras salariales; 10= Otras demandas educativas; 11= Demandas de solidaridad con grupos o personas relacionadas con el campo.
	Entidad a la que se dirige la protesta	1= Gobierno en General; 2= Ministerio o Ministro de Educación; 3= Autoridades regionales; 4= Autoridades municipales o locales; 5= Congreso Nacional o autoridades del poder legislativo; 6= Poder judicial o autoridades judiciales; 7= Sostenedores de establecimientos educacionales privados; 8= Dirección de la institución educacional; 9= Sector privado en general; 10= Instituciones extranjeras o internacionales
	Tipo de protesta	1= Protesta ofensiva; 2= Protesta defensiva
	Tácticas (cinco menciones)	a) Tácticas pacíficas; b) tácticas artísticas; c) tácticas disruptivas no violentas; d) tácticas autodestructivas; e) tácticas violentas*
	Formas de resolución	1 = Diálogo; 2= Uso de fuerza pública; 3= Judicialización y/o fiscalización de la protesta; 4= Decisión ejecutiva; 5 = Sin resolución
Niveles de violencia de conflictividad	Contra manifestantes	0= No; 1= Si
	Nom. contra manifestantes	Nombres organizaciones (literal)
	Detenidos	0 – 999
	Heridos	0 – 999
	Muertos	0 – 999
	Daños a espacios públicos	0= No; 1= Si
	Daños a espacios privados	0= No; 1= Si
	Daños a establecimientos	0= No; 1= Si

Fuente: Elaboración propia. * Se codificaron 35 tácticas específicas, que se aglutinaron en las 5 categorías descritas. Para detalles de las tácticas, ver Anexo 2.

Como se puede observar, el proceso de codificación buscó obtener una imagen detallada de los eventos de protesta estudiados, incorporando formas de codificación tanto abierta como cerrada, dependiendo de la naturaleza de la variable codificada. En general, el proceso de codificación buscó mantener información detallada de la cualidad de las protestas en ciertos ámbitos (por ejemplo, de los nombres de participantes, organizaciones o partidos

presentes o demandas expuestas en el proceso de conflictividad) pero también categorizando y generando escalas (numerales u ordinales) de otros aspectos de las protestas, aspecto central de cualquier estrategia cuantitativa de investigación (Canales, 2006).

3.4. Estrategias para el análisis de los resultados.

Considerando los objetivos de investigación, el método de recolección de información, la definición operacional del objeto de estudio y el método de levantamiento y recolección de información, se utiliza el análisis histórico como principal método de análisis de resultados. En general, este análisis es la estrategia de análisis básica de los estudios de conflictividad que tienen como base el *Protest Event Analysis*, aunque su uso y profundidad es variable (Olzak, 1989). Así, tal como muestra Markoff (2015: 69-70), las formas en que se utiliza la historia como marco de análisis de estudios que usan el PEA pueden ser múltiples. En algunos casos, el análisis histórico es una dimensión desde la cual se despliega un evento de protesta, que permite entender de mejor manera un determinado tiempo histórico. En otros casos, el análisis es histórico pues tiene una mirada particular en la duración del proceso de conflictividad, incorporando así el tiempo de protesta como un elemento central. Adicionalmente, algunos estudios ponen el foco en el ciclo de vida de los participantes y/o organizaciones, mostrando los cambios o transformaciones que estos actores sufren en el tiempo. Finalmente, en otras investigaciones el análisis histórico pone un foco central en las tendencias, ciclos y/o hechos puntuales, buscando dar cuenta de las trayectorias, continuidades y rupturas de ciertos procesos de conflictividad. Esta última interpretación será la que se utilizará en esta investigación.

De esta forma, y al igual que Tilly y Wood (2013), el análisis histórico se entenderá como un método de análisis (más que un contexto de la investigación) que permite entender que: i) el fenómeno de estudio cambia en el tiempo y; ii) el fenómeno de estudio está influido e influye en el contexto histórico en el que se inserta. Por lo mismo, la herramienta de análisis principal será el análisis histórico, esto es, el análisis de los eventos de protesta teniendo como eje fundamental de explicación alguna medida de temporalidad, como los años, las semanas o los días. Siguiendo las distinciones realizadas por Olzak (1989), la investigación

tendrá, entonces como una serie temporal de eventos de protesta con un foco analítico en entender el proceso de conflictividad.

En el análisis histórico del objeto de investigación se utilizan principalmente tres técnicas de producción de datos. Por un parte, y para estudiar las tendencias, ciclos, trayectorias y *peaks* de los procesos de evolución, se realizan *análisis temporales*. En estos casos, el eje de comparabilidad es alguna una medida temporal (años, semanas, días, etc.) de los eventos de protesta, buscando entender la conexión temporal de estos eventos (Abbott, 2011). De esta manera, se busca dar cuenta de la evolución, magnitud y principales características de los conflictos sociales en el campo educativo, mostrando, además, la existencia de cambios temporales respecto de los actores, las tácticas, las demandas y los adversarios de los eventos de protesta estudiados, así como la relación temporal entre los eventos de protesta y distintos factores internos y externos al campo. El análisis histórico o evolutivo incorpora técnicas como las series (especialmente bivariadas) de series de tiempo, los test de análisis temporal (test de ruido blanco, test de autocorrelación, test de distribución de residuos), y el análisis de tendencias (lineales, logarítmicas, medias móviles, etc.) como principales técnicas de análisis.

En segundo término, se realiza un *análisis de casos* con el objetivo de describir y estudiar en detalle algunos eventos o hechos particulares. Tal como indica Stake (1995), el análisis de casos permite profundizar en un cierto hecho o fenómeno que se entiende como único y diferente. En esta investigación, el análisis de casos busca describir una singularidad histórica (más que realizar una comparación temporal), que permita profundizar en la interpretación y entendimiento del proceso histórico de conflictividad estudiado. Así, y a diferencia del análisis temporal, el análisis y descripción de casos tiene como objetivo principal entregar información particular respecto de las características de los eventos de protesta, los contextos en que estos se desarrollan o las relaciones analíticas que pueden establecerse entre los eventos de protesta estudiados, complementando así el análisis temporal anteriormente descrito. En este estudio, el análisis de caso se desarrolla utilizando principalmente las noticias recolectadas, aunque también se usan otras fuentes de información secundaria (como estadísticas e investigaciones previas) para complementar la descripción del caso.

Finalmente, se utilizan técnicas de *análisis de regresión de series de tiempo*. En general, estas técnicas buscan dar cuenta de la relación histórico-temporal entre distintos factores (endógenos o exógenos a la propia serie) y el ciclo y evolución de los conflictos sociales en el campo educativo. En el estudio, se utilizan especialmente dos técnicas. Por una parte, se utilizan Modelos de Regresión de Series Temporales³³, que permite aislar y estimar la relación entre los distintos factores y la magnitud y evolución de los conflictos sociales en el campo educativo, considerando la temporalidad de los datos producidos. Por otra parte, también se realizan análisis ARIMA (del inglés *AutoRegressive Integrate Moving Average*), que son aquellos modelos estadísticos para series temporales que tienen en cuenta la dependencia existente entre los datos, esto es, que cada observación en un momento dado está relacionada con los valores anteriores³⁴. Tal como indica Olzak (1989: 131), ambas técnicas son las más adecuadas para aquellos estudios que tienen una orientación a entender los procesos históricos, y que utilizan como base las series de tiempo o series históricas de eventos de protesta, como ocurre en este caso.

Estos tres grupos de técnicas de producción de datos se utilizan de manera combinada y alternada a lo largo de los distintos apartados de resultados. De esta manera, se busca hacer frente a la tensión entre extensión y profundidad propia del proceso de investigación social (Bellei, 2013: 139-140), dando cuenta tanto de procesos generales como de casos particulares que permitan entender las protestas sociales en el campo educativo en el Chile de la post-dictadura entre 1990 y 2014.

³³ En general, los Modelos de Regresión de Series Temporales son modelos de regresión que permiten considerar la anidación temporal de las variables, ya sea de las dependientes o de las independientes (Brockwell y Davis, 2002). En esta investigación, se construyó un modelo que incorporó variables de rezago sólo en las variables exógenas, lo que formalmente puede conceptualizarse a través del siguiente modelo: $Y_t = \alpha + B_1X_{1t} + B_2X_{1t-1} + B_3X_{1t-10} + B_3X_{2t} + \epsilon_t$, donde Y es la variable a explicar, $X1$ y $X2$ son las variables independientes y t es el tiempo, que puede incorporar rezagos de autorregresión ($t-1$) o de estacionalidad ($t-10$).

³⁴ En términos generales, los modelos ARIMA usan variaciones y regresiones de datos estadísticos con el fin de encontrar patrones dinámicos en una serie temporal. Box y Jenkins (2008) sistematizaron estos modelos de la siguiente forma: ARIMA (p, d, q) × (P, D, Q) S, donde p es el orden Autoregresivo (AR) no estacional; d es el modelo de diferenciación no estacional; q es el orden de medias móviles (MA) no estacional. Por otra parte, P es orden AR estacional; D es la diferenciación estacional; Q es el orden MA estacional, y S es el lapso de tiempo del patrón estacional repetitivo. De esta manera, los modelos ARIMA tienen conceptualmente tres componentes; i) el componente auto regresivo (AR), que implica la incorporación de un rezago en una variable en un tiempo t respecto de un tiempo $t-1$; un componente integrado (I), que refiere a una diferenciación, es decir, la eliminación de la tendencia de una serie y; iii) el componente de medias móviles (MA), es decir, de un rezago estacional.

4. RESULTADOS.

El presente capítulo describe los principales resultados de investigación, los que se encuentran organizados en tres apartados. A pesar de que las características de cada acápite son distintas, su estructura y organización son bastante similares. Así, cada apartado comienza con una descripción del objetivo del capítulo, las principales preguntas que se buscan responder y los principales apartados que lo componen. Posteriormente, se desarrolla una discusión conceptual, que permite conectar el marco conceptual elaborado con los resultados de investigación de cada capítulo. El objetivo de esta discusión “de rango medio” es trazar una conexión entre el marco conceptual general y el corpus de datos producido, intentando no caer en el “*empirismo miope ni en la especulación improductiva*” (Bellei, 2013: 128) que se produce por la distancia entre la teoría social general y las preguntas específicas de investigación. De esta manera, se busca dar cuenta del estado de la discusión (considerando las premisas conceptuales de la investigación) respecto de los focos particulares de cada capítulo, a saber, de la evolución y trayectoria de las protestas sociales (Capítulo 1), las características de los procesos de conflictividad (Capítulo 2) y los factores relacionados a estos fenómenos (Capítulo 3). Considerando esto, cada capítulo despliega los resultados de investigación, presentando evidencia que permita responder a las preguntas de investigación desarrolladas y generar una discusión de los resultados. Posteriormente, los capítulos concluyen con un cierre, en el que se sintetizan los principales resultados obtenidos y se desarrolla interpretación general de estos.

A pesar de esta estructura común, cada apartado tiene un objetivo distinto. Así, el primer capítulo versa sobre la forma en cómo han evolucionado los conflictos, distinguiendo dos formas de medición de la trayectoria: i) según la cantidad de conflictos generados y; ii) según la magnitud de los conflictos. El segundo capítulo se concentra en describir y analizar las características de los conflictos sociales, focalizándose en cuatro elementos: i) los actores involucrados; ii) los adversarios de los conflictos; iii) las demandas desarrolladas en los procesos de conflictividad y; iv) las tácticas o acciones que se generan. Finalmente, el tercer capítulo tiene como foco principal estudiar los factores relacionados a estos procesos de conflictividad, considerando especialmente dos tipos de factores: i) los internos al campo y;

ii) los externos al campo. Aun cuando pueden entenderse como apartados relativamente auto-contenidos, la organización de los resultados busca analizar el proceso de conflictividad en el campo educativo de manera incremental, esto es, partiendo desde una descripción general de los conflictos en términos histórico-evolutivos (Capítulo 1), para posteriormente profundizar en sus características (Capítulo 2) y los factores que podrían estar relacionados con este proceso (Capítulo 3) pudiendo, por lo mismo, entenderse como un proceso acumulativo de entendimiento del objeto de investigación.

4.1. Capítulo 1. Evolución de los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura.

Conceptualmente, el estudio de la evolución de los conflictos y protestas sociales se basa en la premisa de que la acción social es, en sí misma, un hecho histórico que es parte de un proceso social temporalmente más amplio que el evento mismo (Clemens y Hugues, 2002). Aunque esta concepción de las protesta ha sido un aspecto medular del estudio de la conflictividad y de los movimientos sociales en los últimos 40 años, siendo asumida como una premisa teórica-metodológica por casi la totalidad de los estudios (Della Porta y Diani, 2015), parte importante de la investigación y producción intelectual del campo ha centrado su foco en el estudio del entorno sociopolítico, de los factores relacionados a las protestas, de sus características sociales, culturales u organizacionales y/o en los efectos o resultados de estas acciones sociales³⁵, más que en el análisis de la trayectoria y evolución de las protestas sociales³⁶.

A diferencia de esta tendencia, este capítulo tiene como objetivo entender la evolución de las protestas sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura (1990-2014). De esta forma, el capítulo busca responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo se puede medir la evolución de las protestas en el campo educativo del Chile post-dictadura? ¿Cuál es la tendencia de estas protestas en los últimos 25 años y cuáles son las principales continuidades y rupturas evidenciadas? y ¿Cómo es posible explicar la tendencia y magnitud de las protestas sociales en el campo educativo? Para ello, el capítulo se estructura en cuatro apartados, adicionales a esta introducción. En el primer apartado se entregan algunos antecedentes conceptuales que permitan mapear la discusión sobre la evolución de la conflictividad social en general y de la conflictividad de las protestas en específico. El segundo apartado da cuenta

³⁵ En esta tesis, el tercer capítulo se focalizará en entender los factores relacionados a la evolución de los eventos de protesta, adoptando de esta forma esta perspectiva de análisis.

³⁶ A modo de ejemplo, las más reconocidas compilaciones sobre conflictividad y protestas sociales, aunque generalmente han considerado la perspectiva histórica, se han focalizado principalmente en dar cuenta de las condiciones, características, efectos, condicionantes, dinámicas o campos de acción de las protestas, considerando en menor medida el análisis y estudio de la evolución de las protestas sociales. Ver, por ejemplo, Snow, Soule y Kriesi (2007); Klandermans y Staggenborg (2002); Della Porta y Dani (2015). Pareciera ser que esta deuda es histórica, pues McAdam, McCarthy y Zald (1988) y Olzak (1989) indicaban que existía un importante vacío para entender las dinámicas de emergencia y declive de los movimientos sociales.

de la evolución desde el punto de vista de la cantidad de conflictos en el campo educativo en el Chile post-dictadura, buscando evidenciar la trayectoria, las tendencias y los principales patrones de este proceso. De manera complementaria al apartado anterior, el tercer acápite tiene como foco central el análisis de la evolución desde la perspectiva de la magnitud de las protestas, utilizando tres nociones complementarias de magnitud: i) magnitud como extensión; ii) magnitud como amplitud; iii) magnitud como resonancia. Finalmente, el cuarto apartado sintetiza los resultados presentados, entregando una hipótesis explicativa respecto de la evolución y magnitud de los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura.

4.1.1. El análisis de la evolución de los conflictos y protestas sociales. Antecedentes conceptuales.

Aunque ha sido un tema recurrente en toda la historia de la humanidad, la publicación en 1859 de *El Origen de las Especies* de Charles Darwin constituye un hito fundamental en la discusión sobre la idea de evolución, la que se ha consolidado en el espacio académico en los últimos dos siglos. En la actualidad, la discusión sobre la evolución es un tópico de interés central en temáticas tan amplias y diversas como permanencia y trayectoria de la vida en el planeta (Dawkins, 2004, 2009), el origen del universo y la concepción humana del tiempo (Hawking, 1988, 2001), la historia de la humanidad y las transformaciones sociales, políticas y culturales de las sociedades (Diamond, 1997, 2006) o los cambios y transformaciones de la ciencia y sus paradigmas (Khun, 1962).

Los estudios de la conflictividad también han incorporado de manera importante la pregunta por la evolución. Para algunos investigadores, la conflictividad sería un aspecto inherente de las interacciones y de la sociabilidad, siendo un elemento que estaría presente en cualquier organización compleja, ya sea en términos biológicos, sociales o culturales (Alexander, 1974; Bourke, 2011). Desde estas perspectivas, la evolución del conflicto estaría ligada con la evolución misma de los organismos, siendo especialmente importantes aspectos como la cantidad de individuos y los costos y beneficios de la cooperación social (Shen, Akçay y Rubenstein, 2014; Cant, 2012). Aunque la discusión sobre la evolución se ha

desarrollado especialmente en campos como la física, la matemática y la biología, también han sido un tópico estudiado por los científicos sociales, especialmente desde dos perspectivas. Por una parte, se ha estudiado la relación entre evolución y conflictividad en las sociedades humanas modernas. Así, Dahrendorf (1959) utilizando un marco conceptual donde se entrecruzan elementos funcionalistas y marxistas, postula que el conflicto es el resultado del aumento de complejidad de las sociedades, aunque, a diferencia de otros teóricos (como Parsons) entiende que este proceso puede conducir al mejoramiento de las sociedades, lo que en cierta forma se asemeja a la idea de destrucción creativa de Schumpeter (1984). Por otro lado, se ha analizado la evolución de los conflictos humanos y sus formas de desarrollo. En esta línea, por ejemplo, Hwang, Naidu y Bowles (2016) utilizando como base las teorías de la elección racional y de la teoría de juegos, muestran el efecto de las convenciones sociales en los conflictos, dando cuenta del rol que juegan la inequidad, el tamaño de la población y la idiosincrasia local en la explicación de los procesos de conflictividad.

La literatura respecto de esta segunda perspectiva -que analiza la evolución de los conflictos- ha sido bastante fructífera en el plano de los conflictos sociales. En general, y de manera sintética, es posible reconocer cuatro elementos que los científicos sociales han destacado como relevantes para entender la evolución de las protestas. Más que teorías, estos elementos constituyen aspectos a considerar para el análisis de la evolución de la conflictividad, sin necesariamente ser reconocidos como aspectos contradictorios o explicaciones formales de estos fenómenos, lo que, para algunos, responde a la propia naturaleza del fenómeno, situado temporal y geográficamente (Koopmans, 2002).

Un primer aspecto está relacionado con el nivel de anidación o agrupamiento de las protestas en su despliegue temporal. Formalizada en la obra *Dinámica de la Contención* (*Dynamic of Contention*) de McAdam, Tarrow y Tilly (2001), el problema del agrupamiento se ha constituido como uno de los aspectos más importantes en el análisis de la evolución de la conflictividad social. En términos simples, la anidación refiere a la necesidad de construir (fabricar) puntos de corte temporales que permitan agrupar múltiples eventos dentro de un mismo proceso de conflictividad. Aunque se han propuesto distintas formas de anidación,

destacan tres nociones: i) la de ciclos de protesta; ii) la de olas de protesta y; iii) la de casos de protesta.

Por una parte, los ciclos de protesta se han conceptualizado como un gran conjunto de eventos, que, aunque desarrollados en lugares y naciones distintas y abarcando distintos ámbitos de discusión, poseen un mismo objetivo político o ideológico (Weber, 1987), homologándose de esta manera a la idea de “era de protesta” o “temporada de protesta”. De esta forma, es posible hablar del ciclo de protestas del año 1968 o del ciclo de protestas antiglobalización de inicios de siglo. En segundo lugar, la noción de olas de protesta remite a un periodo generalizado de desorden y de conflictividad en contra del orden social, en el que: i) existen fuertes periodos de expansión y contracción de la magnitud de la protesta; ii) se presentan en un periodo de tiempo largo; iii) afectan a la mayoría del territorio (Tarrow, 1989b). De esta manera, la ola de protesta (a diferencia del ciclo) puede incorporar periodos de baja conflictividad en un mismo proceso de anidación, y, por lo mismo, en un mismo proceso temporal de interpretación (Koopmans, 1993)³⁷. Finalmente, los casos de protesta pueden definirse como el conjunto de eventos de protesta desarrollados por los mismos grupos o en los mismos lugares (Kousis, 1999a). Así, y a diferencia de la idea de ciclos u olas, la noción de casos de protesta busca agrupar eventos guiados por un mismo objetivo o fin, pero desarrollados en tiempos distintos (Kousis, 1999b). A pesar de sus diferencias, la utilidad de los distintos conceptos de anidación es que permite integrar distintos eventos dentro de un mismo proceso político-social.

Un segundo elemento destacado por la literatura ha sido la existencia de etapas en el proceso de protestas. Así, partiendo de la idea de olas o ciclos de protesta, Karstedt-Henke (1980) ha indicado que, si un periodo de protestas tiene un inicio, también ha de tener un término, lo que implica que, dentro de cada grupo o conjunto de protestas, es posible identificar distintas fases o etapas de cada proceso de conflictividad. El primer autor que formalizó esta idea de etapas fue Herbert Blumer (1971), que identificó cuatro etapas

³⁷ Muchos investigadores utilizan indistintamente los términos “ciclos” y “olas”. Según Kriesi et al. (1995: 278), la diferencia entre ambos conceptos deriva en que mientras la idea de olas permite incorporar periodos de construcción de la protesta no determinados, en la idea de ciclo los periodos de baja conflictividad tienen un cierto patrón. Para Tarrow (1989), la idea de olas es mejor que las de ciclos para explicar los periodos de protesta, pues permite incorporar la idea de endogeneidad y contingencia.

generales: i) fermentación social; ii) apoyo popular; iii) formalización; iv) institucionalización. Estas etapas han sido utilizadas por distintos investigadores, aunque la nomenclatura ha variado en el tiempo (Karstedt-Henke, 1980; Della Porta y Dani, 2006; Christiansen, 2009³⁸).

En parte, la idea de que existirían ciertas etapas en el proceso de protestas se relaciona con discusiones generales desarrolladas en el campo de la conflictividad social, que han indicado que cualquier proceso de conflicto contiene, en sí, ciertas etapas, siendo esta idea aplicada a los conflictos organizacionales, los conflictos de poder o los conflictos producidos por interacciones sociales (Rahim, 2002; Glasl, 2004; Xie, Miller y Allison, 2013). A pesar de esto (o quizás por lo anterior), algunos investigadores del campo de los movimientos sociales han criticado la noción de etapas por llevar al entendimiento de la evolución de las protestas como modelos invariantes, que asumirían que las consecuencias y estructuras del mundo político se repetirían de la misma forma en todos los tiempos y lugares (Giugni, 1999). A pesar de estos argumentos, la noción de etapas o fases puede ser una herramienta útil para el estudio de los procesos de evolución, ya que permite modelar (teóricamente) la temporalidad de un conjunto de protestas, siendo por lo tanto un objeto analítico a validar empíricamente, lo que no implica que necesariamente estos ciclos ocurran siempre y en todo momento de esta forma (Christiansen, 2009).

En tercer término, los investigadores de la conflictividad han afirmado frecuentemente la existencia de una tensión entre la noción de patrones y la idea contingencia en la evolución de las protestas sociales. Por una parte, es claro que las protestas se desarrollan en un marco de “equilibrio interrumpido” (*punctuated equilibrium*), lo que significa que existen largos periodos de estabilidad (ya sea de altas o de bajas tasas de protestas social) seguidos por rápidos y grandes periodos de cambio (Koopmans y Rutch, 2002)³⁹. Esto implica que la evolución de las protestas, a lo menos en gran parte o por largos

³⁸ En el caso de Karstedt-Henke (1980) las fases son denominadas de la siguiente forma: i) emergencia; ii) crecimiento y represión; iii) diferenciación y radicalización; iv) declive. En el caso de Christiansen (2009), las fases son denominadas como: i) emergencia; ii) coalescencia; iii) burocratización y; iv) declive. Dentro de esta última categoría, el autor propone cinco posibles formas de declive: a) éxito; b) fracaso, c) cooptación; d) represión o; e) establecimiento dentro de los marcos de la sociedad.

³⁹ En el campo de la evolución biológica este es un tema de controversia. Algunos investigadores, (partiendo por Darwin), han indicado que la naturaleza “no da saltos”, lo que significa que la evolución es un proceso de largo plazo, provocado por

periodos, siguen un patrón de dependencia temporal entre los conflictos (*path dependence*), es decir, que los eventos de protesta actuales se explican (o más precisamente, no son independientes) de los eventos pasados (Pierson, 2000). Sin embargo, esta dependencia y equilibrio conviven, a la vez, con la idea de que la evolución de la conflictividad contiene alta dosis de contingencia. Como afirma Koopmans (1993), los eventos de protesta son muchas veces desordenados, impredecibles e innovadores, lo que implica que parte importante de la evolución de la protesta no responde a ningún patrón particular o predecible. Tal como indican Alonso y Morales (2000), la evolución de las protestas pueden ser explicadas en gran parte por procesos de “*deriva aleatoria*”, que no responderían necesariamente a un patrón constante sino que responderían a aspectos emergentes, desde grandes cambios políticos o sociales, pequeños errores o incluso rumores, que producirían un cambio en la “trayectoria pre-establecida” de la protesta, lo que genera que, en general, sea difícil encontrar regularidades en los procesos de protesta (Koopmans, 1993). En definitiva, la evolución es “*construida históricamente, a diferencia de la realidad natural, pues no evoluciona bajo la obligatoriedad de leyes físico-químicas. Pero esto no implica, sin embargo, que la historia se diseñe a piacere*” (Gilbert, 2014: 109).

Finalmente, existe un último elemento que ha sido destacado por los estudios de la evolución de la conflictividad social: la existencia de cimas o picos (*peaks*) en los procesos de protesta social. En algunos casos, las cimas pueden ser entendidas como eventos que son provocados por la secuencia temporal de la protesta. Esto implica que los *peaks* son autoalimentados por la propia dinámica de la protesta, siendo por lo tanto procesos altamente endógenos (Hirschman, 1986). En otros casos, las cimas son entendidas como procesos particulares, que, aunque tengan repertorios, demandas o tácticas similares a otros eventos, generan una dinámica en la sociedad cualitativamente distinta. Un concepto que utiliza esta perspectiva es la noción de hechos portadores de futuro⁴⁰. Los hechos portadores de futuro

procesos sistemáticos de elección, selección, competencia y supervivencia (Dawkins, 2009). En contraste, otros han intentado mostrar como la dinámica de la evolución se basa en la existencia de largos periodos de estabilidad (*stasis*), que están acompañados de rápidos y raros procesos de cambio y especificación, llamado *cladogénesis* (Gould, 1992).

⁴⁰ Hannah Arendt, en *Los Orígenes del Totalitarismo* (1998) también trabaja esta misma idea, bajo el rótulo de acontecimiento. Para ella, los acontecimientos revelan la posibilidad de libertad del ser humano y de las sociedades, dando cuenta de la existencia de un futuro no preestablecido de antemano, lo que sería una de las características fundamentales del ser humano.

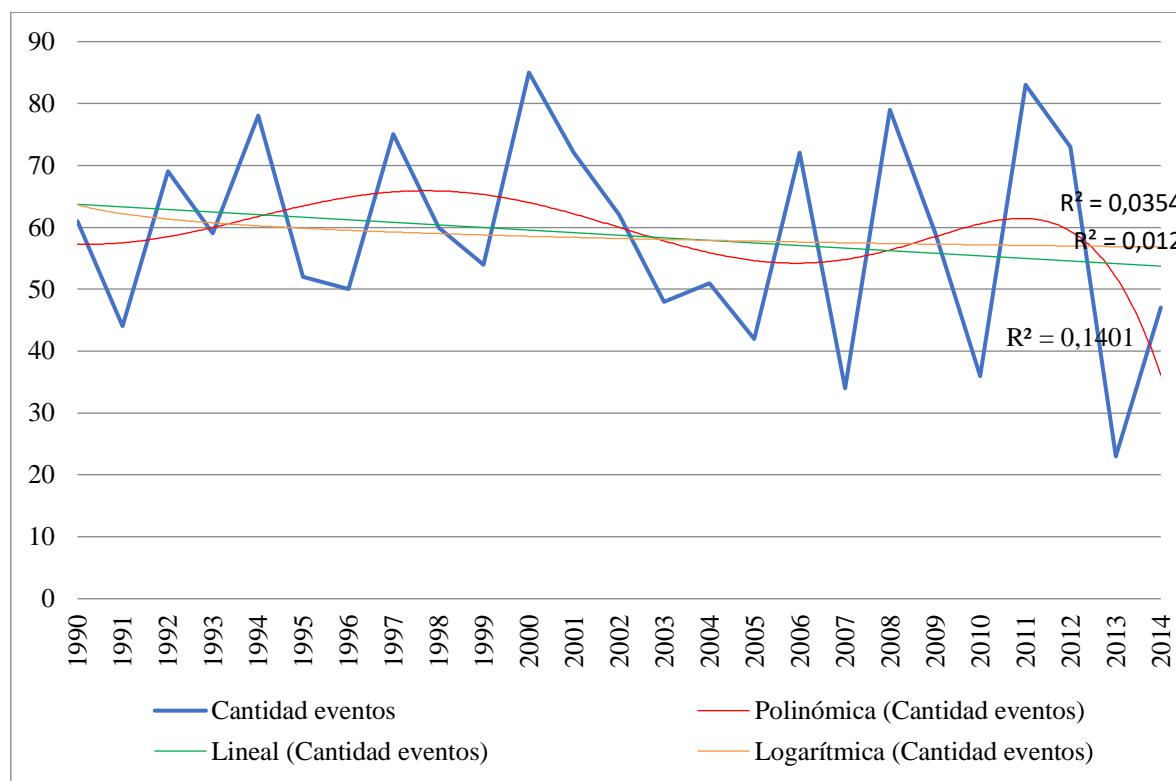
son eventos de cambio que pueden ser poco relevantes en la actualidad, pero que transforman de manera importante la trayectoria futura de las sociedades (Massé, 1965). De esta manera, los hechos portadores de futuro serían eventos críticos que cambiarían la tendencia de la evolución o trayectoria de la protesta, generando discontinuidades y rupturas no “planificadas” (Salinas, 2016).

Más allá de sus diferencias, los cuatro elementos destacados (anidación de los eventos en procesos temporales, existencia de etapas o fases de las protestas, convivencia de patrones y contingencia en la evolución de las protestas y existencia de cimas o peaks de protestas) permiten entender la evolución de la protesta como un fenómeno, a la vez, moldeable teóricamente y comprobable empíricamente.

4.1.2. Evolución desde el punto de vista de la cantidad de conflictos.

Internacionalmente, la cantidad de eventos ha sido la medida más utilizada para analizar la evolución las protestas (Olzak, 1987; Koopmans y Rutch, 1999; Kriesi et al., 1995; Earl, Soule y McCarthy, 2003; Spilerman, 1971; Johnson, Agnone y McCarthy, 2010; Jenkins, Jacobs y Agnone, 2003; Ortiz et al., 2013; Koopmans, 1993; Van Dyke, 2003). En Chile, esta medida también ha sido la más utilizada (en los pocos estudios que utilizan la metodología de eventos de protesta) para dar cuenta de la evolución de la conflictividad social general (Fernández, 2014, 2016; Aguilera y Álvarez, 2015; Somma y Medel, 2017) y para mostrar la evolución de las protestas relacionadas con el campo educativo (Cummings, 2015; Disi, 2017; Somma, 2015b). La Figura 1 presenta la cantidad de eventos de protesta en el campo educativo a nivel nacional para cada año entre 1990 y 2014. En total, se registran 1.469 eventos de protesta, lo que implica un promedio de 58,76 eventos por año (o 4,9 eventos por mes), lo que habla de un espacio social con alta cantidad de protestas. Asimismo, no existe ningún año con menos de 20 eventos en el año, lo que reafirma la presencia de procesos de conflictividad en todo el periodo de estudio.

Figura 1. Cantidad de eventos de protesta por año (1990-2014).



Fuente: Elaboración propia. N=1.469.

En general, es posible dar cuenta de cuatro grandes resultados a partir de los datos presentados. En primer lugar, se observa una tendencia “ondular” en la distribución de la cantidad de conflictos, los que oscilan entre momentos altos y bajos. Esta trayectoria se visualiza claramente cuando se aplica una tendencia polinómica a la serie de datos (línea roja), que explica el 14% de la variabilidad de los datos, a diferencia de otras tendencias (como la tendencia lineal, graficada en la línea verde, o la logarítmica, graficada de color naranja) que explican menos del 4% de la variabilidad de las protestas (1,2% y 3,5% respectivamente). El análisis de correlación de la cantidad de eventos entre años, así como el análisis de la distribución de los residuos de la cantidad de eventos respecto del tiempo, que da cuenta de una distribución no relacionada en los distintos momentos (ambos disponibles en el Anexo 3a y 3b) confirman un primer resultado: que la idea de que la cantidad de eventos no está relacionada linealmente

año a año, lo que difiere a la estacionalidad anual reportada por Labrousse (1944, en Markoff, 2015) respecto de las protestas agrarias en Francia.

En segundo término, es posible dar cuenta de los ciclos y tendencias en el periodo analizado. Así, es posible apreciar dos grandes ciclos de protesta. El primer ciclo se desarrolla en 1990 y 2000, y puede caracterizarse por una tendencia al alza de las protestas, que tienen como puntos álgidos 1994, donde existen 78 eventos, y el año 2000, donde se registran 85 casos. El segundo ciclo se desarrolla en la siguiente década, específicamente entre los años 2006 y 2014. A diferencia del ciclo anterior, este ciclo se caracteriza por un aumento de la oscilación entre periodos de alzas y bajas, con eventos muy altos, como el 2006 (72 eventos), 2011 (82 eventos) o 2012 (73 eventos), pero también con periodos de muy poca actividad conflictiva, como ocurre en 2007 o 2013. Entre estos dos grandes ciclos, es posible apreciar un periodo de disminución o baja de las protestas, que se da entre el año 2001 y 2005.

La existencia de estos ciclos permite matizar los resultados entregados por distintos investigadores sobre la evolución de las protestas en el campo educativo en las últimas décadas. En general, tanto los resultados cuantitativos (Cummings, 2015; Fernández, 2016; Aguilera y Álvarez, 2015; Somma y Medel, 2017) como aquellas interpretaciones sociológicas basadas en otras fuentes de información (entre otros, Mayol, 2012; Garretón, 2014; Ruiz y Boccoardo, 2015; Atria et al., 2013; Rifo, 2013) que entienden el proceso de evolución en el espacio educativo como una trayectoria disruptiva, caracterizada por “explosiones” producidas por la acumulación de malestar o injusticia (Mayol, 2012; Ruiz y Boccoardo, 2015), la creciente diferenciación entre la sociedad y la institucionalidad política (Garretón, 2016) o una combinación de factores organizacionales, políticos y culturales (Bellei, Cabalín y Orellana, 2018; Somma, 2012), sin caracterizar la evolución como un proceso cíclico o caracterizado por olas de protesta.

En general, estas explosiones son entendidas como fenómenos ligados a años de protestas específicos. Para algunos investigadores, sería el 2006 (Donoso, 2013; Torres, 2014; Aguilera, 2016a), el año principal para entender el nacimiento y cambio de eje en la evolución de las protestas en el campo. En otros casos, se considera que la gran explosión es provocada en los años 2011 y 2012 (Salinas y Fraser, 2012; Ruiz y Boccoardo, 2015; Rifo, 2013; Marín, 2014). Tal como indica Garretón (2016:11), estos años serían los que

anunciarían “*una nueva era o época de constitución de los actores y los sujetos sociales*”, siendo el tiempo en que se habría “*producido un cambio en el imaginario social*” (Miranda, 2016: 29) o visualizándose como el momento donde existió la “*gran oportunidad de vomitar la verdad*” (Mayol, 2012: 48), siendo, por ello, el punto de quiebre relevante del periodo en el que se saldría de un “*largo letargo para comenzar un ciclo nuevo de acción colectiva*” (Cancino, 2015: 134). En otros casos, se entiende que son ambos años (Cummings, 2015; Atria et al., 2013; Donoso, 2016; Aguilera y Álvarez, 2015; Salinas, 2016) los que, en una tendencia acumulativa, explicarían la dinámica evolutiva de las protestas en el espacio educativo. Finalmente, Bellei, Cabalín y Orellana (2014) y Aguilera (2016b) incorporan al año 2001 como un tercer momento relevante, especialmente considerando el efecto del movimiento secundario a través del “mochilazo”.

Más allá de las interpretaciones utilizadas y de los años donde se ha puesto énfasis, lo interesante de destacar es que la mayoría de estos análisis visualiza la evolución como un proceso de múltiples (y en la mayoría de los casos, poco esperables) explosiones de protestas, lo que, a la luz del gráfico anteriormente presentado, no pareciera coincidir con la evolución y trayectoria de la cantidad de protestas en el campo educativo en los últimos 25 años generada en esta investigación⁴¹, lo que evidentemente constituye un segundo hallazgo de investigación.

Un tercer resultado interesante que se desprende del análisis es la evolución de las protestas en las distintas décadas involucradas en el estudio. Por un lado, es claro que la cantidad de protestas desarrolladas en la última década del siglo XX y en la primera del siglo XXI son bastante similares. Así, mientras entre 1990 y el 1999 el promedio anual de protesta es de 60,23 entre 2000 y 2009 el promedio de protestas es de 60,55. Esta similitud, sin embargo, contrasta con una importante diferencia respecto de la dispersión de los datos, ya

⁴¹ Aunque las explicaciones de estas diferencias pueden ser muchas, me parece que estas pueden estar generadas por dos razones. Por una parte, el presente estudio difiere en parte importante en los métodos de recolección de información utilizados en otros estudios, que se basan en estudios de casos, análisis cualitativos, encuestas secundarias, interpretaciones sociológicas, entre otras, lo que evidentemente puede impactar en los resultados presentados. Por otra parte, aquellos estudios que si utilizan datos empíricos o fuentes de información primaria tienden a concentrarse en un periodo específico o en un grupo particular de actores, sin estudiar el conjunto del campo educativo de la post-dictadura. Así, mientras Disi (2015, 2017) se concentra en entender los procesos de movilización de estudiantes universitarios, Somma y Medel (2017) se concentran en la protesta social en general. En ambos casos, además, el periodo de estudio comienza recién en la década de los 2000.

mientras en la década de los noventa los puntos altos y bajos tienen en general, poca distancia ($DE=10,42$), en la siguiente década se pueden observar mayores y más frecuentes variaciones ($DE=16,8$). Esto significa que, aunque en ambas décadas ocurren más o menos la misma cantidad de protestas, en la última década los años de bajas y altas protestas tienen mayores diferencias respecto de lo que ocurre en los noventa, lo que, además, pareciera estar profundizándose en los últimos años ya que, por ejemplo, entre 2012 y 2013 se produce una disminución de 50 protestas en un solo año (en 2012 se registraron 73 protestas y en 2013 solo 23).

Esta característica de la evolución de la conflictividad vendría a cuestionar otra de las ideas frecuentemente destacada en investigaciones anteriores sobre la evolución de la protesta educativa: la idea de que la década de los noventa podrían caracterizarse como años “calmados”, mientras que desde inicios del año 2000 se estaría produciendo un proceso creciente de protestas en el espacio educativo. Esta tesis ha sido destacada por múltiples investigadores (por ejemplo, Torres, 2010; Ruiz y Boccardo, 2015, Somma, 2012, 2017a; Somma y Medel, 2017), los que en general han coincidido en caracterizar a la década de los noventa como un periodo de desmovilización, desarticulación y/o cooptación de los movimientos sociales (incluido los movimientos del campo educativo) lo que habría provocado un descenso en las protestas durante esta década, la que se entendería en general como una década estable y de baja conflictividad. Sin embargo, los resultados obtenidos cuestionan esta idea, mostrando una cierta continuidad entre ambos periodos. Una posible explicación a esta diferencia es que los estudios empíricos disponibles hasta la fecha han analizado la evolución sólo desde el año 2000, debido a la disponibilidad de datos disponibles hasta la fecha (Somma y Medel, 2017; Fernández, 2016; Donoso, 2016), hipotetizando, por lo tanto, el comportamiento de la evolución de las protestas en los años noventa. La comprobación de la existencia de niveles relevantes de eventos de protesta en el ámbito educativo emerge, de esta manera, como un tercer hallazgo del estudio.

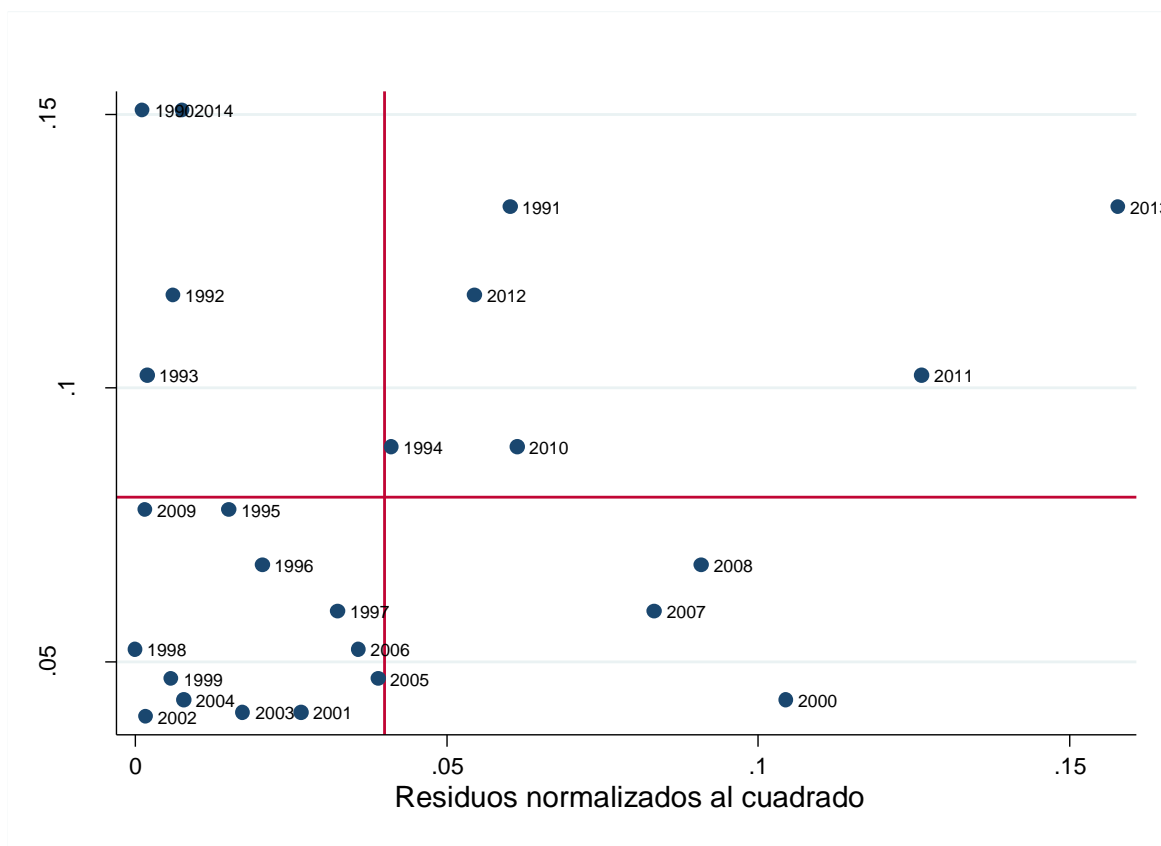
Finalmente, hay un cuarto elemento que es interesante de destacar, que dice relación con los periodos críticos de los niveles de protesta. Una de las formas gráficas más utilizadas para analizar los puntos anómalos de cualquier serie de datos es a través del gráfico de

Apalancamiento versus Residuos Normalizados al Cuadrado (Leverage-versus-Residual-Squared Plot) (Pindyck y Rubinfeld, 1998).

Este gráfico da cuenta de la relación entre estas dos medidas de dispersión de los datos utilizadas en las series de tiempo para cada valor de una serie temporal. Además, grafica los promedios de estas medidas a través de líneas verticales y horizontales, configurando un plano de dos dimensiones. Los casos ubicados en la parte superior derecha del gráfico (si los hubiera) son especialmente importantes, pues dan cuenta de un alto apalancamiento y grandes residuos, constituyendo casos anómalos de la serie de tiempo, es decir, casos que son relevantes para explicar la tendencia temporal de los datos. De esta forma, el gráfico no destaca necesariamente las mayores alzas o las mayores bajas, sino los casos atípicos que son influyentes⁴² para explicar la serie temporal (Becketti, 2013). La Figura 2 presenta el gráfico para la serie temporal de eventos de protesta en el campo educativo post-dictadura.

⁴² La idea de “casos influyentes” es relativamente distinta a la noción de casos extremos u *outliers*. Los casos influyentes son aquellos que, pudiendo estar en un rango razonable de valores, son casos relevantes (estadísticamente hablando) en la explicación de una serie temporal. Esto implica que son casos que, más allá de su valor nominal, “no se llevan bien” con la tendencia de la serie (Becketti, 2013).

Figura 2. Apalancamiento vs. Residuos normalizados al cuadrado



Fuente: Elaboración propia. N=25. **Nota:** El apalancamiento (eje vertical) es una medida de dispersión que da cuenta de la volatilidad de un punto de la serie temporal, es decir, del comportamiento de la serie respecto de innovaciones o anomalías positivas o negativas respecto de la tendencia. Por otra parte, el residuo normalizado al cuadrado (eje horizontal) es una medida de desviación que, para cada serie de tiempo, da cuenta del factor no explicado por la tendencia de la serie de tiempo (es decir, el residuo) que, para ser comparable entre cada medida, es normalizado en su cuadrado.

Como se puede observar, los datos muestran la existencia de seis años en el cuadrante superior derecho, es decir, con altos residuos y apalancamiento: tres de estos años están relacionados con años de alta cantidad de protestas (1994, con 78 eventos; 2011, con 83 eventos y 2012, con 72 eventos) mientras que tres años están relacionados con baja cantidad de protestas (1991, con 44 eventos; 2010, con 36 eventos y 2013, con 23 eventos). La distribución en las distintas décadas de análisis (aunque tres de estos están concentrados en los últimos años) podría interpretarse como una evidencia adicional para mostrar que, vistos en su conjunto, la evolución de las protestas en la post-dictadura tiene rasgos cíclicos.

Adicionalmente, y cuando se analizan los puntos altos de conflictividad de la serie (Figura 1), se puede evidencia que existen siete años de alzas relevantes o *peaks* de conflictividad: i) 1994 (78 eventos); ii) 1997 (75 eventos); iii) 2000 (85 eventos); iv) 2006 (72 eventos); v) 2008 (79 eventos); vi) 2011 (83 eventos) y; vii) 2012 (73 eventos). Como mencionamos anteriormente, solo algunos de estos años han sido destacados como “años críticos” en el entendimiento de la evolución de las protestas en el campo educativo, dejando de considerar años que, a la luz de estos resultados, también aparecen como relevantes para entender el conjunto de la evolución de las protestas.

Así, algunos investigadores se han focalizado en conocer los procesos de conflictividad desarrollados durante el 2006 por los estudiantes secundarios, destacando especialmente los cambios organizacionales –orientados a la conformación de un movimiento social horizontal, descentralizado y basado en la acción directa (Donoso, 2013, PNUD, 2014) y las transformaciones subjetivas producidas por la “nueva generación” de actores sociales, nacida en democracia (Aguilera, 2016b; Torres, 2014; Venegas, 2016). Otros estudios se han focalizado en conocer los fenómenos de los años 2011 y 2012, especialmente focalizados en el rol de los estudiantes universitarios, dando cuenta de las demandas e ideología de estos actores (Miranda, 2016), del marco de acción colectiva generado por estos estudiantes (Salinas y Fraser, 2012; Bellei, Cabalín y Orellana, 2014) o de la interacción entre entorno institucional y movimiento social (Mayol y Azócar, 2011; Fernández, 2014). Finalmente, Thielemann (2016) ha destacado la importancia del año 1997 como un año clave, especialmente respecto del proceso de movilización de los estudiantes universitarios. Para el autor, este año sería un punto de quiebre donde se cambiarían las tácticas de protesta “*dando paso a formas más carnavalescas de lucha*” (Thielemann, 2016: 197), motivados especialmente por la emergencia de nuevos actores dentro del movimiento y por la profunda crisis financiera del sistema universitario.

A pesar de lo anterior, no existen mayores investigaciones que hayan profundizado en los procesos de conflictividad generados en 1994, 2000 y 2008. En 2 de estos 3 años, y como se muestra en el Cuadro 1, los conflictos desarrollados en estos años son desarrollados por estudiantes universitarios de instituciones públicas de baja selectividad (con excepción de la Universidad de Chile), lo que contrasta con lo descrito por Van Dyke (1998) para el

caso norteamericano, donde los eventos de protesta son más frecuentes en las universidades más grandes, de mayor selectividad y que agrupan en mayor medida a élite económica y política del país. Quizás esta podría ser una de las razones por las que, hasta la fecha, estos años han sido poco analizados y estudiados por la investigación académica.

Cuadro 1. Eventos de 1994, 2000 y 2008

El año 1994 puede ser caracterizado por eventos de protesta desarrollados principalmente en el espacio universitario, siendo desarrolladas por dos grupos de actores. Por un lado, estudiantes universitarios de la Región Metropolitana, especialmente de la Universidad de Chile (UCH), la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), quienes llevaron a cabo marchas y tomas por el alza de aranceles y el cobro de estos mediante letras bancarias. Por otro lado, también son relevantes los eventos realizados por personal no académico (funcionarios y administrativos) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) quienes, a través de paros y marchas, buscan un aumento en sus remuneraciones, la construcción o transformación de la carrera funcionaria y mayor participación en instancias colegiadas.

Por otra parte, en el año 2000 parte relevante de los eventos están focalizados en sólo una universidad: la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). En este espacio se desarrollan 15 eventos de protesta, los que incluyen demandas económicas (aumento de asignaciones al fondo solidario y aumento de créditos fiscales) así como exigencias relacionadas con la gobernanza de la universidad (mayores espacios de deliberación, renuncia de autoridades). Complementariamente, también son importantes en este año las protestas desarrolladas por los profesores del sistema escolar, los que, generalmente liderados por el Colegio de Profesores, exigieron demandas económicas y de reconocimiento, como el pago de la deuda histórica, mejoras salariales y/o el pago de cotizaciones laborales. Estas demandas están presentes en 24 eventos de protesta.

Finalmente, el año 2008 está marcado por movilizaciones lideradas por estudiantes secundarios (pero con participación de estudiantes universitarios), especialmente marcadas por su rechazo a la Ley General de Educación (LGE), lo que se desarrolló a través de marchas y movilizaciones públicas. Estas demandas concentraron más de 30 eventos de protesta. En menor medida, también se desarrollan una serie de eventos de protesta liderados por el Colegio de Profesores, focalizados en el rechazo a esta Ley y en la solicitud de reajustes salariales.

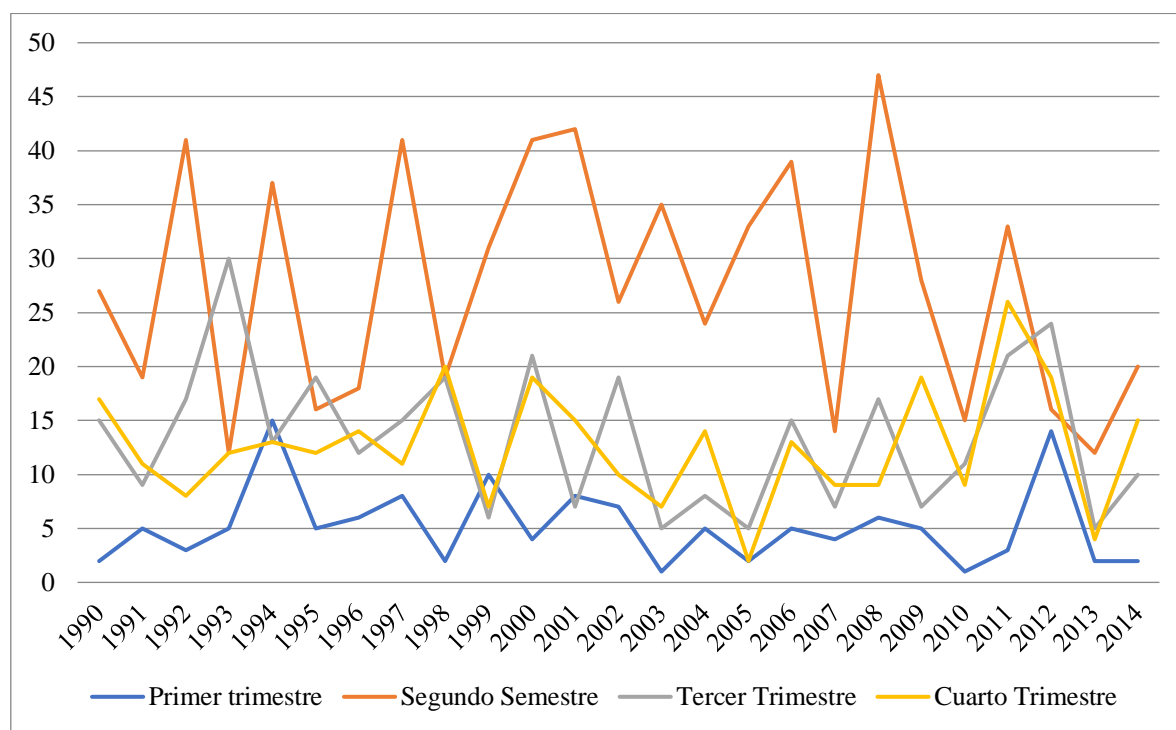
Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, el análisis de la evolución de la conflictividad en el campo educativo desde el punto de vista de la cantidad de eventos estaría dando cuenta de la existencia de ciclos estacionales y (relativamente) repetitivos, por sobre la noción de una evolución

aleatoria y marcada por momentos de explosiones. La existencia de estos ciclos y olas lleva a profundizar otras posibles formas de estacionalidad producidas ya no entre los años, sino más bien al interior de los años⁴³, como una forma de entender de mejor manera la evolución de las protestas en el espacio educativo.

Un primer análisis de la evolución inter-año se focaliza en los procesos de estacionalidad producidos al interior de cada año. La Figura 3 da cuenta de la distribución por trimestre de la cantidad de eventos de protesta en el periodo estudiado. Como se puede observar, es posible afirmar que no existe una distribución homogénea en los distintos trimestres, ya que la mayoría de los conflictos y protestas se desarrollan especialmente en el segundo trimestre de cada año (con la excepción de 1993 y 2012).

Figura 3. Cantidad de eventos de protesta según trimestre.



Fuente: Elaboración propia. N=1.469.

⁴³ Evidentemente, el análisis de la evolución al interior de los años implica una transformación de la unidad de observación temporal utilizada. De esta manera, ya no se supone una distribución equitativa u homogénea al interior de los años, lo que ha sido destacado por Koopmans y Rutch (2002) como uno de los elementos claves para el estudio histórico de los eventos de protesta.

Así, en el segundo trimestre, es decir, entre Abril y Junio de cada año, se desarrollan el 46,73% del total de protestas (686 eventos), dando cuenta de una importante concentración en esta época. En contraste, en el primer trimestre de cada año (Enero-Marzo) se desarrollan solo el 8,86% de los eventos, esto es, 130 eventos durante todo el periodo. Finalmente, en el tercer y cuarto trimestre la cantidad de eventos es bastante similar. En el caso del tercer trimestre (Julio-Septiembre) se concentran el 22,96% de los eventos (337), mientras que en el cuarto semestre se desarrollan el 21,46% de estos (315 eventos).

¿Cómo explicar este resultado? Una posible hipótesis es que las características temporales de organización del campo educativo, estructurado en torno a ciclos anuales de 10 meses (Marzo-Diciembre) junto con la periodicidad de ciertos ciclos político-educativos del país que se repiten año a año (como la cuenta del 21 de mayo o la entrega de resultados de la Prueba de Aptitud Académica⁴⁴) podrían estar explicando parte importante de la evolución de la conflictividad, modelando, de cierta forma, la magnitud y distribución temporal de las protestas. Ejemplo de estas protestas se destacan en el Cuadro 2, que muestra la recurrencia de las protestas desarrolladas en torno al 21 de Mayo.

⁴⁴ En el marco de un estudio de las formas de visualización de los movimientos educativos en la prensa, Cabalín y Antezana (2016: 198) destacan la existencia de cuatro momentos periodísticos relevantes que se repetirían cada año en el espacio educativo: i) el inicio de clases en todos los niveles educativos en Marzo; ii) el discurso del presidente el 21 de Mayo; iii) la Prueba de Selección Universitaria entre Noviembre y Diciembre y; iv) el proceso de postulación a la educación superior, entre Diciembre y Enero.

Cuadro 2. Eventos desarrollados en torno al 21 de Mayo

Históricamente, el 21 de Mayo de cada año el presidente de la República entrega una cuenta donde se destacan los avances y desafíos para cada periodo. Quizás por ello, ha sido una fecha donde se han desarrollado eventos de protesta. Durante 6 años (2001, 2002, 2003, 2004, 2005 y 2014), se desarrollaron acciones relacionadas específicamente con demandas del campo educativo, todas desarrolladas en Valparaíso, que incluyeron principalmente manifestaciones en la vía pública, en la mayoría de los casos con altos grados de violencia (incluyendo destrucción de propiedad privada y pública, detenidos y lesionados).

En general, las noticias sobre las manifestaciones ocurridas este día se centraron en estos hechos, más que en la descripción de demandas de los manifestantes. Además de las protestas desarrolladas el mismo 21 de Mayo, es posible identificar una serie de manifestaciones que se desarrollan los días anteriores, que pueden entenderse como acciones preparativas a la cuenta presidencial. Así, por ejemplo, los años 1992, 1993, 1998 y 2014 se desarrollaron protestas el 20 de Mayo que buscaron llamar la atención sobre problemas estructurales del sistema educativo, como la falta de fondos para el crédito universitario (1992 y 1993) o mostrar un rechazo a las reformas educativas implementadas (2014). Asimismo, el 19 de Mayo también se registran importantes acciones, que tienen como objetivo visibilizar ciertas temáticas relacionadas con el campo. En este contexto, en 2004 se produce una toma de la CONADI, con el objetivo de instar al gobierno a crear una política de apoyo a los hogares para estudiantes indígenas, mientras que un año después (2005), se produce una toma del Museo Nacional de Bellas Artes, con el objetivo de defender la educación pública. En otros años (por ejemplo, 1992, 1997 y 2007) se desarrollan manifestaciones y protestas, principalmente por parte de estudiantes universitarios, aunque también participan estudiantes secundarios y profesores.

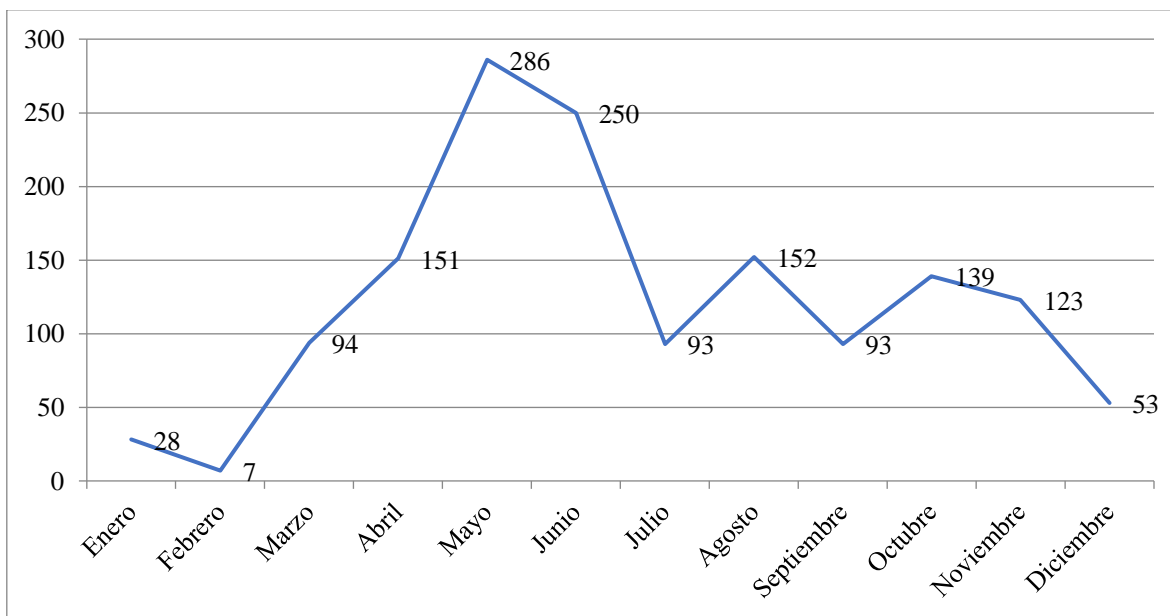
Fuente: Elaboración propia.

Una forma complementaria de analizar la distribución intra-año es estudiando la evolución de las protestas mes a mes, tal como se realiza en la Figura 4. Como se puede observar, son precisamente los tres meses del segundo trimestre (Abril, Mayo y Junio) los que concentran con mayor recurrencia la cantidad de protestas. Adicionalmente, aparecen como meses con altos niveles de protesta los meses de Agosto (los que podrían relacionarse con el inicio del segundo de semestre, especialmente relevante en la educación terciaria) y, en menor medida, Octubre y Marzo, este último también ligado a un proceso repetitivo al interior del campo: el inicio del año escolar. Estos resultados difieren a lo señalado por Fernández (2016: 181), que señala que las protesta en el ámbito de la educación van desarrollándose a poco andar y progresivamente desde Marzo en adelante, en una especie de

incremental temporal. En contraste con lo planteado por este autor, los meses de Diciembre, Enero y Febrero son los que tienen menor cantidad de eventos de protesta, lo que refuerza la idea de que la evolución de las protestas está relacionada con la organización temporal del campo.

Sin embargo, estos resultados se encuentran alineados con literatura nacional e internacional. En el plano internacional, Oliver y Myers (1999) han mostrado que existe una regularidad en las caídas de los eventos de protesta durante el periodo de vacaciones en Madison, Wisconsin, EEUU. En el plano nacional, Garretón, Joignant, Somma y Campos (2017) han indicado que, para el conjunto de protestas en Chile entre 2015 y 2016, también habría una disminución de las protestas en los primeros y últimos meses de cada año, por lo que este patrón también podría asociarse a la temporalidad anual del país, y no limitarse solamente al campo educativo.

Figura 4. Cantidad total de eventos de protesta según mes.



Fuente: Elaboración propia. N=1.469.

Finalmente, llama la atención la baja cantidad de eventos que ocurren en Enero y Febrero, que son los meses donde las instituciones educativas (por lo general) dejan de desarrollar actividades académicas. Su baja incidencia no significa, sin embargo, su

inexistencia. Para profundizar en las características de los eventos ocurridos en estos meses, el Cuadro 3 describe las características de los siete casos de protestas realizadas en Febrero, los que, como se puede observar, corresponden a acciones de grupos pequeños y que tienen como demanda principal el cumplimiento de acuerdos, planes o programas acordados en el periodo anterior.

Cuadro 3. Eventos desarrollados en Febrero

Durante Febrero, se desarrollaron solo 7 eventos de protesta en los 25 años de estudio. El primero fue desarrollado en 1990 por un grupo de profesores exonerados, que buscar a conocer si situación, siendo apoyados por el Colegio de Profesores. El segundo evento fue la toma de la Corporación de Desarrollo Social de Iquique, por parte de un grupo de docentes que demandaban el pago del complemento de zona a las autoridades municipales en el año 1996. El tercer evento, desarrollado un año después, fue protagonizado por apoderados por un colegio de Ñuñoa, con el objetivo de evitar el cierre de este antes del inicio del año escolar, lo que vuelve a ocurrir en otro colegio de San Bernardo en 2009. En 1999, un grupo de 25 estudiantes secundarios realizaron una manifestación pública en el Ministerio de Transporte, para dar cuenta de su rechazo al decreto que aumenta la tarifa del boleto de la locomoción escolar. Posteriormente, en 2011 un grupo que incluía a profesores, estudiantes, deudores habitacionales y otros actores sociales, realizó una manifestación en el Metro de Santiago, para mostrar su descontento frente a las políticas del gobierno. Finalmente, en 2012, un grupo de cerca de 300 estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), liderados por dirigentes de esta organización, realizaron una marcha, que terminó con la detención de 19 estudiantes. La demanda principal de esta acción fue un mejoramiento general del sistema educativo.

Vistos en su conjunto, las protestas realizadas en Febrero responden a dos lógicas claras. Por una parte, la solicitud o exigencia de beneficios o derechos (matrícula escolar, descuento en locomoción colectiva, apertura de un establecimiento) que comienzan al comenzar el año; y, por otra parte, la demanda de “arrastre” de ciertas temáticas discutidas en el año anterior.

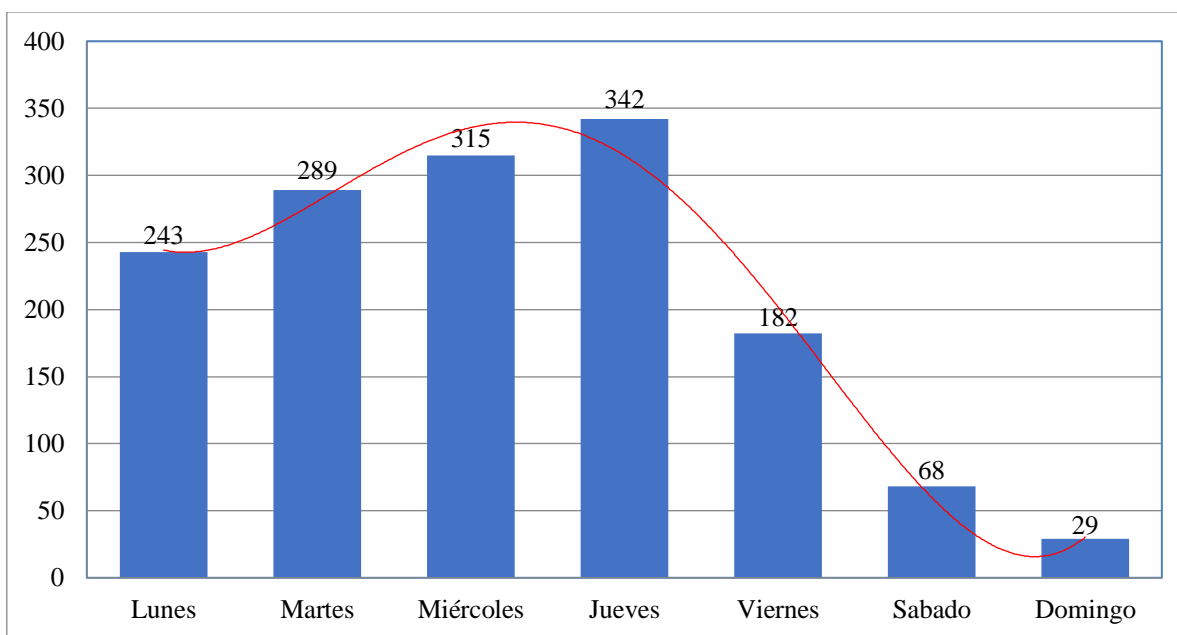
Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, y a diferencia de la importancia de los meses en la evolución de las protestas, otras formas de estacionalidad intra-año, como, por ejemplo, las relacionadas con el semestre, no se visualizan como aspectos relacionados fuertemente con el ciclo de conflictividad. En este caso, y a pesar de lo que se pudiera pensar, existe una tendencia similar en ambos semestres, ya que el 55% de las protestas se desarrollan el primer semestre, mientras que el 45% se desarrollan en el segundo semestre, no existiendo así una gran preeminencia entre ambos momentos. Esto podría indicar que la evolución se ve

determinadas por los ciclos e hitos desarrollados en un mismo año escolar, pero no necesariamente esto implica que existen fases o etapas relacionadas con el semestre en el que estas se desarrollan.

Adicional a la estacionalidad relacionada con la distribución según meses, también es posible analizar la evolución de la protesta al interior del mes, relacionada especialmente con el día de la semana en el que comienza la protesta. Otros estudios de los movimientos sociales (Markoff, 1997) han mostrado, por ejemplo, que para el caso de la Revolución Francesa el día de la semana era un factor relevante en la explicación del ciclo de protesta, ya que se relacionaba con el ritmo de vida diaria de la población. En el caso del espacio escolar en Chile, esta estacionalidad también es relevante, pues parte importante del campo educativo funciona (con contadas excepciones) de Lunes a Viernes. La figura 5 presenta la distribución según día de la semana para el conjunto del periodo.

Figura 5. Cantidad de eventos de protesta por día de la semana en que se inician.



Fuente: Elaboración propia. N=1.457

Dos aspectos pueden destacarse respecto de estos datos. En primer término, y dentro de los días hábiles de la semana (Lunes a Viernes) parece haber una evolución cíclica de los

eventos de protesta, con niveles menores de protestas que comienzan a inicios o finales de semana (Lunes y Viernes) y mayores niveles de protesta en la mitad de las semanas (Martes, Miércoles y Jueves) lo que se podría relacionar con una tendencia incremental respecto de la temporalidad semanal, lo que coincide a lo mostrado por otras investigaciones (Markoff, 1997).

Por otra parte, se puede observar una diferencia relevante entre los días hábiles y los fines de semana, pues existen muy pocos eventos que se desarrollan los fines de semana. Así, solamente el 6,61% de los eventos se comienza un día Sábado o Domingo lo que contrasta con el 23,3% de los casos que se concentran los días Jueves o el 20,04% de los eventos que comienzan un día Miércoles. El Cuadro 4 destaca aquellos eventos realizados el día Domingo, los que, como se puede apreciar, se entienden como eventos “críticos” dentro de ciclos de protesta más largos, buscando en muchos de estos casos la incorporación de distintos grupos sociales y etarios a los eventos de protesta.

Cuadro 4. Eventos que comienzan los días Domingo.

Del total de eventos de protesta pesquisados, solo 29 comienzan un día Domingo. En términos de los involucrados, existen eventos que involucran tanto a profesores, estudiantes secundarios y estudiantes universitarios, aunque también existen eventos que incluyen a funcionarios, especialmente de universidades, como la Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM) en Diciembre de 1997 o la Universidad Austral de Chile (UACH) en Junio de 2001, lo que podría estar indicando el desarrollo de procesos de conflictividad con carácter masivo en estos días.

Un aspecto interesante de este conjunto de eventos dice relación con las tácticas utilizadas para desarrollar las protestas, ya que, en general, estas se desarrollan a partir de manifestaciones no violentas, que incluyen concentraciones, discursos y actos culturales. En Agosto de 2011 (07 y 21 de Agosto), por ejemplo, se desarrollan dos multitudinarios actos en lugares públicos del Gran Santiago (Parque Almagro y Parque O'Higgins), convocados por el Colegio de Profesores, la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) y distintas federaciones universitarias, para exigir el fin al lucro en la educación y la gratuidad de la educación universitaria. Similar lógica opera en años anteriores. Así, por ejemplo, en Agosto de 2001, funcionarios, académicos y estudiantes de la Universidad Austral desarrollan una manifestación pacífica en el centro de Valdivia, para mostrar su disconformidad con la re-estructuración de las unidades que comprenden la universidad. En Junio de 2006, un grupo de estudiantes de Medicina de la Universidad Diego Portales (UDP) desarrolla un acto cultural en las afueras del establecimiento para buscar una solución al problema de cupos existente para realizar sus prácticas. De esta manera, a pesar de poseer múltiples demandas, este conjunto de protestas tiende a desarrollar tácticas motivadas por las características del día en que se desarrollan, con altos niveles de festividad y con una importancia de las acciones culturales.

Fuente: Elaboración propia.

Este resultado es distinto con evidencia internacional disponible de otros procesos de movilización. Por ejemplo, Kriesi et al. (1995) en un estudio comparado de los movimientos sociales en Suiza, Holanda, Alemania y Francia, argumentan (para concentrar su revisión de los medios de prensa en los días Lunes) que la mayoría de los eventos de protesta se desarrollarían durante los fines de semana. Por otra parte, Pfaffe (2011), en un estudio de los eventos de protesta relacionados con la “rebelión de los pobres” en Sudáfrica entre 2009 y 2010, encuentra una distribución relativamente homogénea de los eventos según el día de la semana que se desarrollan, concentrados especialmente durante los días Lunes, Martes y Miércoles. Las diferencias de estas investigaciones con el caso de estudio podrían estar relacionadas también con el campo estudiado, ya que, a diferencia de los estudios mencionados, el campo educativo se encuentra bastante estructurado en torno a una organización fija que se reitera semana.

4.1.3. Evolución desde el punto de vista de la magnitud de los conflictos

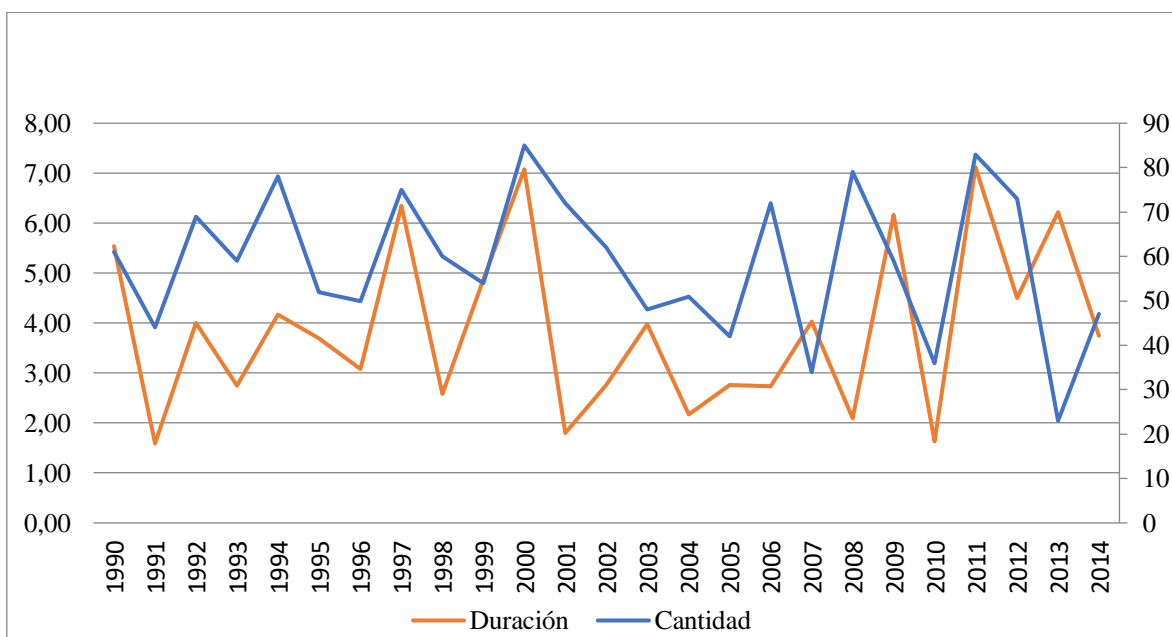
La cantidad de eventos no es la única medida a través de la cual es posible analizar la evolución de la conflictividad social, siendo común en los estudios de conflictividad incorporar otras medidas para de las protestas (Olzak, 1989). Considerando que los eventos presentan diferencias importantes en su temporalidad, dimensión e impacto, el presente apartado analiza la evolución de las protestas y conflictos sociales en el campo educativo desde la perspectiva de la magnitud de estos eventos.

Siguiendo al matemático soviético Andrei Kolmogorov (1977), entenderemos la magnitud como cualquier propiedad de los cuerpos que puede ser medida, como el tamaño, el peso, la longitud, la masa, el volumen, el tiempo o la extensión. A pesar de ser un concepto matemático abstracto, la noción de magnitud permite considerar algunas variables o propiedades de los eventos de protesta que permitan cualificar (es decir, dar cuenta de sus características) estos fenómenos. Específicamente, se analiza la evolución desde tres aspectos o formas de entendimiento de la magnitud: i) la magnitud relacionada como la extensión

(temporal y geográfica) de los eventos; ii) la magnitud relacionada con la amplitud y cantidad de personas involucradas en los eventos de protesta y; iii) la magnitud entendida como la resonancia mediática de la protesta.

Una primera forma de aproximarse a la magnitud de las protestas es a través de noción de la extensión de la protesta, la que se puede entender tanto como extensión temporal como territorial. La Figura 6 presenta una aproximación para el análisis de la extensión temporal, mostrando la distribución de la duración promedio de los eventos en días (en el eje izquierdo) y de la cantidad de eventos de protesta (en el eje derecho) en el periodo de la post-dictadura.

Figura 6. Duración (días) y cantidad de eventos de protesta por año.



Fuente: Elaboración propia. N= 1.464.

Es importante mencionar que la duración promedio de los eventos es de 4,24 días de duración, siendo el 69,9% de estos con una duración de 1 día (1.027 eventos). Esta distribución es similar a la presentada por Pfaffe (2011), que muestra que más del 80% de los eventos de protesta desarrollados en la revolución de los pobres en Sudáfrica no tienen más de 1 día de duración. Ahora bien, en términos de la trayectoria, el gráfico muestra que la distribución temporal de la duración de los eventos de protesta sigue una trayectoria similar

a la de la cantidad de eventos, lo que se refleja en la existencia de una correlación positiva entre ambas variables, aunque no muy alta (corr. = 0,23). Esta correlación positiva es especialmente notoria en años de baja conflictividad (1992, 1994, 2007, 2010 y 2014). Esto significa que estos momentos pueden ser caracterizados como años donde, a la vez, existen pocos eventos de protesta los que, además, son, en general, de corta duración. A pesar de lo anterior, existen años donde la duración de las protestas sigue una trayectoria distinta a la cantidad de protestas: i) 2001; ii) 2008 y; iii) 2013. Mientras en los dos primeros casos la duración es baja, a pesar de que la cantidad de protestas es alta, en el último caso ocurre lo contrario: la cantidad de protestas es baja, pero su duración promedio es de más de 8 días, lo que podría estar indicando que en este último año fue más frecuente la aplicación de tácticas de ocupación de espacios públicas y tomas de edificios educativos.

Finalmente, hay tres años que muestran, a la vez, altos niveles de duración de las protestas y alta cantidad de protestas: i) 1997; ii) 2000 y; iii) 2011. Esto es, en parte, similar a lo encontrado por Fernández (2014: 11) quien, utilizando como medida de magnitud los números de días con eventos de protesta asociados al conflicto estudiantil entre 2006 y 2011, indica que la mayor magnitud se produce en este último año (2011). Sin embargo, para el autor el segundo año de mayor magnitud es el 2010, lo que no está en línea con los datos levantados en esta investigación.

Vistos en conjunto, estos años podrían caracterizarse como momentos de quiebre en la evolución de la protesta, ya que se generan protestas con cualidades distintas a las producidas en otros años y, además, la cantidad de eventos producidos es alta. Considerando esto, el Cuadro 5 analiza y describe los eventos de larga duración que se producen en estos años. En general, se puede indicar que son pocos eventos de protestas específicos los que tienen una larga duración, lo que implica que más que años de “protestas largas” lo que existe son eventos específicos de larga duración que se desarrollan en determinados años. Siguiendo a Massé (1965), estos eventos podrían entenderse como Hechos Portadores de Futuro (HPF), es decir, como hechos que podrían transformar de manera importante la trayectoria del ciclo de protesta, pudiendo ser entendidos como acontecimientos relevantes en el ciclo de evolución de las protestas.

Cuadro 5. Eventos de larga duración en 1997, 2000 y 2011

Como es conocido, los eventos de larga duración se relacionan con tomas, es decir, con ocupaciones en general de los establecimientos educativos (que pueden ser pacíficas o violentas), aunque también puede ser de otros sitios simbólicos. También son relevantes las paralizaciones de actividades, que pueden extenderse por largos periodos de tiempo. En 1997, dos eventos, todos desarrollados en espacios universitarios, concentran la mayor duración. Una es la movilización en la Universidad de Chile (UCH), que incluye un paro de actividades, asambleas y marchas, que se desarrollan durante 43 días entre los meses de Mayo y Julio, solicitando la salida del rector y diversas mejoras en la infraestructura. Paralelamente, entre Junio y Julio, se desarrolla un paro de actividades en la Universidad de Santiago (USACH). A diferencia de lo ocurrido en el caso de la Universidad de Chile, en este caso la demanda no va dirigida contra las autoridades de la universidad, sino contra el gobierno central: se solicita un apoyo de 1.500 millones al gobierno para beneficios, y la realización de un claustro con participación resolutive de estudiantes, profesores y funcionarios.

En el año 2000, dos grandes procesos de movilización se llevan a cabo. El primero es protagonizado por estudiantes de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) entre Mayo y Junio, y esta centralmente focalizado en generar un cambio en la administración y distribución de los créditos fiscales. Un segundo proceso involucra a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), y es caracterizado por su gran extensión: 135 días, entre el 29 de Mayo y el 10 de Octubre. Este evento comienza con un paro de actividades, que a los pocos días deriva en una toma de la casa central y otras sedes de la universidad.

En el 2011, son tres los principales eventos de larga duración. Por una parte, un grupo de universitarios de distintas universidades desarrollan un extendido paro de actividades, entre Junio y Octubre. En general, este paro incluye a estudiantes de casas de estudios públicas y privadas tradicionales (Universidad de Valparaíso, Federico Santa María, de Playa Ancha, Católica de Valparaíso, de Chile, de Santiago, Austral, de Talca, de La Serena, de Antofagasta, de Magallanes, del Biobío, de La Frontera, Católica del Norte, de Atacama, de Los Lagos, Tecnológica Metropolitana, Arturo Prat, Católica de Temuco, Metropolitana de Ciencias en Educación, Católica del Maule, Católica de la Santísima Concepción, de Tarapacá, de Concepción), los que, de manera concertada, exigen transformaciones en el modelo y organización del sistema. Paralelamente, estudiantes secundarios desarrollan paros de actividades y tomas, incorporando demandas generales y específicas sobre infraestructura y mejoramiento de recintos. A diferencia de los universitarios, las paralizaciones de secundarios se extienden hasta mediados de Diciembre. Finalmente, entre el 13 de Junio y el 27 de Agosto se desarrolla la “corrida por la educación pública” alrededor de La Moneda, que incluye a más de 4.000 participantes.

Fuente: Elaboración propia

Una segunda forma de entender la magnitud desde el punto de vista de la extensión es a partir de su distribución territorial. La importancia del factor geográfico-territorial en el

análisis de las protestas ha sido destacada por estudios internacionales (Pfaffe, 2011) y nacionales (Fernández, 2016; Donoso, 2016), aunque muchas veces ha sido entendido más como una condición contextual que como un dato que permita dar cuenta de la magnitud de los procesos de conflictividad.

Cuando se analiza el lugar de ocurrencia de las protestas, se puede observar que el 95,2% de los eventos están concentrados en capitales regionales⁴⁵, siendo las ciudades asociadas a actividades del campo educativo, como Antofagasta, Copiapó, Coquimbo-La Serena, Valparaíso-Viña del Mar, Santiago, Concepción, Temuco, Valdivia y Puerto Montt los principales espacios donde se desarrollan las protestas, lo que es coincidente a lo mostrado por Fernández (2016) y por Garretón et al. (2017). Por ello, las protestas sociales en el campo educativo pueden ser consideradas como un fenómeno eminentemente urbano (lo que se encuentran en línea con lo mostrado por Kousis (1999a) para el caso de las protestas medioambientales en Europa), sin visualizarse tendencias de cambio a lo largo de los 25 años de estudio. Esto estaría explicado tanto por la concentración de las instituciones educativas en el espacio urbano como por la carga simbólica que entrega la ciudad como esfera pública de la conflictividad educativa en la misma línea de lo indicado por Marín (2014).

Otra forma de analizar la distribución territorial dice relación con el alcance de la protesta, lo que da cuenta de extensión como demanda⁴⁶. Donoso (2016: 178) reportando datos de Rice (2012) da cuenta de la distribución de las mayores protestas sociales entre 1978 y 2004. Los resultados muestran que casi no existirían protestas nacionales entre 1990 y 1997. En cambio, desde 1998 aumentaría este número de eventos, los que alcanzarían un *peak* en 1998 (con 5 eventos) y se estabilizarían en torno a 3 eventos para los siguientes años. Por otra parte, Fernández (2014: 12) analiza las protestas nacionales (en contraste con las protestas en Santiago y las realizadas en regiones) respecto de los conflictos educativos, mapuche y medioambiental. Sus resultados muestran que el 32,7% de los días de protesta

⁴⁵ Solo 66 eventos de protesta no se desarrollan en capitales regionales, y en la gran mayoría estas son desarrolladas en capitales provinciales o ciudades de magnitud mediana. Así, la mayoría de los eventos que se no se desarrollan en capitales regionales ocurren en ciudades como Osorno (10 eventos), Chillán, (7 eventos) y San Fernando (5 eventos).

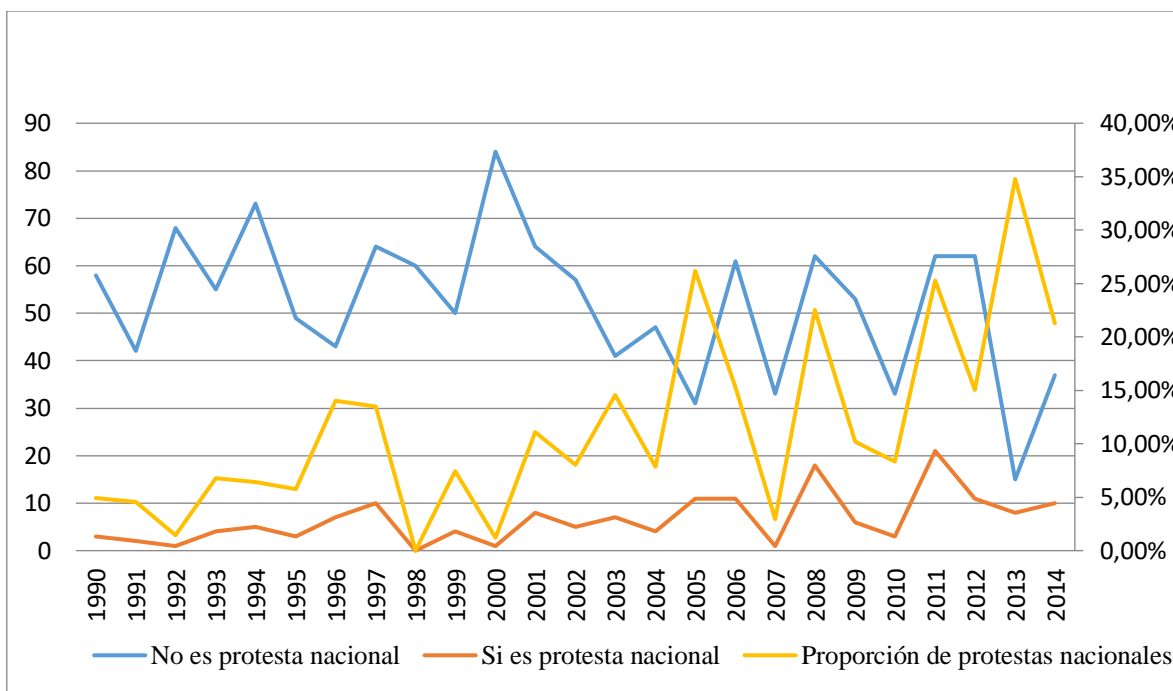
⁴⁶ Tarrow (1998b) ha indicado que, en ciclos álgidos de protesta, las demandas tienden a convertirse en nacionales, lo que genera que estos eventos se transformen cualitativamente en términos de sus demandas, organización y tácticas. En el caso de este estudio, las protestas nacionales son aquellas donde el evento se produce en, a lo menos, tres regiones no contiguas.

relacionada con el conflicto educacional entre 2006 y 2011 (86 días) estuvieron asociados a protestas nacionales, mientras que el 49,05% (129 días) se desarrollaron en Santiago y el 18,25% (48 días) en regiones⁴⁷.

Los datos levantados muestran cierta coincidencia con los de este autor, pues, para el periodo 2006-2011, la mayoría de los eventos se concentra en la Región Metropolitana (57,1%), aunque el número de protestas nacionales es bastante menor a la reportada por este (16,48%). Cuando se analiza la trayectoria de las protestas nacionales en contraste con las protestas de alcance local en los 25 años de estudio (Figura 7) se puede observar que existe un claro predominio de las protestas locales, ya que las protestas de alcance nacional solo representan un 11,17% del total de protestas. Adicionalmente, los datos no se relacionan con los presentados por Rice (2012), ya que, hasta 2004, la mayoría de las protestas nacionales se concentran en 1997, y, en menor medida, en los años 1996, 2001 y 2003. Finalmente, y lo más interesante, es posible observar una tendencia durante la última década (2005-2014) a un aumento absoluto y proporcional de las protestas de alcance nacional. Así, durante estos años (con excepción de los años 2007 y 2010) más del 10% del total de eventos son de alcance nacional, los que llevan a representar más de un 20% en cuatro años: 2005, 2008, 2011, 2013 y 2014. Esto podría estar hablando de que, desde el punto de vista de la magnitud territorial, existiría un aumento progresivo de las protestas nacionales durante la última década (ver línea amarilla, eje derecho), lo que también ha sido puesto de relieve como un aspecto por otros analistas (Aguilera y Álvarez, 2015; Ruiz y Boccardo, 2016).

⁴⁷ Lamentablemente, Fernández (2014, 2016) no entrega información desagregadas sobre la trayectoria de las protestas nacionales en sus años de estudio.

Figura 7. Cantidad de protestas nacionales y no nacionales y proporción de protestas nacionales.



Fuente: Elaboración propia.

Una segunda forma de entender la idea de magnitud es a partir de la cantidad de participantes que asisten a cada evento de protesta. La cantidad de asistentes ha sido una variable utilizada en el ámbito internacional (Kriesi et al., 1995; Pfaffe, 2011). En el ámbito nacional, la cantidad de manifestantes ha sido, junto con la cantidad de eventos, la segunda variable más utilizada para dar cuenta de la evolución de las protestas (Somma, 2015; Cummings, 2015; Mayol y Azócar, 2011; Somma y Medel, 2017), siendo también una de las variables clásicas de los estudios de huelgas (Armstrong y Águila, 2006; OHL, 2015).

Una primera forma de aproximarse a la cantidad de personas participando es a través de la cantidad exacta reportada por los medios. Desafortunadamente, y considerando la forma de extracción de los datos, esta información está disponible solo para el 62,01% del total de eventos (911 eventos), por lo que su interpretación debe ser tomada con bastante precaución. En promedio, la cantidad de personas que participan en los eventos de protesta en el campo educativo entre 1990 y 2014 es de 6.646. Este promedio, sin embargo, no refleja la gran heterogeneidad existente entre los distintos eventos, donde existen eventos que involucran a

unas pocas personas (4 o 5), mientras otros eventos llegan a involucrar a más de 100.000 de personas. Un detalle de las características de estas últimas protestas (llamadas multitudinarias) se presenta a continuación en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Protestas multitudinarias

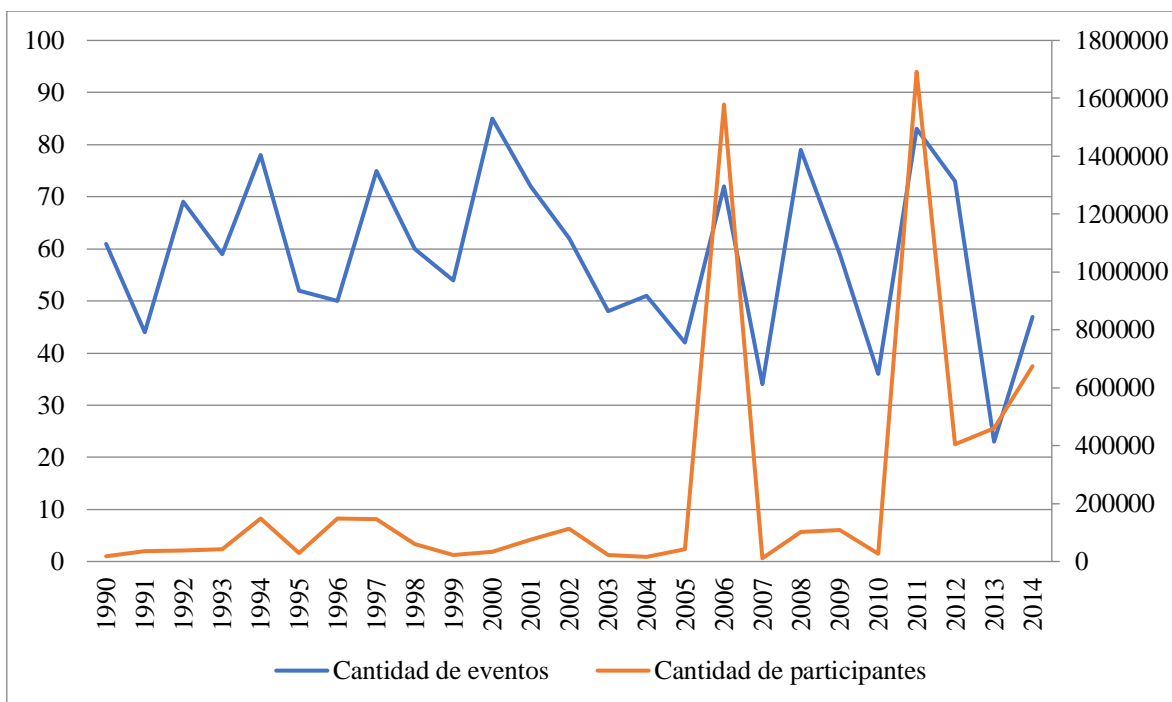
En el total del periodo de análisis, 12 eventos de protesta involucran a más de 100.000 personas. Estos eventos se desarrollan en 1994, 2006, 2011, 2012, 2013 y 2014. El 18 de mayo de 1994, cerca de 118.000 docentes participan de un acto público en el Parque Almagro, para discutir al gobierno la propuesta del Estatuto Docente, lo que constituye la única protesta de esta magnitud durante la década. Algo distinto ocurre en la década siguiente, donde los eventos multitudinarios se hacen cada vez más frecuentes. En el 2006, específicamente el 18 de Agosto, una protesta nacional protagonizada por los estudiantes secundarios es llevada a cabo. Esta protesta se desarrolla en distintas calles del país, incluyendo espacios de conmemoración clásicos como la Plaza Italia en Santiago o la Plaza Sotomayor en Valparaíso. El objetivo de esta manifestación fue agilizar el trabajo del Consejo Asesor Presidencial, que discutía el fin de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y buscaba generar cambios en la estructura y funcionamiento del sistema escolar. El 2011 es el año que más protestas multitudinarias concentras: eventos. Estos incluyen marchas (16 de Junio, 9 Agosto, 18 de Agosto, 22 de Septiembre) y concentraciones (30 de Junio y 21 de Agosto). La más importante manifestación es la desarrollada el 21 de Agosto en el Parque O'Higgins, que involucra a cerca de medio millón de personas. El 28 de Agosto se desarrolla una marcha que congrega a 120.000 estudiantes y profesores, esta vez demandando el fin de la municipalización de la educación pública, el fin al lucro y la generación de una carrera docente. En el 2013, dos eventos de esta envergadura se desarrollan: el 11 de Abril y el 26 de Junio. En ambas participan tanto estudiantes secundarios como universitarios, pero las demandas son distintas. Mientras la primera tiene un foco en la gratuidad de la enseñanza (en todos los niveles), la segunda demanda la aceleración del proceso de desmunicipalización y el fin al lucro. Finalmente, el 25 de Junio de 2014 exigen una discusión sobre los bonos de retiro e indemnizaciones, involucrando a cerca de 200.000 personas, especialmente docentes, pero también estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, cuando se analiza la distribución de la cantidad total de participantes a lo largo del periodo de análisis, se puede observar que existen dos años claves en la participación de personas: el año 2006 y el año 2011 (ver Figura 8, eje derecho). Estos datos son coincidentes con la información entregada por otros estudios (Somma, 2015; Cummings, 2015; Mayol y Azócar, 2011) y muestran la importancia de estos años como eventos críticos en el análisis de la magnitud de la protesta, los que en conjunto contienen más del 50% del total de participantes del periodo. Esto podría estar explicando la importancia social, cultural,

académica y mediática que se le ha entregado a estos años, así como la convergencia entre percepción del conflicto y conflicto real que se provocaría en el 2011 (Olivos et al., 2015).

Figura 8: Cantidad de participantes y cantidad de eventos de protesta por año.



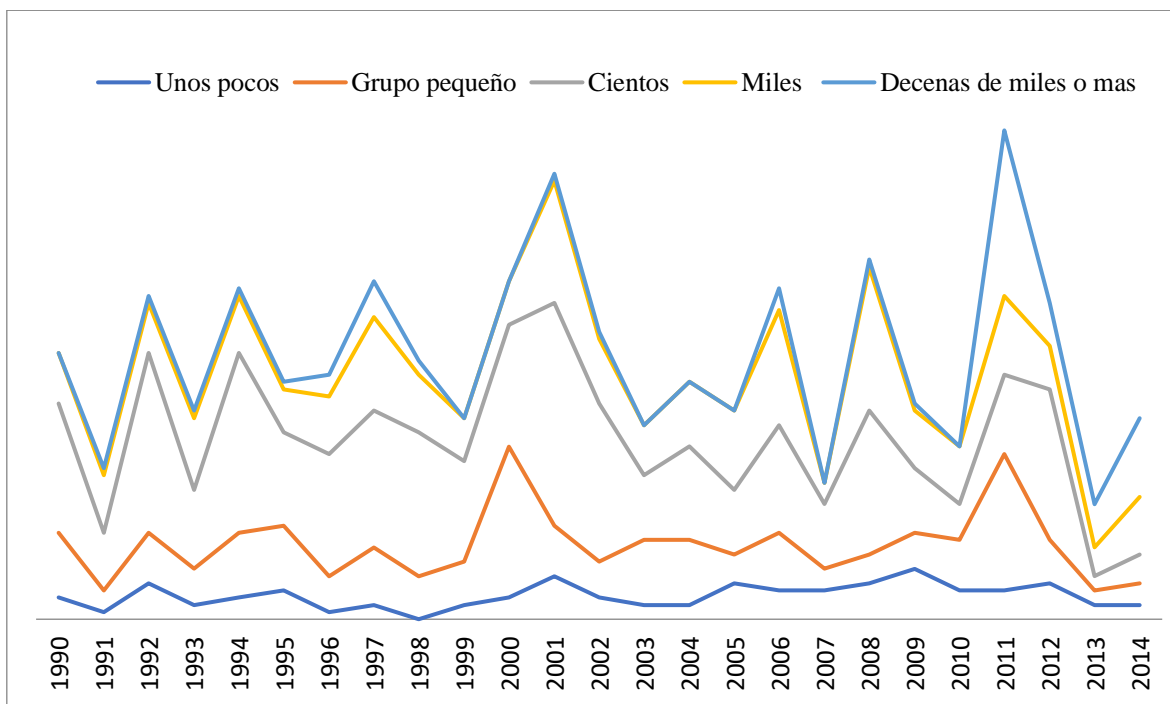
Fuente: Elaboración propia. N=911.

Adicionalmente, es importante resaltar que, aparte de estos años, en la mayoría de los años existe una alta coincidencia entre la cantidad de participantes y la cantidad de eventos de protesta. Así, años de baja cantidad de eventos (como, por ejemplo, 1990 y 2004, donde el promedio de participantes no supera las 500 personas, mientras que en 1992, 1995, 1999, 2000, 2003 y 2007 no se supera el promedio de 1.000 personas) están relacionados con años de baja cantidad de eventos, lo que podría mostrar el efecto multiplicador de la protesta⁴⁸, tal como han señalado algunos autores del tema (McAdam, Tarrow y Tilly, 2001).

⁴⁸ La idea de efecto multiplicador señala que la generación de grandes eventos de protesta en términos de masividad expande los límites de la protesta más allá de las fronteras militantes, generando las condiciones para el desarrollo de un ciclo multiplicador en términos de la participación en estas acciones.

Una forma complementaria de analizar estos resultados es categorizando los eventos de protesta según su dimensión. En este estudio, los eventos fueron organizados en cinco grupos, según la cantidad de participantes reportados por los medios de prensa, siguiendo en este aspecto a Somma (2015): i) unas pocas personas (menos de 20); ii) grupo pequeño (entre 20 y 99 personas); iii) cientos de personas (entre 100 y 999 personas); iv) miles de personas (entre 1.000 y 9.999 personas) y; v) decenas de miles de personas (10.000 personas o más). Cuando se analiza la evolución de la cantidad de eventos de protesta agrupados en categorías (Figura 9), se puede observar dos especificaciones adicionales a las ya planteadas. Por una parte, es claro que la cantidad de protestas pequeñas se mantiene relativamente estable en todo el periodo, especialmente para las protestas de unos pocos, grupos pequeños y cientos de personas (excepto en 2000 y 2011 que aumentan en la categoría de grupo pequeño y el 2000 que sobresale por la cantidad de protestas de cientos). Una forma de interpretar este resultado es que podría existir una especie de tendencia “inercial” del campo al desarrollo de protestas, especialmente de las que no involucran a miles de personas sino a grupos pequeños o cientos de personas, lo que podría estar dado por la, en general, continuidad de las políticas desarrolladas durante el periodo (Cox, 2012) o por el arraigo de la implementación del modelo educativo de mercado en el país (Bellei, 2015), que mantendría algunas de los problemas estructurales de manera permanente en el tiempo. Por otra parte, las protestas masivas (esto es, las que involucran a decenas de miles o más) son un fenómeno reciente, que tiene una emergencia en 2011 pero que se mantiene (aunque con menos fuerza) durante los años siguientes (2012, 2013 y 2014). Esto podría estar indicando una diferencia relevante con el año 2006, donde existe una cantidad de participantes alta en promedio, pero no una gran cantidad de estas protestas. Aunque a modo hipotético, esto podría estar indicando un cambio en la trayectoria de la magnitud de las protestas haciendo cada vez más regulares protestas multitudinarias en el campo del espacio educativo.

Figura 9. Cantidad de participantes según categorías por año.



Fuente: Elaboración propia. N=911. **Nota:** Gráfico muestra la cantidad acumulativa de protestas según cantidad de participantes. Por ello, la brecha entre línea y línea da cuenta de la cantidad de protestas exclusivas de cada categoría.

Finalmente, una tercera forma de entender la idea de magnitud es a partir de la noción de visualización de la protesta. De manera simplificada, la visualización refiere a la capacidad de una acción (en este caso, de un evento de protesta) de ser vista en la esfera pública, entendida esta como el espacio abstracto en donde los ciudadanos discuten sobre asuntos públicos (Chafee, 1993; Sebastiani, 1997). En las sociedades modernas, esta capacidad de visualización no se limita a los posibles auditores que se encuentran de manera presencial, sino que se expande sobre todo a audiencias no presenciales (Habermas, 1991). En esta ampliación, los medios de prensa masivos cumplen un rol fundamental, ya que permiten comunicar a las personas acciones y dar cuenta de sucesos que ocurren en diversos tiempos y espacios, ampliando así la noción misma de la esfera pública (Oliver y Myers, 1999).

Esto implica reconocer que los medios de prensa juegan un rol crítico en el desarrollo, amplificación o reducción de los eventos de protesta, pudiendo ser considerados un barómetro de la intensidad de la protesta (Lipsky, 1968). Como indica Atria (1974), la presencia en los medios puede ser considerada como un “umbral mínimo” que da cuenta de

la magnitud o potencia de los movimientos sociales o acciones colectivas que se desarrollan. En síntesis, desde esta perspectiva, la presencia de los eventos de protesta en medios de comunicación masivos pueden ser considerados una variable que da cuenta, aún de manera solo aproximada, de la magnitud de los eventos de protesta⁴⁹.

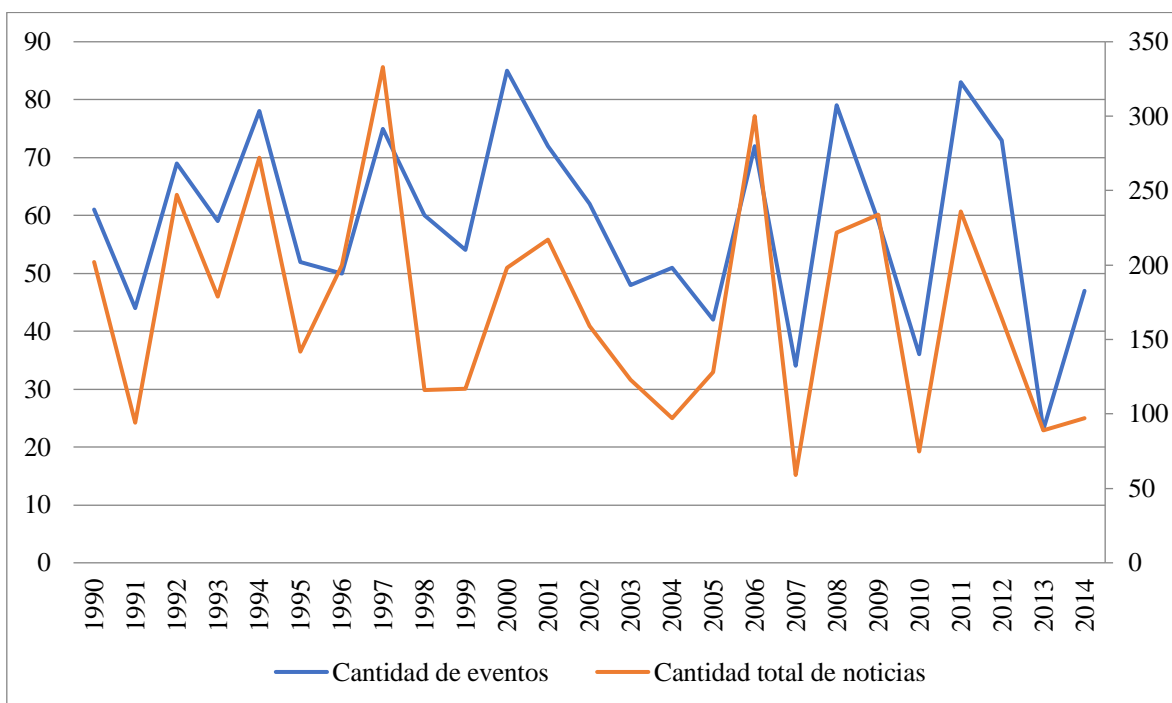
Considerando lo anterior, el análisis de la magnitud de la evolución se realiza a partir la cantidad de noticias relacionadas con cada evento de protesta de los tres medios utilizados (*El Mercurio*, *La Tercera* y *La Nación*). En total, se encontraron 4.300 noticias, lo que implica que, en promedio, existen de 2,93 noticias por evento. En términos de su distribución, es posible afirmar que, aun cuando existe cierta dispersión de la cantidad de noticias reportadas para cada evento, parte importante de los eventos tiene poca cantidad de noticias asociadas. Así, el 48,7% de los eventos (721 eventos) solo cuenta con una noticia asociada, mientras que solo 13 eventos que tienen 20 o más noticias asociadas, y solo 37 tienen 10 o más noticias. Además, parte importante de los eventos son reportados solo por un diario (387 son solo reportados por *El Mercurio*; 274 son solo reportados por *La Tercera* y 155 son solo reportados por *La Nación*), dando así cuenta de que parte importante de los eventos de protesta analizados no tienen un espacio de visualización muy grande en la esfera pública.

Ahora bien, en términos de su evolución, la Figura 10 presenta la cantidad total de eventos (eje izquierdo) y la cantidad total de noticias (eje derecho) relacionadas con los eventos de protesta en los 25 años de estudio. Como se puede observar en el gráfico, es posible indicar que, en general, la distribución de la cantidad de noticias y de la cantidad de protestas es bastante similar a lo largo de los años (corr. = 0,57). Esto implica que en aquellos años donde hay más eventos de protesta tienden a haber más noticias, mientras que en aquellos años donde hay menos eventos de protesta tienden a haber menos noticias, lo que podría estar dando cuenta del efecto de potenciamiento o debilitamiento que podrían estar

⁴⁹ Aceptar esta idea no implica necesariamente entender la relación entre medios de comunicación y protesta solo como una relación “pasiva”, donde los medios de comunicación transmiten, de manera objetiva y neutral, los eventos de protesta; aunque tampoco implica aceptar la noción de que las protestas son totalmente construidas o fabricadas por los medios de comunicación social. Más bien, y adoptando una perspectiva intermedia entre ambos polos, aceptar la idea de que la aparición de los eventos en medios de prensa da cuenta, de cierta forma, de la magnitud de la protesta, implica aceptar que los medios de comunicación, a lo menos en parte, dan cuenta de ciertas acciones que ocurren en el espacio público, aunque aplican un cierto filtro o sesgo, que es necesario reconocer y tener en cuenta. Una buena síntesis de esta discusión para el caso de los eventos de protesta se puede encontrar en Oliver y Myers (1999) y Earl et al. (2004).

produciendo la aparición de las protestas en los medios de comunicación (Lipsky, 1968), evidenciando una cierta recursividad entre cantidad de protestas y visibilización de las protestas. Es importante mencionar que esta tendencia es distinta a la observada por las otras formas de visualización de la protesta donde, en general, se observaron diferencias en varios años en torno a la evolución de la magnitud con la evolución de la cantidad de protestas.

Figura 10. Cantidad de noticias y cantidad de eventos.



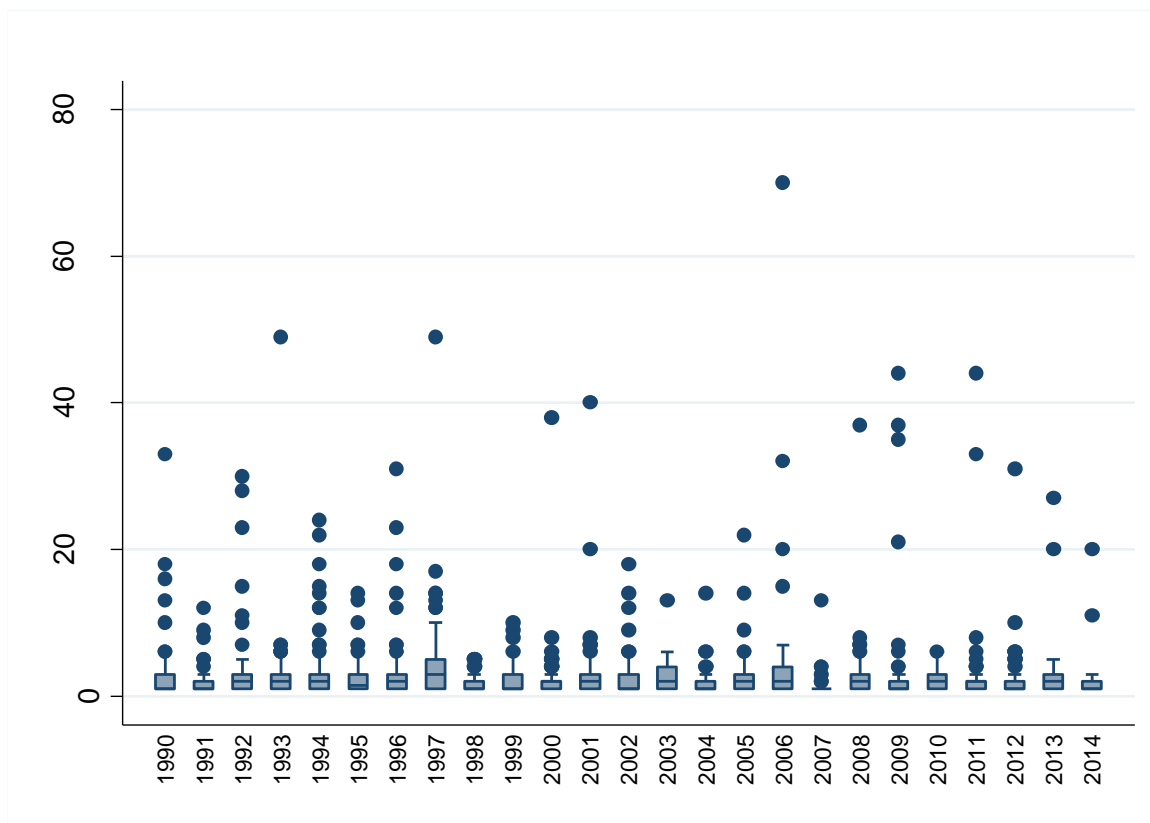
Fuente: Elaboración propia. N=1.469.

En el total del periodo, los años que mayor atención mediática recibieron fueron 1997 y 2006. Aunque ambos años fueron periodos de alta cantidad de protestas, la cantidad de noticias relacionadas fue bastante más importante que la cantidad de eventos realizados, lo que podría estar indicando años donde el campo educativo estuvo más “cerca” de la prensa, teniendo así una cobertura mayor que otros años.

Ahora bien, aunque informativa, la figura anterior (Figura 10) solo indicaba el promedio de cantidad de noticias reportadas por el conjunto de eventos por cada año, sin mostrar la distribución de esas noticias para cada año. A diferencia de este dato, La Figura

11 busca dar cuenta de esta dispersión, a través de un gráfico de cajas de la cantidad de noticias por eventos para cada año⁵⁰.

Figura 11. Número de noticias por evento por año (gráfico de cajas).



Fuente: Elaboración propia. N=1.469.

Al observar la distribución por años, se puede indicar que, en general, la mayoría de los años se muestra una distribución de la cantidad de noticias por cada evento bastante similar en el 50% de los eventos (es decir, en las cajas). Así, a lo menos en la mitad de los eventos de cada año, se reportan solo 1 o 2 noticias. Por lo tanto, las diferencias en la cantidad de noticias entre los años no se producen por que en un año haya sido “en general” más

⁵⁰ El gráfico de cajas es una representación gráfica basada en cuartiles, mediante el cual se visualiza un conjunto de datos que muestra las características principales de una distribución de frecuencias y señala los datos atípicos o extremos. La caja da cuenta del 50% de la distribución central de la variable (y donde la línea dentro de la caja marca la media de la distribución) y las líneas en torno a la caja dan cuenta del 25% superior e inferior de la distribución. Los puntos representan casos atípicos o *outliers*, es decir, todos aquellos casos (protestas) que se encuentran a más de 2 desviaciones de la media.

cubierto por la prensa, sino porque existen eventos específicos que fueron mucho más visualizados que otros. Específicamente, puede observarse que hay 6 eventos que tienen 40 o más noticias asociadas, los que siempre son entendidos como casos atípicos. Es importante mencionar que estos eventos se producen siempre en años distintos (1993, 1997, 2001, 2006, 2009 y 2011). A modo hipotético, es posible señalar a estos eventos como posibles eventos críticos en la evolución de la protesta, esto es, como hechos que generan cambios en los patrones de las protestas educativas, los que se describen en el Cuadro 7.

Cuadro 7. Protestas con 40 o más noticias asociadas

Seis eventos de protesta concentraron 40 noticias o más en el periodo de estudio. El primero se produjo en 1993, a partir de un paro de profesores que se extendió entre el 6 y el 30 de Septiembre. Este evento tuvo una reivindicación económica clara: la generación de un salario mínimo de 150.000 para los docentes. El paro fue desarrollado en establecimientos de distintos sectores del país, como Antofagasta, Concepción, Valdivia, Coyhaique, Punta Arenas y Santiago. Este evento captó especialmente la atención del diario La Tercera, que le dedicó 23 noticias. El segundo evento altamente noticioso es la movilización de la Universidad de Chile, y que tenía como foco principal la renuncia del rector de esta casa de estudios. Este evento fue desarrollado entre Mayo y Julio de 1997, y fue cubierto por 49 noticias. El tercer evento se desarrolló el 9 de Abril de 2001, y fue protagonizado especialmente por estudiantes secundarios. Ese día, cerca de 12.000 estudiantes se reunieron en el Parque Forestal, para marchar hasta la Plaza Los Héroes para exigir, principalmente, la gratuidad del pase escolar. Este evento tuvo una cobertura en 40 noticias (de las cuales fueron 34 de El Mercurio), quizás por la alta cantidad de estudiantes detenidos en esa jornada: 267 personas. El cuarto evento corresponde a los paros y tomas desarrollados por estudiantes secundarios entre Mayo y Junio de 2006. Este evento ha sido ampliamente documentado por la literatura, mostrando como los estudiantes combinaron demandas de corto y largo plazo y utilizaron tácticas como las ocupaciones (Aguilera, 2016a). En términos de su visibilidad, este evento fue reportado por 70 noticias: 34 de El Mercurio, 24 de La Tercera y solo 12 de La Nación. El quinto evento con alta cantidad de noticias asociadas corresponde al paro de docentes desarrollado durante Abril de 2009, que incluyó demandas de corto plazo pero también demandas de largo plazo y más estructurales, como el fin de la municipalización. Este evento fue destacado en 44 noticas, especialmente por El Mercurio (17 noticias). Finalmente, el 2011 se emitieron 44 noticias asociadas al paro de estudiantes secundarios, desarrollado entre los meses de Junio y Diciembre, y que tuvo como demanda principal la desmunicipalización.

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4. Cierre. Aproximaciones para entender la evolución de las protestas educativas en el Chile post-dictadura.

El análisis de la evolución de las protestas y conflictos sociales en el campo educativo en el Chile de la post-dictadura ha mostrado datos interesantes que permiten dar cuenta, desde distintas perspectivas, de la trayectoria de las protestas en los últimos 25 años. Dos principales hallazgos parecen centrales respecto de las preguntas de investigación elaboradas.

En primer lugar, los resultados del análisis de la evolución de los eventos de protesta mostraron una relación entre la temporalidad del campo con la trayectoria de los eventos de protesta. Como se pudo observar, las olas y ciclos de protesta se encuentran anclados a temporalidades anuales, trimestrales, mensuales y semanales específicas. De esta manera, es posible afirmar que la organización temporal del campo educativo estaría impactando en la trayectoria de la evolución de los conflictos sociales, a lo menos desde dos puntos de vista. Por una parte, el lugar temporal en el que ocurre la protesta (como el momento en el ciclo entre años, el momento al interior del año y el espacio al interior de la semana) condiciona la evolución y trayectoria de la protesta, lo que estaría indicando que la protesta educativa no se desarrolla aleatoriamente en términos temporales. Complementariamente, la organización temporal del campo educativo construye hitos (administrativos, políticos, evaluativos, entre otros) que propician una distribución particular de los eventos de protesta al interior del campo. Esto significa que la evolución de las protestas no sólo se ve impactada por el lugar temporal en que esta se desarrolla, sino que también se ve condicionada por hechos particulares del campo educativo que la condicionan. Siguiendo a Giddens (2015) estos condicionamientos deben entenderse, a la vez, como recursos y restricciones que la estructura social genera en los actores. Esto implica, en definitiva, que la organización temporal del campo educativo es, a la vez, un recurso y un constrictor de la protesta social en el campo educativo, promoviendo la ocurrencia de procesos de conflictividad en ciertos momentos por sobre otros momentos.

Dicho esto, cabe entonces la siguiente pregunta: ¿Cómo puede entenderse la evolución de la cantidad de eventos de protesta en los últimos 25 años? Utilizando conceptos de la sociología de la música y la musicología, proponemos entender la evolución de la

protesta en el campo educativo en el Chile post-dictadura a través de la noción de ritmo⁵¹. En términos socio-musicales, el ritmo puede entenderse como una antítesis de la concepción sociológicamente dominante de estructura, que entiende esta idea como un fenómeno regular, atemporal y fijo (Vallee, 2015). Como contrapartida a esta idea, el ritmo se puede entender como una pauta (esto es, como un proceso definido) pero móvil en términos temporales, donde, dentro de una estructura, se generan procesos de movimiento de “largo plazo” que no son perceptibles desde la perspectiva lineal de entendimiento del tiempo⁵².

El entendimiento de la evolución de la cantidad de protestas en el campo educativo como una evolución rítmica implica, entonces, la existencia (si es que no una predominancia) de ciertas estructuras que, siendo móviles en términos temporales, se encuentran fuertemente ancladas a la propia constitución del campo, y que, por lo mismo, se configuran de manera externa o bastante independiente a la capacidad de agencia o transformación de los actores involucrados en dicho campo. De esta manera, la evolución del campo y la evolución de las protestas se autodeterminarían, a lo menos en gran parte, de manera conjunta.

Este resultado, sin embargo, puede ponerse en contraste o tensión con un segundo hallazgo: que, a diferencia de lo observado respecto de la cantidad de protestas (donde los ciclos, olas y regularidades fueron relevantes) en el caso de la evolución desde la perspectiva de la magnitud los resultados dieron cuenta de una trayectoria bastante distinta, marcada por la existencia de años críticos (como el 2000, 2006 y 2011) que se entendieron como momentos de transformación de la tendencia regular de la evolución, difiriendo así con la trayectoria esbozada a través de la medida de cantidad de protestas.

⁵¹ La noción de ritmo ha sido anteriormente utilizada como metáfora para explicar la evolución o ciclos de las protestas (Markoff, 2015; Fillieule, 1998; Oliver y Myers, 1999). En todos estos casos, sin embargo, el ritmo se entiende como un sinónimo de “olas”, “ciclos” o “tendencias” de protestas (o la combinación de estos), sin profundizar mayormente en las consecuencias analíticas del uso de este concepto. Desde una perspectiva hermenéutica, Soreanu (2014) ha utilizado la noción de ritmo para explicar el proceso (subjetivo) de desarrollo de distintos procesos de protesta. Utilizando los conceptos de autonomía/heteronomía de Cornelius Castoriadis, el autor propone que las protestas pueden ser entendidos como procesos de “ritmos concéntricos” de los sujetos, que involucran situaciones psicológicas, presencias y ausencias físicas, pausas y procesos de auto y hetero reconocimiento, que configuran los procesos de protesta como momentos creativos de la acción social, reflejando la relación entre sujetos y estructuras en momentos críticos.

⁵² Lefebvre (2004) utilizando la noción de “*ritmoanálisis*” (*rhythmanalysis*) indica que la vida cotidiana posee un ritmo de vida diaria que ha sido subyugado por el capitalismo moderno. De esta manera, se ha generado un proceso de transformación desde nociones cíclicas a nociones lineales del tiempo en las sociedades contemporáneas. Así, mientras las nociones cíclicas serían las generadas por la propia naturaleza, las nociones lineales serían socialmente impuestas, y basadas en la disciplina y la repetición (Sgibnev, 2015).

De esta manera, y, dicho de otra forma, la evolución de las protestas según la cantidad de eventos y según su magnitud mostraron trayectorias distintas y complementarias. Por una parte, la evolución de la cantidad de eventos pareciera configurarse a través de una serie de condicionantes estructurales, que determinan buena parte de la tendencia temporal de los eventos, especialmente considerando el año de las protestas, su mes y el día de la semana que esta se desarrolla, configurando así un cierto ritmo de protesta. Por otra parte, el análisis descriptivo de la evolución desde la perspectiva de la magnitud mostró elementos explosivos, especialmente desde la perspectiva de la extensión y de la cantidad de participantes, mostrando una trayectoria basada en la “impredicibilidad” de las olas y *peaks*, dando cuenta de periodos rápidos de cambio en las tendencias de la magnitud de las protestas más que en ritmos estables.

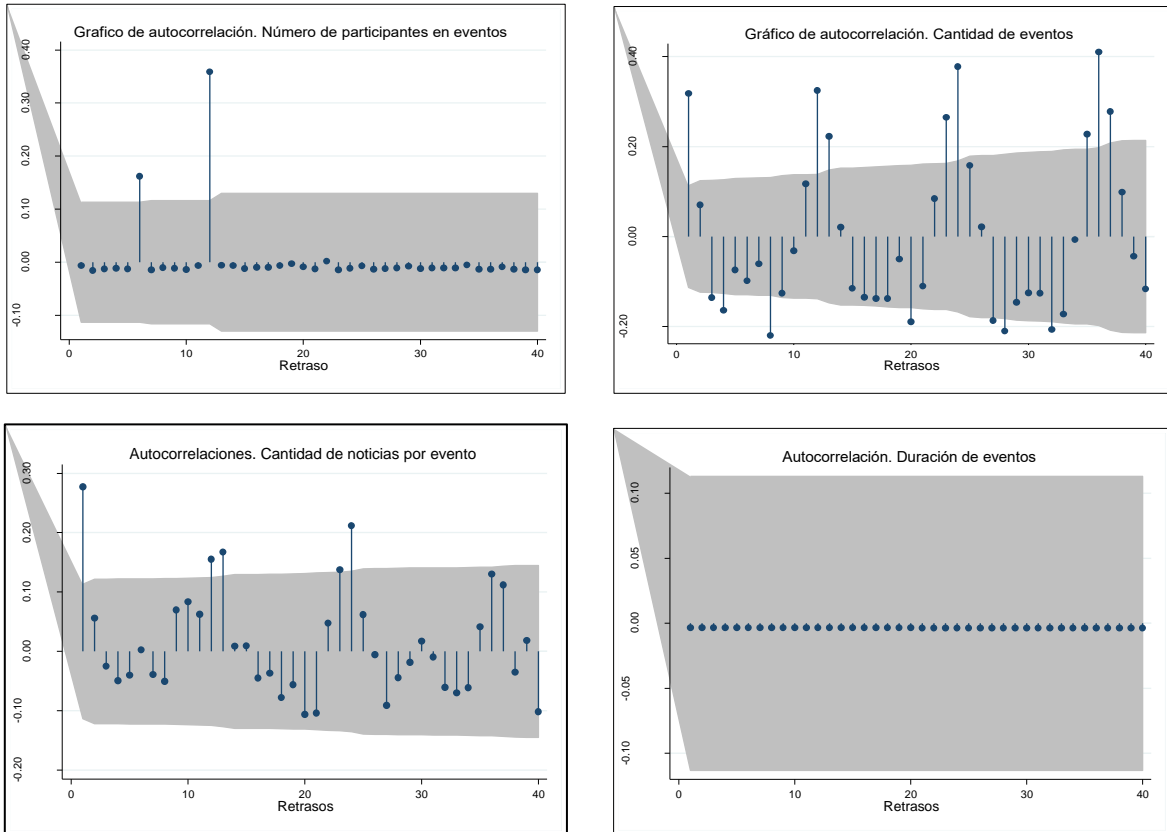
Esto nos lleva a preguntarnos por la aleatoriedad (o no aleatoriedad) de los procesos de evolución estudiados. Para responder a esta interrogante, a continuación, se presentan dos estadísticas que reportan información respecto del carácter aleatorio o no aleatorio de cualquier serie de tiempo: i) el test de autocorrelación de datos y; ii) el test de Bartlett para el análisis de ruido blanco⁵³. Ambas estadísticas entregan información valiosa que permite dilucidar si una determinada serie temporal presenta un patrón o tendencia o si, por el contrario, presenta una configuración aleatoria (o más precisamente, si no es posible descartar la existencia de una serie de tiempo no- aleatoria).

Las Figuras 12 a 15 muestran los gráficos de autocorrelación de la evolución de protestas mensuales para las cuatro variables de la evolución de las protestas estudiadas: i) la cantidad de eventos de protesta; ii) la cantidad (promedio) de participantes por eventos; iii) la duración (promedio) de los eventos y; iv) la cantidad de noticias relacionados con cada

⁵³ El test de autocorrelación de datos es una herramienta comúnmente usada para dar cuenta de la aleatoriedad de un conjunto de datos, a través del cálculo de las autocorrelaciones en diferentes intervalos de tiempo (Box y Jenkins, 2008). Si la gran mayoría de las autocorrelaciones son cercanas a cero para los retrasos (*lags*), entonces el proceso puede definirse como aleatorio. Por el contrario, si varias (más de una o más de dos) autocorrelaciones son significativamente distintas a cero, entonces el proceso no es aleatorio. El test de Bartlett para el análisis de ruido blanco es una estadística en base a la prueba de Portmanteau (Q), que, basándose en los residuos, entrega información sobre la convergencia (o no) de una serie de datos en un proceso estacionario, dando cuenta de la probabilidad de que el proceso sea estacionario o más bien ruido blanco (Box y Pierce, 1970). El test de Bartlett entrega un estadístico para cada periodo de retraso, que es interpretable de manera similar a una prueba *t*.

evento, dando así cuenta de la estructura de datos tanto de las variables de cantidad como de magnitud estudiadas.

Figuras 12, 13, 14 y 15. Gráficos de autocorrelación para cantidad de eventos, número de participantes, cantidad de noticias y duración de los eventos.

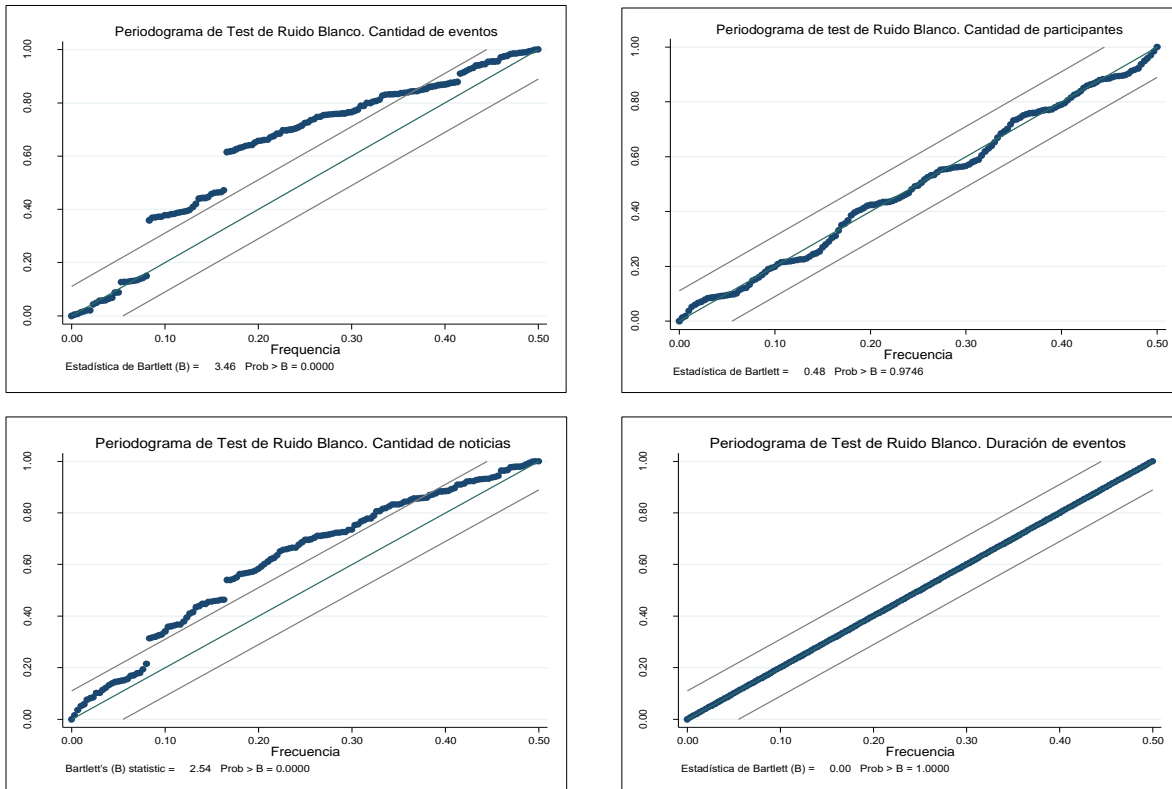


Nota: Series de tiempo mensualizadas. Zona gris representa el intervalo de confianza con el 95% de confianza, utilizando el método de estimación de Barlett, que se entiende como el error estándar de $(1/\sqrt{2})$. La cantidad de retrasos (*lags*) se definió utilizando el valor predeterminado, que es $\min(\lceil n/2 \rceil - 2, 40)$, donde $\lceil n/2 \rceil$ es el mayor entero menor o igual que $n/2$, y n es la cantidad de tiempos de la serie.

Los resultados del gráfico de autocorrelación muestran importantes diferencias entre sí. Por un parte, la autocorrelación de la serie de tiempo de la cantidad de eventos y de la cantidad de noticias por evento muestran parte importante de los estadísticos (puntos en los gráficos) fuera del intervalo de confianza (zona gris), mostrando así la existencia de autocorrelaciones estadísticamente distintas de 0, que llegan a 14 veces en el caso de la

cantidad de eventos y a 5 veces en el caso de la cantidad de noticias por evento. Al contrario, en el caso de las series de tiempo de cantidad de participantes y de duración de los eventos casi no difieren de 0, con sólo 2 retrasos significativamente distintos para el caso del número de participantes. Estos resultados indican que, mientras las series de tiempo relacionadas con la cantidad de participantes y de la duración de los eventos tienen un carácter altamente aleatorio, las series de tiempo relacionadas con la cantidad de noticias por evento, y, sobretodo, la de cantidad de eventos tienen una estructura o patrón determinado. Por otra parte, las Figuras 16 al 19 permiten complementar estos resultados, dando cuenta de la existencia de ruido blanco en la serie de tiempo. Una serie de tiempo basada en ruido blanco se caracteriza por que las unidades no guardan correlación estadística entre sí y, por lo mismo, su densidad es una constante, mostrándose plana en una serie gráfica (Sperling y Baum, 2001).

Figuras 16, 17, 18 y 19. Gráficos de autocorrelación para cantidad de eventos, número de participantes, cantidad de noticias y duración de los eventos.



Nota: Series de tiempo mensualizadas. Las líneas superior e inferior representan el intervalo de confianza con el 95% de confianza, utilizando el método de estimación de Barlett, que se entiende como el error estándar de $(1/\sqrt{2})$. La cantidad de retrasos (*lags*) se definió utilizando el valor predeterminado, que es $\min(\lfloor n/2 \rfloor - 2, 40)$, $\lfloor n/2 \rfloor$ donde es el mayor entero menor o igual que $n/2$, y n es la cantidad de tiempos de la serie (Sperling y Baum, 2001).

Los resultados del test de ruido blanco confirman las hipótesis anteriores. Así, mientras no existen varios datos que están fuera de las líneas superiores o inferiores en los gráficos en los casos de la serie de tiempo de la cantidad de noticias y de eventos, indicando así que no existe evidencia para afirmar que la serie de tiempo es ruido blanco, en el caso de las series de tiempo de la cantidad de participantes y de la duración de los eventos la serie de tiempo se mantiene entre los límites superior e inferior, dando cuenta que estas series están compuestas por ruido blanco.

Esto confirma, en definitiva, que la cantidad de eventos de protesta posee una estructura temporal ¿Cuál es, entonces, esta estructura? Para responder a esta pregunta, se generó un modelo ARIMA (*AutoRegressive Integrate Moving Average*) de la serie temporal de la cantidad de eventos de protesta mensuales. Considerando la estructura de los datos de esta serie (que mostró la existencia de autocorrelaciones totales y parciales⁵⁴), se decidió utilizar el modelo que ajustara de mejor forma la serie, utilizando para ello el comando “*autoarima*” del paquete estadístico R⁵⁵. El modelo seleccionado mediante este procedimiento fue un Modelo ARMA $(1,0,0) (2,0,0)$ [12]. Este es un modelo con dos componentes: un componente autoregresivo en un tiempo, lo que implica que la cantidad de protestas de un mes n está influida por el mes $n-1$; y con un componente estacional, en este caso, con una estacionalidad de un año [12 meses] y dos rezagos, es decir, que la cantidad de protestas de un mes n está influida por la cantidad de protesta en $n-12$ y $n-24$.

Para dar cuenta de la bondad de este ejercicio, la Tabla 3 presenta una serie de estadísticos para dos modelos generados: i) un modelo ARIMA nulo, es decir, un modelo sin ningún componente autoregresivo ni de medias móviles y; ii) el modelo anteriormente

⁵⁴ Para detalles de la Función de Autocorrelación (ACF) y de la Función de Autocorrelación Parcial (PAF), ver el Anexo 3c.

⁵⁵ La función *autoarima* crea el mejor modelo ARIMA según el valor AIC y/o BIC. La función realiza una búsqueda sobre el posible modelo dentro de las restricciones de orden proporcionadas. Ver Hyndman y Khandakar (2008) para más detalles.

descrito. Para ambos casos, se presenta información sobre el intercepto (que da cuenta de la cantidad de protestas mensual de cada modelo) y distintas medidas de ajuste de cada modelo (Log likelihood; AIC; Sigma^2). Adicionalmente, y para el Modelo *ARMA (1,0,0) (2,0,0)* [12], se presenta información sobre los coeficientes del componente autoregresivo (AR) y de los dos rezagos del componente estacional (SAR1 y SAR2). Como se puede observar en la tabla, todos los criterios de bondad del modelo muestran que este explica mejor la serie de tiempo que el modelo nulo, pues posee un menor AIC, una diferencia positiva de los -2 log likelihood y un menor Sigma^2 . Esto se ve confirmado con el R^2 del Modelo ARMA, que alcanza a casi el 30%, lo que implica que cerca de un tercio de la varianza del ciclo de protestas mensuales es explicada por los elementos autoregresivos y de medias móviles incorporados en el modelo.

Tabla 3. Modelo Nulo y Modelo ARMA (1,0,0) (2,0,0) [12].

	Modelo Nulo ARIMA (0,0,0)	Modelo 1. ARMA (1,0,0) (2,0,0) [12].
Intercepto	4,8933* (0,2829)	4,7820* (0,5931)
AR (1)		0,2297* (0,0573)
SAR (1)		0,2150* (0,0548)
SAR (2)		-0,2756* (0,0559)
Log likelihood	902,49	862,4
AIC	1808,97	1734,81
Sigma^2	24,02	18,44
R^2 (%)		29,22%

Fuente: Elaboración propia. N=300. **Nota:** Errores Estándar entre paréntesis. R^2 se construye como $1 - (\text{varianza residuos modelo nulo} / \text{varianza residuos modelo 1})$; * Coeficiente significativo al 95% de confianza.

Adicionalmente, es interesante describir los resultados de los coeficientes del Modelo ARMA, que muestran que el efecto de autoregresión del mes anterior (AR1) y del año anterior (SAR1) son positivos, mientras el efecto de dos años anteriores (SAR2) es negativo,

lo que estaría indicando que, en términos temporales, hay un efecto ondular del ciclo de protestas, donde las protestas tienen una probabilidad positiva respecto del año anterior (y respecto del mes anterior), pero tienden a disminuir respecto de dos años anteriores.

De esta manera, mientras la cantidad de protestas tienen una estructura autocorrelacionada y posee un patrón ondular, la estructura de datos de las variables relacionadas con la magnitud (cantidad de días de protesta, cantidad de participantes) presenta una estructura aleatoria. ¿Cómo explicar esta aparente dicotomía? Una hipótesis explicativa es que ambos grupos de variables dan cuenta de manera distintas del mismo proceso evolutivo, pudiendo ser este caracterizado como un proceso, a la vez, estacionario y aleatorio. Para explicar de mejor manera esta idea, aparece apropiado utilizar nuevamente una metáfora musical: la del jazz.

Según Hobsbawm (2013), el jazz se configura como una corriente musical caracterizada por una característica particular en el espacio contemporáneo: es un estilo que contiene, en su mismo seno, ritmo e impredecibilidad. Aronson (1982: 584) indica que el jazz es un estilo único, por la combinación racial (negro/blanco) en sus influencias y desarrollos, trabajando desde dentro y fuera de la estructura melódica, armónica o tonal, “entrando” y “saliendo” constantemente del juego musical. En síntesis, y tal como indica Bassi (2016:47), los músicos de jazz se apoyan en una partitura que marca un norte, pero indefectiblemente se alejan de esta guía, a través de procesos de improvisación continuos.

Utilizando esta noción, podemos afirmar entonces que la evolución de las protestas en el campo educativo de Chile entre 1990 y 2014 puede considerarse como una trayectoria jazzística. En este caso, la estructura, pauta, patrón o, como denominamos anteriormente, ritmo es aportado por la evolución del número de eventos, mientras que la magnitud de la protesta aporta el giro o quiebre desarrollado en esta estructura. De esta manera, estructura y magnitud interactúan dinámicamente en la configuración de los eventos de protesta a través del tiempo.

4.2. Capítulo 2. Características de los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura.

Este segundo capítulo tiene como objetivo describir y analizar las principales características de los conflictos sociales en el campo educativo. A diferencia del capítulo anterior, el análisis de las características de los conflictos ha sido un tópico estudiado de manera regular por la literatura académica, que ha indagado en los elementos organizacionales, culturales, identitarios, ideológicos, políticos y/o sociales de los conflictos (Della Porta y Diani, 2015; Snow, Soule y Kriesi, 2007). La caracterización de los conflictos permitirá profundizar en el entendimiento de la evolución de las protestas en los últimos 25 años, entregando análisis que permitan complementar el estudio de la evolución de las protestas realizado en el primer capítulo.

Para realizar este análisis, partiremos de la noción de conflictividad de Alan Touraine (2006:255), que define los conflictos como aquellos fenómenos donde se expresa una “*conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta*”. Tomando en consideración esta noción, nos focalizaremos en estudiar cuatro elementos o componentes de los procesos de conflictividad: i) los actores involucrados; ii) los adversarios identificados; iii) las acciones y tácticas utilizadas en el conflicto y; iv) la direccionalidad o demanda de estas acciones. De esta manera, el capítulo se basará en el supuesto de que los conflictos sociales se producen⁵⁶ a partir de la interacción de dimensiones agenciales, estructurales, discursivas e ideológicas de la realidad social, que conviven y se cristalizan en los procesos de conflictividad. En este sentido, la apuesta analítica está en entender estos factores como elementos mutuamente determinados, sin entregar mayor preponderancia o centralidad a ninguno de estos elementos, haciendo una diferencia entre movimiento social y acción colectiva como elementos diferenciados (Olzak, 1989). Por lo mismo, nos alejaremos de la perspectiva tradicional de estudio de estos fenómenos, que otorga a los actores sociales (comúnmente clasificados bajo

⁵⁶ En términos epistemológicos, consideraremos que los conflictos sociales se producen en la realidad social, de manera independiente de cómo estos son reconstruidos o presentados por los medios de comunicación o por los procesos de investigación social. Asumiremos, de esta manera, una postura basada en el realismo modesto (Sokal y Bricmont, 2001), cuyos detalles se presentan en la sección metodológica.

la etiqueta de “*movimientos sociales*”) una preponderancia y primacía en el análisis de los procesos de conflictividad social⁵⁷.

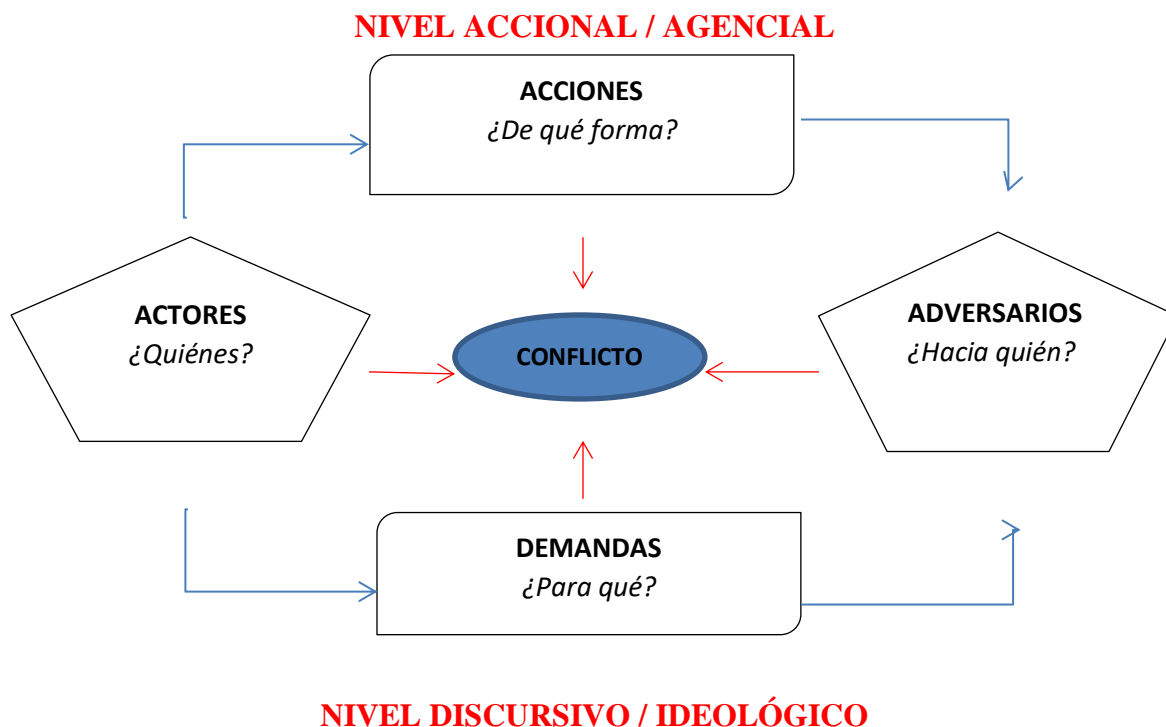
Para dar cuenta de estos objetivos, el capítulo se estructura en seis apartados, adicionales a esta introducción. El primer apartado describe algunos de los elementos teóricos a considerar para dar cuenta de las características de los conflictos, detallando los principales debates en torno a los actores, adversarios, demandas y acciones producidas en los procesos de conflictividad social. Entre el segundo y el quinto apartado se detallan el conjunto de los resultados, dando cuenta de las características de los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile post-dictadura, desde una perspectiva histórica, y enfocándose en cada uno de los elementos de caracterización anteriormente descritos (actores, adversarios, tácticas, demandas). Finalmente, el último apartado desarrolla algunas interpretaciones, reflexiones generales y conclusiones respecto de las características de los conflictos estudiados.

4.2.1. Características de los conflictos y protestas sociales. Principales debates.

Como mencionamos, la perspectiva de análisis de la investigación considera a los conflictos sociales como el resultado de la interacción de elementos de distintas naturalezas. Para dar cuenta de esta interacción, la Figura 20 presenta los cuatro aspectos considerados en el estudio de las características de los conflictos sociales (actores, adversarios, demandas y acciones), las preguntas que guían el análisis de estos aspectos y sus principales interacciones.

⁵⁷ En la arena académica, la discusión sobre la conflictividad social de las últimas décadas se ha centrado principalmente en los movimientos sociales. Así, parte importante de la teoría e investigación existente considera que el foco analítico central de los procesos de conflictividad debe partir desde los agentes sociales que producen los conflictos, entendidos como los actores que desarrollan acciones, demandas y generan adversarios. Desde estas perspectivas, el conflicto o protesta es entendido y estudiado como una consecuencia (no la única, pero sí una de las más importantes) de las acciones de los actores y no como un fenómeno social en sí mismo. Ver Tilly y Wood (2013) o McAdam, Tarrow y Tilly (2001).

Figura 20. Interacciones entre elementos relevantes para el análisis de las características de los conflictos sociales



Fuente: Elaboración propia.

Dos elementos se pueden destacar de la figura elaborada. En primer lugar, los cuatro aspectos incluidos se entienden como parte de un proceso general de influencias mutuas que podría denominarse como circular⁵⁸. De esta manera, la conflictividad se entiende como un proceso en el que intervienen, por una parte, los actores sociales (visualizados en pentágonos), dentro de los que se destacan los actores y los adversarios: los primeros motivando la conflictividad y los segundos siendo el objeto activo hacia el cuál se dirige el proceso de conflictividad. Estos actores sociales utilizan distintas herramientas (visualizadas

⁵⁸ Como es evidente, la Figura 20 no incorpora ni reconoce el rol del contexto ni de la estructura (política, social, geográfica, histórica) en la caracterización de las protestas y conflictos sociales. En este sentido, y tal como menciona Chesterton (1909), la noción de circularidad busca designar un análisis que es coherente internamente pero cerrado hacia el exterior. El análisis que incorpora los aspectos contextuales es el objetivo central del Capítulo 3, donde se describe e interpreta la relación entre algunos factores económicos, políticos, educativos y culturales y la evolución y características de las protestas educativas en el Chile post-dictadura.

en rectángulos) para llevar a cabo el conflicto, las que están relacionadas tanto con el nivel discursivo (es decir, con las demandas o sentido que se le otorga a la protesta) como con el nivel accional (esto es, las acciones o tácticas de protesta propiamente tales). Todos estos elementos se relacionan e influyen en un proceso continuo (reflejado en la circularidad de las flechas azules).

Junto con esta dimensión circular, la Figura 20 también busca destacar el sentido emergente del conflicto. De ahí su posición central en el esquema y la relación (graficada por las flechas rojas) que cada elemento tiene con este fenómeno. Con esto, se quiere remarcar la idea de que el conflicto aparece como fenómeno social producto de la presencia de cada uno de estos elementos. Sin embargo, y a pesar de su interacción, estos elementos explican, a lo menos parcialmente, las características de los procesos de conflictividad y protesta social, pudiendo ser analíticamente distinguibles. A continuación, se describen los principales antecedentes teóricos y discusiones conceptuales que se han desarrollado para estudiar cada uno de estos componentes.

Un primer elemento es el relacionado con los *actores* que desarrollan la protesta o conflictividad. Aunque la discusión respecto de las características de estos actores es una de las preguntas recurrente en las Ciencias Sociales⁵⁹, un hito fundamental de esta discusión es la emergencia de la teoría de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS). En general, se reconoce que las perspectivas de los NMS emergen como una respuesta interpretativa a la oleada de conflictividad social desarrollada a finales de los sesenta, y tiene como representantes principales a intelectuales de Europa como Alan Touraine, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse y Alberto Melluci (Salinas, 2016). En términos conceptuales, el objetivo de las interpretaciones de los Nuevos Movimientos Sociales fue doble: Por una parte, buscó superar las versiones más reduccionistas del marxismo soviético, que entendían la conflictividad social única y exclusivamente desde el obrero como agente protagónico. Por otra parte, intentó generar interpretaciones menos centradas en la racionalidad estratégica del

⁵⁹ Por ejemplo, a principios de siglo, Gabriel Tarde buscaba explicaciones desde la psicología de masas para la revolución de la comuna de París, entregando interesantes aportes para el estudio de la conflictividad social y su relación con la subjetividad. Asimismo, los trabajos de Ortega y Gasset o de la Escuela de Chicago en los años 20 y 30 también pueden considerarse un antecedente fundamental del estudio de los actores sociales en los procesos de conflictividad, desde perspectivas que privilegiaron análisis psicosociales (en el primer caso) o del comportamiento colectivo (en el segundo caso).

individuo, disputando así espacio a las teorías norteamericanas dominantes de la privación relativa desarrolladas por James Davies, Ted Gurr y Norman Fairstein (Iglesias, 2008).

A pesar de sus diferencias, todos los autores de los NMS visualizan en los procesos de protesta y conflictividad de fines de los sesenta un cambio de paradigma que estaría dando cuenta de la emergencia de nuevos actores. Se trata, entonces, como indica Seferiades (2010) de un cataclismo epistemológico en el estudio de los procesos de conflictividad, donde no solo se habría transformado la realidad social sino también la investigación académica sobre esta realidad. En términos de los actores que producen los procesos de conflictividad⁶⁰, dos grandes tesis son desarrolladas por los teóricos de los NMS y replicadas por otros investigadores sociales.

Por una parte, se indica que los actores articuladores de los procesos de conflictividad serían diferentes a los de décadas anteriores (Iglesias, 2008). De esta manera, se postula que el clivaje de clase estaría progresivamente perdiendo fuerza, siendo reemplazado por clivajes menos estatuidos, como el sectorial (esto es, la adscripción a causas específicas, como la medioambiental, estudiantil, pacifista, de solidaridad internacional) o centrados en otras características de los sujetos distintas a la clase, como el género, la edad o la raza (Salinas, 2016). Esto lleva, por ejemplo, a preguntarse si los “antiguos” actores de conflictividad, como los sindicatos, deben ser considerados como los actores centrales del análisis de las protestas sociales o más bien actores secundarios de estos procesos (Tilly y Wood, 2008; Seferiades, 2010). En el campo educativo, se ha mencionado especialmente a los estudiantes como un actor clave para entender estos procesos de cambio, especialmente desde a partir de la ola de conflictividad estudiantil desarrollada entre 1968 y 1969 (Klimke, 2011), considerándose, en este campo, un ejemplo claro de este supuesto nuevo actor social (Klein, 2002). A su vez, se ha indicado que los docentes estarían perdiendo fuerza como actor relevante en los procesos contemporáneos de configuración del campo.

Una segunda característica destacada por la teoría de los NMS y retomada por la literatura académica (por ejemplo, por los llamados investigadores de los “*novísimos movimientos sociales*”) centra el foco en el nivel y forma de organización de los actores que

⁶⁰ Como veremos más adelante, la teoría de los Nuevos Movimientos Sociales también desarrolla aportes teóricos en la discusión central sobre las demandas u objetivos de los procesos de conflictividad. Solo por razones analíticas he decidido separar ambas discusiones, pero es evidente que para ambos elementos (actores y demandas) son parte de un mismo proceso de estudio.

desarrollan los procesos de movilización, con dos implicancias. Por un parte, se indica que en los procesos de conflictividad contemporáneos los partidos políticos tendrían cada vez menos centralidad. Como indica Candón (2011), los Nuevos Movimientos Sociales ponen de manifiesto la crisis de legitimidad de los partidos políticos y las organizaciones tradicionales, mostrando el vacío (de representación y legitimidad) que existiría entre los partidos y la sociedad, dejando por ello a otras formas de organización (movimientos sociales y organizaciones políticas no partidarias) la centralidad de la acción en las protestas sociales. Relacionado con esto, la teoría de los NMS pone un acento en las nuevas formas de organización que emergerían, las que tendría una estructura menos vertical y jerárquica y estarían organizadas por redes o flujos menos estandarizados que las organizaciones políticas formales, aspecto que también ha sido retomado por analistas contemporáneos para explicar los conflictos de las últimas décadas (Castells, 2012, Iglesias, 2008)⁶¹.

Un segundo elemento relevante para el análisis de las características de los conflictos tiene relación con los *adversarios* hacia los que se dirige la protesta social. Históricamente, el Estado ha sido considerado el adversario por excelencia de los procesos de acción colectiva (McAdam, Tarrow y Tilly, 2001), considerando su influencia en la estructuración de los distintos campos sociales y su poder (real y simbólico) en la organización societal. Sin embargo, desde los ochentas, distintos actores han demostrado la emergencia de un proceso de transformación de las relaciones políticas, culturales, personales, sociales y económicas (la llamada globalización o mundialización) que habría provocado una disminución de la centralidad del Estado (Bauman, 2002; Castells, 1999). Esta pérdida de la importancia del Estado ha permitido relevar la importancia de a lo menos cuatro grupos de actores adicionales como adversarios potenciales de los procesos de conflictividad, especial, pero no exclusivamente, en el campo educativo.

Por una parte, se ha hecho cada vez más presente el rol e influencia de diversos organismos transnacionales o multinacionales en la organización de los Estados, lo que ha convertido a estas instituciones en adversarios centrales en diversos procesos de

⁶¹ Morrow y Torres (2013: 99) identifican tres tipos de actores en los procesos de conflictividad en el campo educativo: i) movimientos de reforma cultural asociados al cambio educativo, como los movimientos de pedagógica crítica; ii) los movimientos estudiantiles, especialmente ligados a instituciones educativas y; iii) los “viejos” movimientos sociales, ligados a la movilización de trabajadores relacionados con el campo educativo. Por lo mismo, para los autores más que un cambio en el tipo de actores lo que habría (a lo menos en la esfera educacional) sería una suma de distintos grupos, muchos de estos nuevos.

movilización, como, por ejemplo, las protestas populares anti-ajuste económico en la primera década del siglo en América Latina (Almeida, 2007). En el campo educativo, la influencia de estos organismos se realiza principalmente mediante dos vías. Por una parte, mediante la aplicación de políticas de influencia indirecta o “gobernanza suave” (*soft governance*), a través de la implementación y difusión de informes, conferencias, revistas, bases de datos, guías de acción y recomendaciones de políticas que, directa o indirectamente, modelan la política educativa nacional (Lingard y Grek, 2007; Bonal, 2002). Complementariamente, estas instituciones son agentes activos en la producción de políticas y programas sociales y educativos, a través de la generación de incentivos monetarios, el financiamiento directo (donaciones) e indirecto (crédito) de ciertas iniciativas y el apoyo técnico para la implementación de planes y programas, especialmente relevantes en países en vías de desarrollo (Chabbott y Ramírez, 2006). Desde ambas vías, estas organizaciones pueden ejercer una influencia relevante en los sistemas educativos, siendo por ello un posible adversario contemporáneo de la conflictividad en el campo.

En segundo término, el proceso de globalización también ha potenciado las capacidades, redes y relaciones de Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y Fundaciones Privadas, que producen una enorme cantidad de actividades, programas, políticas e informaciones, influyendo también de manera importante en la política. En el sistema educativo, muchas de estas organizaciones se auto conciben como actores locales que son entendidos como jugadores fuera del sistema de poder (Marsh y Wohlstetter, 2013), influyendo así en la praxis escolar y en el campo. En otros casos, la influencia se ejerce por medio de la gobernanza del conocimiento (Ozga, 2008). Así, por ejemplo, múltiples redes de organizaciones desarrollan actividades que permiten consolidar determinadas políticas⁶² (Ball, 2010), entregando así amplios márgenes para la construcción de la política educativa, pudiendo, ser posibles “blanco de la protesta”, como los llaman Medel y Somma (2016).

⁶² Ball (2010) identifica especialmente tres tipos o grupos de organizaciones con esta lógica: i) las organizaciones de filantropía, que entregan recursos a los gobiernos a cambio de la implementación de determinadas políticas; ii) las organizaciones con fines de lucro, que construyen un mercado respecto de la producción de las políticas educativas; iii) las organizaciones hibridación con el sector público, que buscan apoyar a los Estados en la construcción de políticas, mediante el desarrollo de convenios y colaboraciones institucionales. Verger, Bonal y Zancajo (2016) han destacado que los supuestos de este último grupo, impulsado desde la teoría de las llamadas “alianzas público-privadas”, han ejercido una importante influencia en Chile durante las últimas décadas, aunque su evaluación ha mostrado que pocos de los beneficios esperados se han cumplido.

En tercer lugar, análisis de la distribución de poder o gobernanza han mostrado la centralidad que las propias instituciones educativas tienen en la configuración de la política educativa y de la organización del campo (Clark, 1983; Van Kersbergen y Van Waarden, 2004). Como ha indicado Disi (2017), muchas de las demandas de las políticas escolares tienen una fuente u origen en el nivel institucional, siendo, por lo mismo, los directivos o administradores de estos establecimientos un adversario frecuente en los procesos de conflictividad. Además, como remarcan Walker, Martin y McCarthy (2008), las instituciones educativas son frecuentemente visualizadas como un actor menos legitimado y con menos capacidad de coerción que el Estado, pudiendo ser, por lo mismo, un adversario preferente de muchas protestas en este espacio.

Finalmente, es posible que los adversarios de la protesta sea el sector empresarial. En un contexto altamente privatizado y orientado por el mercado, como es el caso chileno (Bellei, 2015), donde los agentes privados ocupan parte importante del campo, se puede pensar que actores privados (dueños de establecimientos, consorcios nacionales o internacionales, grupos económicos o gremios empresariales) sean percibidos como un actor que impacta directamente (a través de la administración del campo) pero también indirectamente (mediante la presión política) en la configuración del campo educativo (Verger, 2009). De esta manera, estos actores podrían tener una alta importancia en el campo, considerando sobretodo el volumen, influencia y capacidad de control que tienen del espacio escolar.

Un tercer elemento de caracterización dice relación con las *demandas* involucradas en el proceso de conflictividad. Aunque este tópico ha sido tema de debate durante décadas, es posible identificar dos grandes discusiones respecto al contenido o demandas desarrolladas en los procesos de conflictividad. Una primera discusión centra su foco en si los procesos de conflictividad son procesos de transformación activa de la realidad o, por el contrario, procesos de defensa de ciertas configuraciones ya establecidas⁶³.

⁶³ En la práctica, es claro que muchos procesos de protesta y conflictividad son, a la vez, ofensivos y defensivos. Como indican Jasper, Moran y Tramontano (2015), una característica relevante de las estrategias de los movimientos sociales es la combinación de demandas de transformación junto con demandas de mantención, las que, además, pueden variar de acuerdo a la etapa de la protesta o la respuesta institucional que los adversarios entreguen al proceso de movilización. Por lo mismo, en esta investigación consideramos la posibilidad de que los eventos de protesta fueran, a la vez, ofensivos y defensivos (ver Anexo 2)

En algunos casos, se entiende que los procesos de protesta son procesos creativos (u ofensivos), teniendo como objetivo principal transformar la realidad social existente, siendo expresiones de las aspiraciones y deseos de los actores involucrados (Burke, 2015) y, por lo tanto, siempre conteniendo un horizonte de transformación hacia una nueva realidad. En contraste con estas perspectivas, algunos autores han remarcado que, especialmente desde el siglo XVIII, las protestas y procesos de conflictividad son generalmente procesos defensivos, donde los actores dominados de las sociedades buscan resistirse a las transformaciones y procesos de “modernización” de sistema capitalista (Hobsbawm, 2013). En el campo educativo, la dicotomía entre los movimientos que buscan promover cambios y los movimientos que buscan evitar que se produzcan determinados cambios también está presente (Verger, 2009) aunque se ha indicado que por el alto nivel de jerarquización y organización del espacio educativo, los actores conflictivos tendrían una posición de desventaja frente a sus adversarios, siendo más probable el desarrollo de procesos de conflictividad defensiva o preventiva por sobre procesos de conflictividad creativa o transformacional (Disi, 2017; Levy, 1991).

En segundo lugar, y en parte relacionado con la emergencia de los Nuevos Movimientos Sociales (Salinas, 2016), se ha postulado que el objetivo de las demandas de protesta habría cambiado en las últimas décadas. Probablemente el teórico que ha explicado más claramente este cambio ha sido Ronald Inglehart. Para Inglehart (1971), habría un cambio en las finalidades de los procesos de acción colectiva, desde objetivos materialistas a objetivos post-materialistas, especialmente en las llamadas sociedades post-industriales. Estos objetivos post-materialistas involucrarían un cambio en las prioridades que motivarían la acción colectiva, desde objetivos generales, impersonales y políticos (como “mantener el orden de una nación”, “proteger la libertad de expresión” o “luchar por el control de precios”) a valores más centrados en el individuo y los deseos personales, focalizados en el autointerés y autorrealización individual (Inglehart, 1979)⁶⁴.

⁶⁴ Para Opp (1990), la teoría post-materialista podría entenderse como parte de las teorías generales de la acción racional colectiva, definidas preliminarmente por Mancur Olson (1965) en el texto *La lógica de la acción colectiva*, texto seminal de la llamada sociología analítica, junto con los trabajos de Anaton Rappaport, Jhon Elster, Herbert Gintis y Samuel Bowles. Para Olson, los procesos de acción colectiva (y con ellos, también las protestas) podría ser entendida como un bien público, cuyo desarrollo sería resultado de una evaluación racional (basada en los costos y beneficios) que cada individuo realizaría. Considerando este marco, Opp (1990) indica que la teoría post-materialista de Inglehart sólo implicaría una inclusión de nuevos valores dentro de la evaluación que cada individuo haría de la acción social, sin ser, por lo tanto, una teoría

La teoría post-materialista ha sido puesta a prueba en distintos lugares, tiempos y campos sociales, con variados resultados. Por ejemplo, Opp (1990) y Finkel, Muller y Opp (1989) han mostrado la importancia de las demandas post-materialista para explicar las protestas ilegales, pero no las protestas legales. Asimismo, Finkel y Muller (1998) han mostrado como solo algunas de las nociones de la lógica post-materialista (como la desafección sobre los bienes públicos) son relevantes para explicar la acción colectiva. En un estudio comparativo reciente en 19 países de Europa Occidental, Quaranta (2015) ha mostrado que los sujetos con orientaciones post-materialistas tienden a ser más proclives a las protestas. En América Latina, los resultados también han sido diversos. Algunos estudios han mostrado que las demandas post-materialistas no son un factor explicativo de la conflictividad (Moseley y Moreno, 2010), mientras que otros han indicado que tienen un impacto limitado a ciertos tipos de protesta (Klesner, 2004) o a ciertos países (Archangelo, 2014). En el campo educativo, Disi (2017) ha mostrado que la existencia de demandas post-materialistas no es un factor relevante para explicar el tamaño de las protestas estudiantiles en América Latina, y Sherman, Arriagada y Valenzuela (2014) han encontrado resultados similares para el caso chileno (durante la última década).

Finalmente, existe un cuarto elemento relevante para la caracterización de los procesos de conflictividad en el campo educativo: las *acciones* o *tácticas* de protesta a desarrollar. En general, es posible distinguir dos discusiones respecto del uso de las distintas tácticas⁶⁵. Un primer eje de discusión tiene como base las motivaciones de los actores en el proceso de protesta, pudiéndose visualizar principalmente dos perspectivas. Por una parte, un grupo de autores indica que las tácticas utilizadas responden a una racionalidad estratégica o instrumental. En esta línea, se indica que el uso de distintas tácticas respondería al momento o fase de la protesta, siendo, por ejemplo, más frecuentes las tácticas confrontacionales en las primeras fases de los procesos de protesta que en los periodos de finalización de los ciclos conflictivos (Tarrow, 1989; Koopmans, 1993), aunque existe evidencia que indica lo

contradictoria o competidora con la teoría de la acción colectiva. Para una descripción de la relación entre acción colectiva y sociología analítica, ver Báez (2015).

⁶⁵ Adicional a estas discusiones, la teoría del proceso político (McAdam, Tarrow y Tilly, 2001) ha mostrado el impacto de factores externos en las tácticas de protesta. De esta manera, se ha enfatizado, por ejemplo, el rol de la distribución del poder político (Jenkins, Jacobs y Agnone, 2003) o la relevancia de los niveles de coerción y represión de las fuerzas especiales en las tácticas (Koopmans, 1993; Favela Gabia, 2002; Hutter y Guigni, 2009). Como estos elementos pueden considerarse como elementos externos a las características constitutivas del conflicto, serán estudiados en el Capítulo 3, concerniente precisamente a los factores relacionados con el ciclo de protestas.

contrario (Giugni, 1998). En otros casos, se indica que las protestas se relacionarían con la capacidad del movimiento de ser cooptado, tendiendo a ser menos frecuentes las protestas más disruptivas cuando los movimientos están más cercanos a ser institucionalizados (Karstedt-Henke, 1980).

En contraste con estas visiones, algunos investigadores han puesto énfasis en dimensiones más expresivas de los individuos para explicar las tácticas utilizadas en las protestas. De esta manera, las acciones estarían relacionadas con sentimientos como la ira, el descontento o la frustración, siendo, por lo mismo, más frecuentes tácticas más confrontacionales donde estos aspectos están presentes (Melluci, 1999; Jasper, 1998). De manera similar, Gurr (1968) indica que las protestas más violentas tienden a ser desarrolladas donde el sentimiento de privación es más alto. Aunque desde otra perspectiva teórica, Pleyers y Capitaine (2016) también adhieren a esta lógica, pues entienden la protesta como una acción incorporada en el proceso de subjetivación social, siendo las tácticas un reflejo de este proceso.

Un segundo eje de discusión respecto de las tácticas entrega un rol central a la composición de los actores como factores determinantes de las acciones conflictivas. Esto implica que se establece una relación entre los actores y las tácticas. En algunos casos, se ha puesto énfasis en la composición sociodemográfica de los actores, señalando que, por el espacio que ocupan en la estructura social, ciertos actores (como los estudiantes o los afroamericanos) serían más propensos a utilizar tácticas más disruptivas por sobre otras (Van Dyke, Soule y McCarthy, 2001)⁶⁶. En esta misma línea, se ha debatido sobre el efecto del capital político y niveles de influencia de los participantes en las tácticas, aunque la evidencia es mixta en esta materia, ya que en algunos casos se indica que el estar en espacios de poder podría aumentar o disminuir el desarrollo de protestas no institucionalizadas (Walker, Marty y McCarthy, 2008; Van Dyke, Soule y McCarthy, 2001).

En otros casos, se ha indicado que las formas y tipos de organización son las que influirían de manera más clara en la aplicación de una táctica u otra. Así, por ejemplo, Staggenborg (1988) indicó que la presencia de organizaciones aumentaba la probabilidad de

⁶⁶ En el caso de los afroamericanos, se ha hipotetizado que su histórica posición como actor dominado en los Estados Unidos ejercería una influencia en el desarrollo de protestas más disruptivas. En el caso de los estudiantes, se ha indicado que su condición temporal (es decir, que se es estudiante por un tiempo acotado) y su desanclaje del sistema productivo (en general, los estudiantes no trabajan) generarían menores costos para el desarrollo de protestas más transgresivas.

realizar tácticas convencionales, y Van Dyke (2003) ha indicado que en las protestas donde participan actores multisectoriales tienden a ser menos violentas que aquellas donde participan actores exclusivamente de un campo social, debido a la necesidad de incluir múltiples demandas y múltiples objetivos. Finalmente, Iglesias (2008) ha señalado que las tácticas más expresivas (como las performances, mitines y demostraciones carnavalescas) tienden a estar más presentes en los nuevos movimientos sociales, debido a su conformación articular y su capacidad de innovación en el escenario social.

4.2.2. Actores involucrados.

Como indicamos anteriormente, los actores son aquellos agentes que desarrollan el proceso de protesta siendo uno de los componentes de la conflictividad más estudiados por la literatura académica, especialmente en Chile (ver, por ejemplo, Báez, Cancino y Paredes, 2015; Donoso y von Bulow, 2017). Este apartado describe y caracteriza a estos actores en términos de su tipo, relaciones, formas de organización y relaciones con el sistema político. En general, puede afirmarse que el espacio educativo está dominado por tres actores en el conjunto del periodo post-dictadura: i) los estudiantes post-secundarios, ii) los estudiantes secundarios y; iii) los docentes (no terciarios).

Así, de los 1.468 eventos, los estudiantes universitarios⁶⁷ están presentes en 750 eventos, lo que representa el 51,09% del total de eventos existentes. En segundo término, se encuentra los estudiantes secundarios, que están presentes en el 29,84% de los eventos de protesta (438 eventos), seguidos de los profesores y docentes (no universitarios), que están presentes en el 24,25% (356 eventos). Esta presencia se condice con la gran magnitud de investigación producida hasta la fecha respecto de los procesos de conflictividad en el campo educativo, que se han focalizado casi exclusivamente en los estudiantes universitarios y secundarios, ya sea como actores diferenciados (Donoso, 2013; Torres, 2014; Ponce, 2014; Aguilera, 2016b; Fernández, 2016; Aguilera y Álvarez, 2015; Fleet, 2011; Cabalín, 2013; Fleet y Guzmán-Concha, 2016; Salinas y Fraser, 2012), ya sea como parte del denominado

⁶⁷ Existen 9 eventos de protesta donde están involucrados exclusivamente estudiantes de Institutos Profesionales (IPs) o Centros de Formación Técnica (CFTs), siendo el más importante de estos el proceso de conflictividad ocurrido en el año 2000 en el Instituto Técnico Salesiano (ITESA), frente al cierre de este establecimiento. Hasta la fecha, no existe ningún estudio que haya profundizado en los procesos de conflictividad de este tipo de instituciones.

movimiento estudiantil (Bellei, Cabalín y Orellana, 2014; Donoso, 2016; Silva y Romero, 2013; Miranda, 2016; Avendaño, 2014). Sin embargo, la importante presencia de los docentes –que los involucra en casi $\frac{1}{4}$ de los eventos de protesta- no ha sido acompañada por muchos estudios o investigaciones sobre este grupo y sus procesos de conflictividad. Hasta la fecha, las investigaciones existentes en este campo (Reyes, 2014; Nuñez, 2001; Thielemann y Delgado, 2016) son fundamentalmente teóricas, sin haber profundizado en análisis empíricos de los procesos de conflictividad de los docentes⁶⁸.

Adicionalmente, también están presentes otros actores del campo educativo, que, en general, han sido poco considerados por la literatura académica. Así, los funcionarios y administrativos aparecen en 139 eventos, lo que corresponde a 9,47% del total. Por otra parte, los padres y apoderados están presentes en 104 eventos, lo que representa un 7,08% del total de eventos. Finalmente, investigadores y académicos universitarios solo aparecen presentes en 41 eventos de protesta, esto es un 2,79% del total (Cuadro 8).

⁶⁸ La relativa poca importancia de los docentes en los estudios de conflictividad en el campo escolar también tendría su correlato en los discursos gubernamentales. Así, Ivanova (2015) muestra que entre 2006 y 2013, los discursos presidenciales no incorporan de manera regular alusiones a los docentes o profesores, aunque si hacen alusión recurrente a “educación superior” o a los “jóvenes” en general. Analizando el ciclo de protestas en el mundo educativo entre 2015 y 2016, Donoso (2017a) propone que habría una especie de “inflación mediática” de las protestas universitarias lo que, a lo menos en parte, también podría estar explicando esta focalización.

Cuadro 8. Eventos de protesta que involucran a investigadores y académicos

De los 41 eventos de protesta en que investigadores y académicos están presentes, sólo en 10 este son el único actor educativo, lo que estaría indicando que, cuando se involucran en procesos de conflictividad, estos actores lo hacen en general acompañados (o acompañando) a otros actores, especialmente a estudiantes. Estos procesos de conflictividad se desarrollan principalmente en universidades públicas (Universidad de Chile, Universidad de Santiago, Universidad Tecnológica Metropolitana) aunque también existen eventos en universidades privadas (Universidad Arcis, Universidad de Concepción, Universidad Austral). En todos estos casos, las demandas desarrolladas por los académicos e investigadores son predominantemente instrumentales, focalizadas en aspectos salariales o en condiciones laborales.

En dos casos, las protestas incluyeron demandas de corte político, aunque siempre focalizadas en la institución escolar. En Diciembre del 2007, un grupo de investigadores de la Universidad Austral manifestó su molestia por la medida de la fiscalía de cerrar el recinto después de un incendio. Para ello, realizaron una manifestación pública en el Campus Isla Teja de dicha universidad. Unos meses después, en Mayo de 2008, un grupo de académicos de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) realizaron una acción de protesta con un objetivo claro: solicitar la salida del rector de esta casa de estudios. La protesta incluyó una asamblea abierta para todos los académicos y una marcha en las afueras de la Casa Central de dicha universidad. En contraste, en aquellos donde los académicos e investigadores se encuentran con otros actores en el proceso de conflictividad, en general las demandas tienden a centrarse en aspectos políticos de las instituciones (salida de rectores o autoridades, mejoramiento de mecanismos de democracia, cambios administrativos de las instituciones) o a aspectos políticos del conjunto del sistema (rechazo a mecanismos de financiamiento, apoyo a otros actores, reformas a organización existente del sistema universitario). Todo esto podría estar dando cuenta del reciente proceso de formación y desarrollo de este actor en el espacio educativo (Berrios, 2016), lo que podría estar explicando su baja incidencia en los procesos de conflictividad.

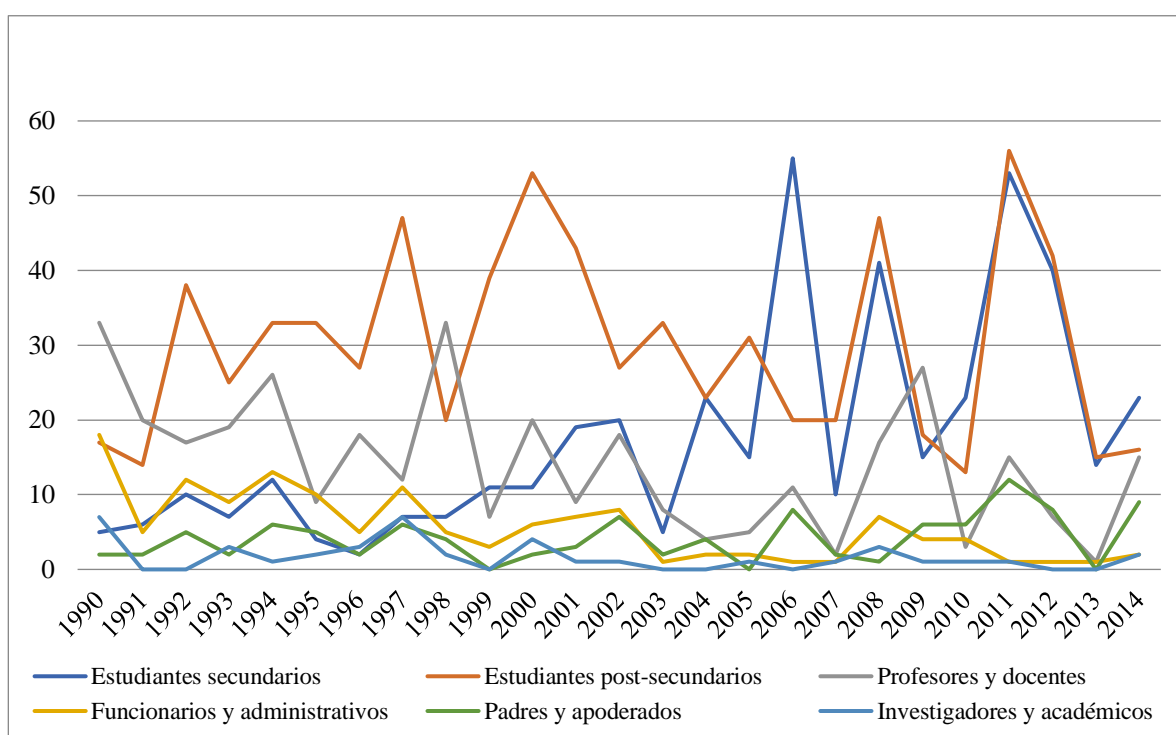
Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, aunque los actores que intervienen produciendo la conflictividad del campo educativo en la post-dictadura son diversos y exceden solo a los estudiantes secundarios y universitarios, parte importante de los eventos de protesta incorporan a estos dos actores. Asimismo, es claro que las protestas en el espacio educativo consideran tanto “viejos” como “nuevos” actores, dando cuenta de una amplia diversidad de involucrados en términos demográficos y sociales lo que, a lo menos en parte, estaría en tensión con lo

postulado por la teoría de los Nuevos Movimientos Sociales (Iglesias, 2008) y también con lo indicado por algunos investigadores nacionales (Fernández, 2014; Salinas, 2016).

Ahora bien, para dar cuenta de la evolución temporal de la presencia de los distintos actores durante el periodo de post-dictadura, la Figura 21 muestra la trayectoria en el tiempo de la cantidad de eventos (por año) de los seis principales actores de conflictividad del campo: i) estudiantes secundarios; ii) estudiantes post-secundarios; iii) profesores y docentes; iv) funcionarios y administrativos; v) padres y apoderados y; vi) investigadores y académicos.

Figura 21: Cantidad de eventos de protesta según tipo de actor.



Fuente: Elaboración propia. Nota: N eventos=1.468.

A lo menos cuatro elementos pueden destacarse respecto de esta evolución. En primer lugar, y vistos en conjunto, no parece haber un claro cambio en el clivaje de los actores en términos de su cantidad de eventos de protesta. De esta forma, no se visualiza un paso relevante en la conflictividad desde actores clásicos (como profesores o funcionarios) a nuevos actores, como serían los estudiantes secundarios y universitarios. De esta manera, el análisis de la trayectoria no evidencia la emergencia de nuevos actores en el campo educativo en la última década, como hipotetiza la teoría de los Nuevos Movimientos Sociales y sus

analistas chilenos (Salinas, 2016) y como también sostuvieron varios investigadores nacionales (Miranda, 2016; Torres, 2014; Ruiz, 2016; Salinas y Fraser, 2012; Fernández, 2013; Somma, 2012).

En segundo término, es interesante destacar la trayectoria diferenciada entre los dos grupos de estudiantes en los 25 años de estudio. Así, mientras los estudiantes secundarios muestran una tendencia creciente de participación en eventos (con un punto de inflexión que comienza en el año 2004), los estudiantes post-secundarios mantienen un nivel alto de participación en todo el periodo, aunque con cambios cíclicos (relacionados principalmente con la cantidad de eventos de protesta en el conjunto del campo, como se muestra en el Capítulo 1). Adicionalmente, es interesante notar que, hasta el 2007, la participación de los estudiantes secundarios y post-secundarios no era simultánea: cuando participaban un actor, el otro actor tendían a no participar. Esto cambia desde el 2007, cuando la cantidad de participaciones de ambos grupos tienden a converger. Estos resultados permiten matizar la idea de que los estudiantes universitarios en los primeros años de gobiernos civiles (1990-1994) enfrentaron procesos de desmovilización, y posteriormente (1998-2000) un proceso de reflujo (Thielemann, 2016), pero también da cuenta de la creciente centralidad de los estudiantes secundarios, especialmente en la última década de análisis, lo que podría estar mostrando, tal como infiere Aguilera (2016), una transformación en la configuración en la forma de desarrollar procesos de conflictividad de este actor.

En tercer término, es interesante destacar que los años de mayor conflictividad son, en termino general, distintos según el tipo de actor. En el caso de los profesores, es posible observar momentos de alta conflictividad en 1990 (33 eventos), 1994 (26 eventos), 1998 (33 eventos) y 2009 (29 eventos). En cambio, en el caso de los post-secundarios los años de mayor conflictividad son el año 2011 (56 eventos) y, en menor medida, los años 1997 y 2008 (47 eventos). Finalmente, en el caso de los estudiantes secundarios, el año de mayor conflictividad es el 2006 y 2011 (55 y 53 eventos respectivamente), seguido del año 2008 (41 eventos). A pesar de esta diferenciación, hay coincidencia en los años en dos de los tres años de alta conflictividad (a saber, 2008 y 2011) se desarrollan en la última década, lo que se da especialmente entre los estudiantes secundarios y post-secundarios. Esto podría estar dando cuenta de procesos de sinergia, articulación entre actores y unificación de las formas

y demandas de conflictividad entre estos actores, tal como indicaron algunas investigaciones (Thielemann, 2016).

Finalmente, también es posible destacar algunos resultados respecto de los funcionarios y los padres y apoderados, a pesar de que, en general, presentan menores niveles de conflictividad que los estudiantes y docentes. En este sentido, y aunque la trayectoria de los funcionarios muestra una baja participación en todo el periodo, es posible observar una caída más relevante en la última década. Así, mientras en los noventas la participación de estos actores bordeaba los 10 eventos por año, desde comienzos de ciclo su participación se hizo cada vez más esporádica. Una tendencia distinta se observa respecto a los padres y apoderados. En este caso, es claro un aumento en la participación de la conflictividad del campo en los últimos cinco años, aunque, como muestra el Cuadro 9, las causas de esta participación son bastante distintas: mientras en el año 2011 se trataba de apoyar transformaciones en el sistema educativo, en 2014 las movilizaciones buscaban precisamente lo contrario: impedir estas reformas, constituyendo uno de los grupos que más fuertemente se opusieron al proceso de reformas, específicamente, a la Ley de Inclusión discutida durante ese año (Bellei, 2016).

Cuadro 9. Eventos de protesta que incorporan a padres y apoderados en 2011 y 2014

Los dos años donde la presencia de padres y apoderados en eventos de protesta fue mayor fue en 2011 y 2014. En el año 2011, se registraron 12 eventos con su participación, mientras que en el 2014 se contabilizaron 9 eventos, aunque los objetivos de ambos grupos de protestas son, en términos generales, bastante distintos.

Por una parte, los conflictos del 2011 se enmarcaron en el proceso de movilización general de este año, que tuvo como uno de sus ejes principales el cuestionamiento al modelo de funcionamiento y organización del espacio educativo. De esta forma, 8 de las 12 protestas en las que estuvieron padres y apoderados versaron sobre temáticas como el fin al lucro, la educación gratuita, el apoyo al petitorio de los estudiantes secundarios o el apoyo a este grupo de estudiantes frente a represalias de parte de las autoridades académicas. Una característica particular de este grupo de eventos de protesta es su alta masividad (dos protestas superaron los 100.000 participantes, y otras tres los 10.000), la gran cantidad de actores que confluyeron en ellas (estudiantes secundarios, estudiantes universitarios, profesores y, en tres casos, autoridades institucionales como los rectores de universidades) y las organizaciones que participaron (Colegio de Profesores, Federación de Estudiantes de Chile, Coordinadora Nacional de Estudiantes, Corporación de Padres y Apoderados, CORPADE). En los otros 4 casos, las protestas tuvieron un carácter más particular, respondiendo a conflictos específicos de la Escuela la Greda (Puchuncaví) y el Liceo Técnico de Mujeres (Rancagua).

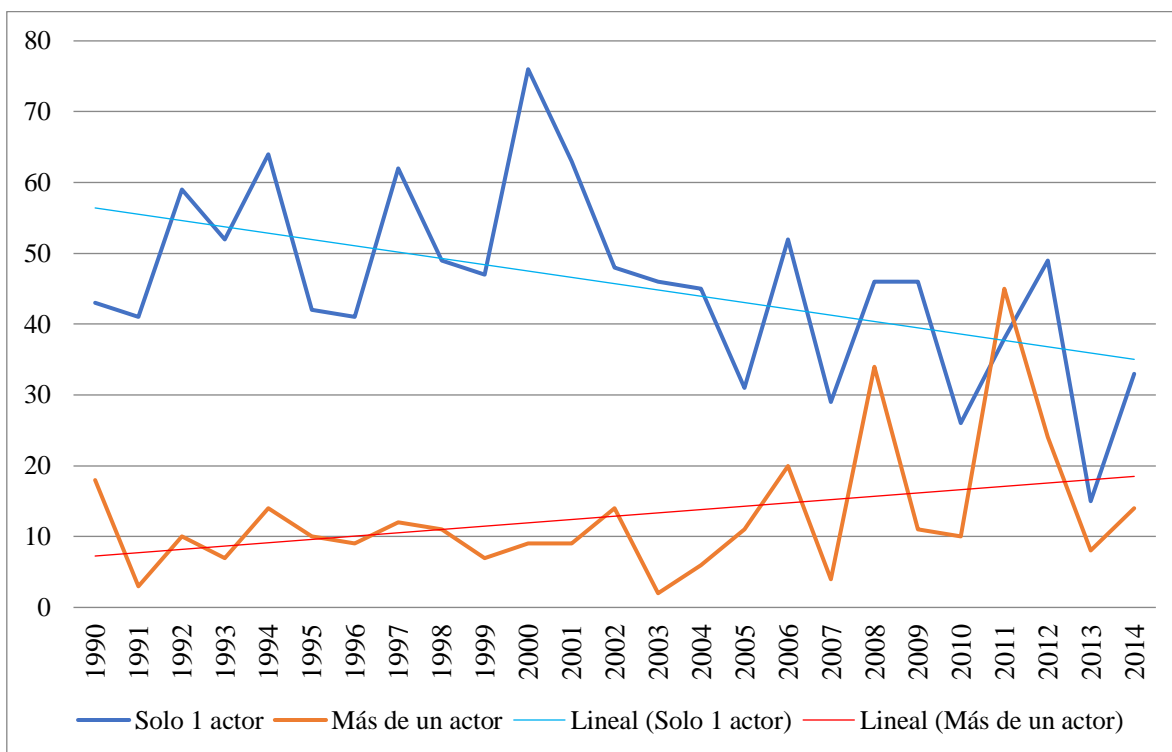
A diferencia del 2011, los eventos de protesta del 2014 estuvieron marcados por un objetivo bastante distinto pues, en 8 de los 9 casos, se trató de protestas en contra de la Ley de Inclusión (el otro caso fue una protesta de estudiantes y apoderados del colegio Nueva Extremadura, frente al cierre de este establecimiento). En estos casos, las demandas buscaron mostrar el descontento frente a la reforma en curso, pedir el retiro de esta o apoyar la libertad de elegir establecimientos que, supuestamente, el proyecto estaría restringiendo. Una característica particular de este grupo de protestas es la importante presencia de miembros de partidos (en general, miembros de la directiva, diputados o senadores) de derecha o centro-derecha. Así, se registra la presencia de la Unión Demócrata Independiente, de Evópoli y de Renovación Nacional en cinco casos. Adicionalmente, en todos los casos se menciona la presencia de la Confederación de Padres y Apoderados (CONFPEPA) pero en ninguno de la CORPADE., organización histórica de los padres y apoderados. Asimismo, también se registra presencia, en tres casos, de la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), ausente en los procesos de movilización de 2011.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, considerando que en un evento puede participar más de un actor, es interesante analizar cómo es que han evolucionado las alianzas entre actores. Tal como indica Van Dyke (2003), la formación de coaliciones entre actores es un aspecto central en la caracterización de los conflictos, que influye en sus tácticas, demandas y configuraciones. En la investigación, en los 25 años de estudio, en la mayoría de los eventos (78,02%,

correspondientes a 1.063 eventos) son protagonizados sólo por un actor, lo que indicaría que, en general, el campo educativo es un espacio donde los procesos de conflictividad de un actor se desarrollan con pocos apoyos o alianzas de otros actores. La Figura 22 presenta información sobre la trayectoria de los eventos de protesta, diferenciando entre aquellos eventos donde participa sólo un actor y donde participa más de un actor social.

Figura 22. Cantidad de eventos de protesta según cantidad de actores sociales involucrados.

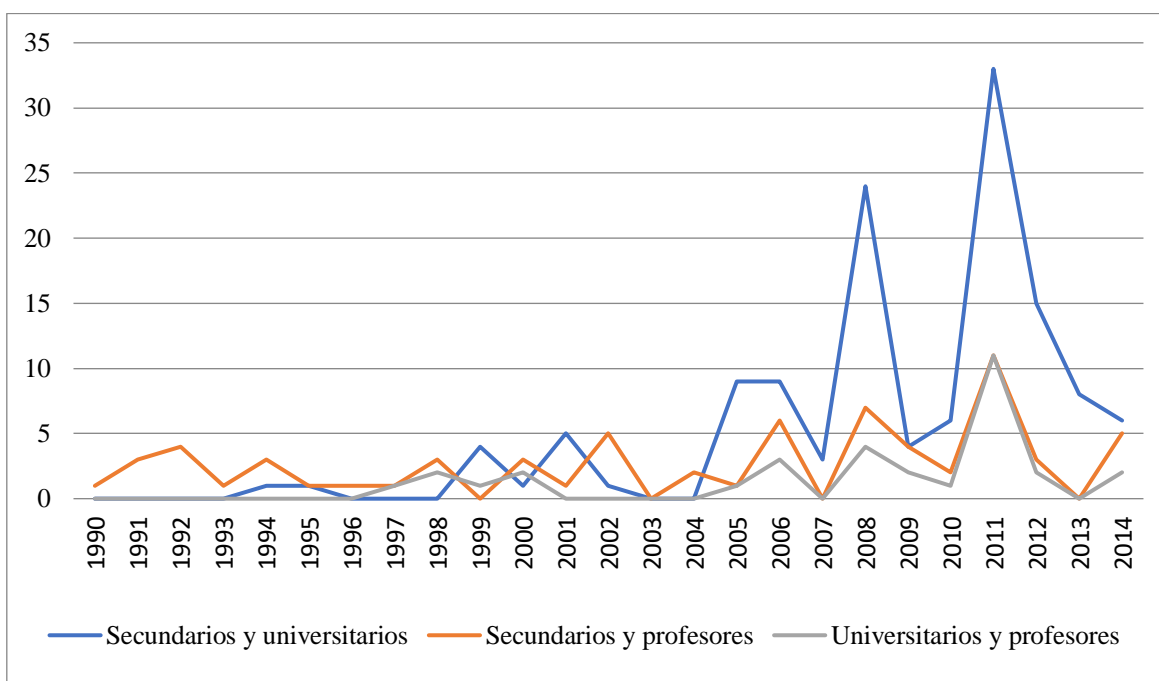


Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N eventos=1.468.

Como se puede observar, hay una tendencia a la baja de los eventos de protesta que involucran a solo un actor, y un aumento en la cantidad de eventos que involucran a más de uno, especialmente desde el 2008 en adelante. Adicionalmente, y con especial fuerza desde el 2004, la cantidad de protestas con un actor y con más de un actor presentan mayores niveles de dispersión entre los años. Además de estas tendencias, llama la atención el año 2011, que es el único año donde hay más eventos con más de un actor que eventos solo con un actor y, además, donde existe la mayor cantidad de eventos de protesta con dos o más actores.

De esta manera, pareciera ser que existe una tendencia hacia la generación de eventos de protestas basados en alianzas, aunque en los últimos años (2012-2014) no se visualiza esta tendencia. Para analizar la forma en cómo se producen estas alianzas, el Gráfico 23 muestra la cantidad de eventos de protesta que se producen en conjunto entre los tres principales actores del campo: i) estudiantes secundarios, ii) estudiantes post-secundarios y iii) docentes. Como se puede observar, es claro que lo que ha aumentado primordialmente es la alianza entre estudiantes (secundarios con universitarios) en la última década, especialmente en los años 2008 y 2011, mientras que otras alianzas (como la de estudiantes post-secundarios y docentes) no son especialmente importantes en el conjunto del periodo estudiado.

Figura 23. Cantidad de protestas que involucran a dos actores.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N eventos=1.468

Este aumento en las alianzas podría estar implicando la consolidación de un proceso de este tipo de articulaciones en las primeras décadas del siglo XXI, que no se observó durante los noventa, y que algunos han puesto como primer antecedente el llamado “*Bloque Social por la Educación*”, generado en el marco de las movilizaciones de 2006 (Bloque Social por la Educación, 2006) y (re)activado posteriormente en las movilizaciones de 2008 y 2011, aunque con menor estructuración e intensidad (Bellei, Cabalín y Orellana, 2018), lo

que podría estar dando cuenta de un nuevas formas de articulación entre los actores del campo educativo.

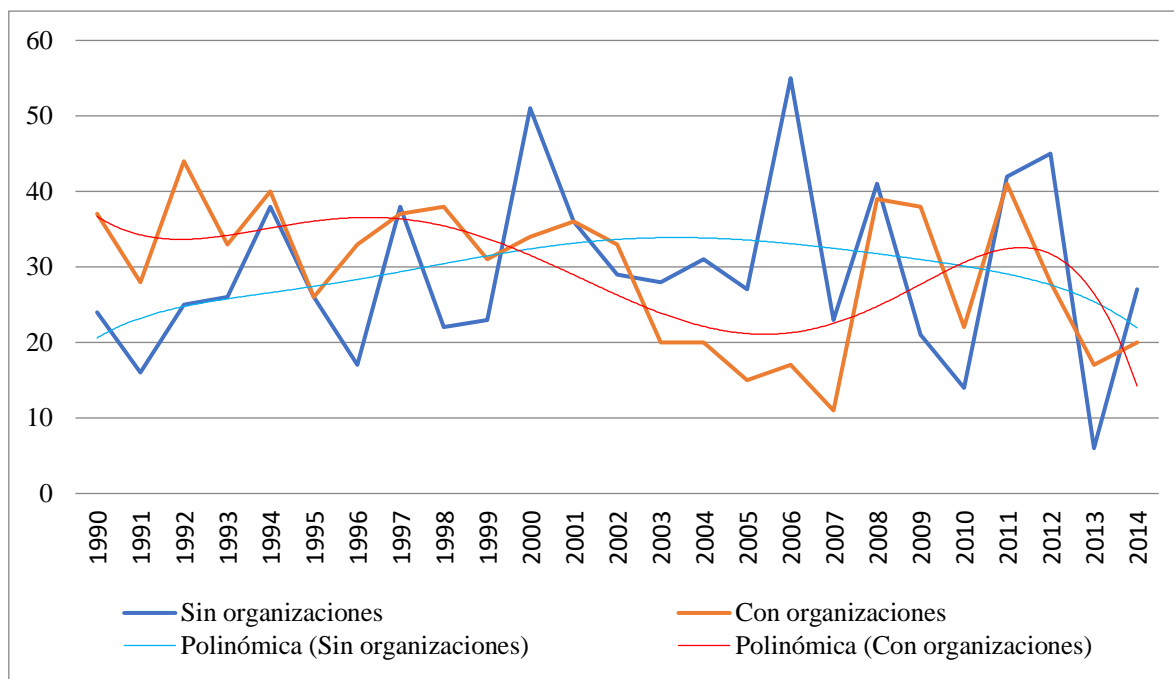
Otro tema relacionado con los actores en los procesos de movilización dice relación con la presencia de organizaciones en los eventos de protesta. Como indicamos anteriormente, distintos autores han previsto que los procesos de protesta contemporáneos estarían caracterizados por una menor presencia de organizaciones formales, las que serían reemplazadas por procesos de interacción y redes menos jerárquicas (Castells, 2012). En Chile, se ha indicado que en la última década se habría producido este tránsito, protagonizado principalmente por los estudiantes secundarios y universitarios, que habrían desarrollado procesos de protesta más reticulares y dinámicos y que no se basaban en organizaciones formales (Aguilera, 2016b; Venegas, 2016; Donoso, 2013; UNICEF, 2014; Somma, 2012). Adicionalmente, distintos investigadores han remarcado el efecto de la tecnología y uso de redes sociales en la supuesta disminución de organizaciones en los procesos de conflictividad (Somma, 2015). Desde esta perspectiva, el uso de estas tecnologías digitales permitiría a los actores conectarse sin intermediarios, haciendo, por ello, más prescindibles a las organizaciones sociales (Valenzuela, Arriagada y Sherman, 2012; Sherman, Arriagada y Valenzuela, 2015; Cárdenas, 2016; Castells, 2012).

Según los datos capturados, en poco más de la mitad de los eventos de protesta (52,3%) los reportes de prensa no indican presencia de ninguna organización, lo que sugiere que muchos procesos de conflictividad no se realizan al alero de ninguna organización⁶⁹. Adicionalmente, en los casos que se mencionan organizaciones, estas en general son pocas en cada evento de protesta (en general, una o dos organizaciones). En el conjunto del periodo, las organizaciones más relevantes tienen un carácter histórico y gremial, como el Colegio de Profesores (478 menciones) o la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, FECH (304 menciones), así como organizaciones que agrupan a múltiples sub-organizaciones, como la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH (329 menciones). En términos temporales, no se observan grandes cambios en la presencia de estas organizaciones en los procesos de conflictividad. Para profundizar en la evolución de este tópico, la Figura 24

⁶⁹ Como indican Garretón et al. (2017: 19) al analizar el conjunto de eventos de protesta entre 2015 y 2016, es bastante probable que los reportes de prensa estén subestimando la presencia de organizaciones (especialmente las menos formales). Para el conjunto de los eventos de protesta, los autores encuentran que en el 41% de los eventos no participa ninguna organización, lo que lleva a indicar que la protesta social en Chile no ocurriría en forma espontánea.

analiza la trayectoria de la conflictividad distinguiendo entre aquellas que incorporaban a alguna organización y aquellas que no.

Figura 24. Cantidad de eventos según presencia de organizaciones sociales.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N eventos=1.468.

Como se puede observar, pareciera ser los ciclos son complementarios entre ambos grupos de protestas. Así, cuando hay una mayor presencia de organizaciones en los eventos de protesta (1990-1999 y 2008-2011), en general se observa una baja en la presencia de eventos de protesta que no incluyen organizaciones. En contraste, cuando disminuye la cantidad de eventos que incluyen la presencia de organizaciones (2002-2007) existe un aumento de la cantidad de protestas sin el soporte de las organizaciones. De ahí que las líneas de tendencia polinómica de ambos grupos de eventos tengan sentidos contrarios (cuando una línea sube, la otra baja). En los últimos años, esta tendencia complementaria (o inversa) es menos nítida, pues se producen aumentos y disminuciones en ambos grupos de protestas simultáneamente.

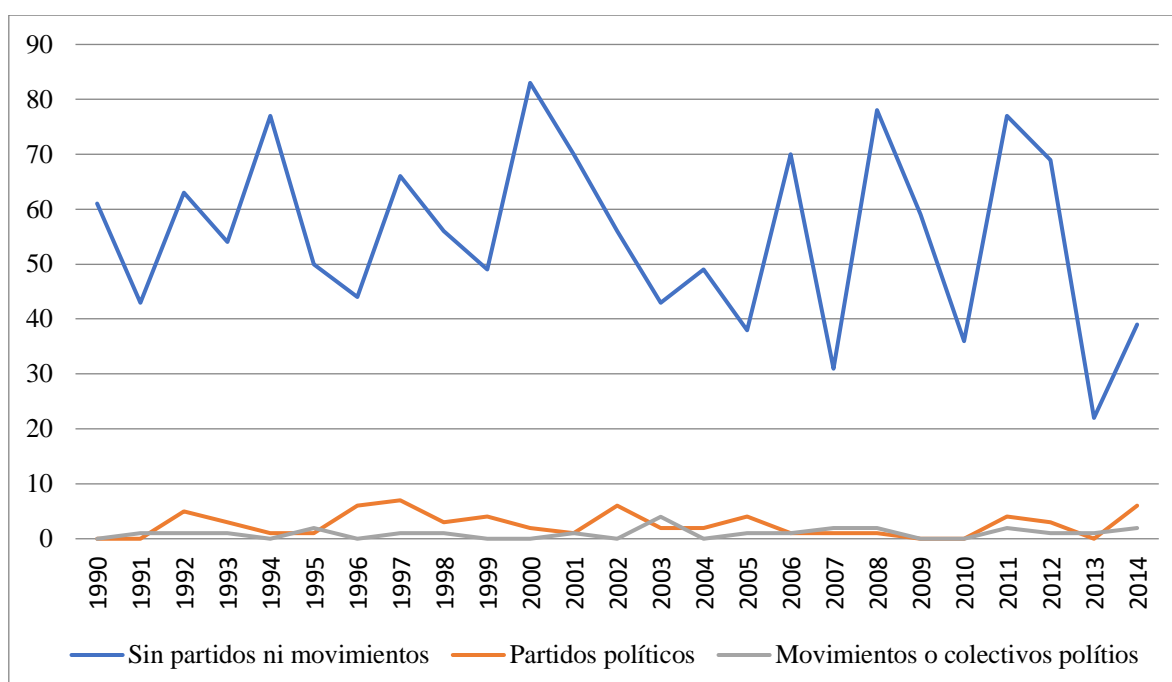
Un año particular de análisis de esta evolución es el 2006. En este año se produce la mayor cantidad de eventos de protestas sin organizaciones y, a la vez, uno de los años donde menor cantidad de protestas con organizaciones se contabilizan. Quizás por esto, algunos

investigadores (Aguilera, 2016a; Donoso, 2013) han analizado las protestas de este año, caracterizándolas por su alto nivel de horizontalidad y la poca importancia que se le otorga a las organizaciones en el proceso de conflictividad. A pesar de su relevancia, este año parece más un caso anómalo que una tendencia, aún para los años 2015 y 2016, donde, según Donoso (2017a) la cantidad de organizaciones no parece disminuir.

Ahora bien, distintas investigaciones han indicado que la presencia de organizaciones puede ser un factor explicativo relevante no sólo en cantidad de protestas, sino especialmente en la intensidad de estas (Disi, 2017; Hutte y Giugni, 2009; Johnson, Agnone y McCarthy, 2010). En contraste, en esta investigación, los eventos con organizaciones son (en promedio) más largos (4,94 versus 3,27 días) y tienen a más participantes en promedio (8.732 personas versus 2.725 personas) que aquellos eventos que no cuentan con organizaciones, lo que reforzaría la noción de que las organizaciones pueden entenderse como un movilizador más que como un inhibidor de la protesta, siendo, por lo mismo, ser entendido como una característica de fortaleza de este grupo de actores (Silva y Romero, 2013) y pudiendo caracterizarse a las organizaciones como un poderoso recurso en los procesos de conflictividad.

Finalmente, es interesante analizar la participación de organizaciones políticas en los eventos de protesta. En general estas muestran poca presencia en los eventos de protesta. Así, solo el 6,29% del total de eventos participa alguna organización política, lo que se acerca bastante a lo encontrado por Somma (2015) para el conjunto de las protestas chilenas entre 2000 y 2012. De estos eventos, es más frecuente la participación de partidos (63 eventos) que la participación de colectivos o movimientos políticos (24 menciones). En seis ocasiones, que son eventos multitudinarios, se registra la participación tanto de partidos políticos como movimientos, pero estos parecen casos bastante aislados de la tendencia general. La Figura 25 muestra la trayectoria de la cantidad de eventos considerando la inclusión (o no) de partidos u movimientos políticos para el conjunto del periodo post-dictadura.

Figura 25. Cantidad de eventos según presencia de organizaciones políticas.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N eventos=1.468.

En términos de la evolución, no parece que haya una trayectoria que dibuje una pérdida de influencia de partidos políticos, como han indicado estudios anteriores (Rifo, 2013), sin ser evidente, por lo mismo el proceso de autonomización (partidaria) de la protesta destacado por Somma y Bargsted (2015) o de desanclaje entre movimientos sociales y movimientos políticos (Somma y Medel, 2017). Tampoco es evidente un aumento significativo de los movimientos o colectivos políticos y una disminución de la presencia de los partidos políticos tradicionales como sostiene Thielemann (2016), o un cambio en el clivaje político a partir de las movilizaciones de 2011, como señala Avendaño (2014). Más bien, pareciera ser que, desde la mirada de todo el periodo, existe una estabilidad (bastante baja en términos de su magnitud) en la participación de partidos o movimientos en las protestas del campo educativo⁷⁰.

⁷⁰ Es importante señalar que la naturaleza de los datos utilizados en este estudio difiere de los métodos análisis históricos desarrollados por Thielemann (2016) o de la interpretación de los discursos de los dirigentes realizado por Avendaño (2014), lo que podría explicar las diferencias encontradas.

Ahora bien, en términos de los partidos y organizaciones presentes, hay una predominancia de organizaciones ligadas a la izquierda política (excepto en 11 eventos, que, como se observa en el Cuadro 9, están concentrados en el año 2014), en la misma línea de lo destacado por Somma y Medel (2017). Así, la organización que más presencia tiene (explícitamente destacada por los medios) es el Partido Comunista y sus Juventudes (Cuadro 10), que están presentes en 43 eventos. Con bastantes menos menciones aparecen otras agrupaciones, también ligadas a la izquierda, como el Partido Socialista y las Juventudes Socialistas (9 eventos), el Frente Patriótico Manuel Rodríguez (9 eventos) o La Surda (7 eventos).

Cuadro 10. El Partido Comunista y sus Juventudes en los eventos de protesta

Con más de 100 años de existencia, el Partido Comunista (PC) puede considerarse como uno de los partidos de izquierda más importantes del país. Históricamente, el PC ha sido considerado como un partido de masas, con una importante raigambre en sectores obreros (especialmente industriales), campesinos, gremios profesionales (especialmente docentes), sectores universitarios e intelectuales, especialmente artistas y escritores. En términos de su estrategia, durante el siglo XX el Partido Comunista ha estado ligado a tácticas basadas en el desarrollo de coaliciones y alianzas progresistas, reivindicando el ejercicio del poder (parlamentario y ejecutivo) y la conquista del poder por vías no-armadas, promoviendo las protestas sociales por sobre procesos de insurgencia o tácticas armadas, con la excepción del periodo dictatorial de Pinochet (Corvalán, 1999; Álvarez, 2011).

Por ello, no extraña su participación en las protestas educativas en el campo educativo durante el periodo post-dictadura. Esta presencia está asociada a todo el periodo, pero tiene especial fuerza en el año 1997 con 7 eventos (cuando Rodrigo Roco, militante de las Juventudes, era presidente de la FECH), el año 2004 y 2005 con 5 eventos (ligados a protestas del Colegio Regional Metropolitano de Profesores, dirigido por el militante comunista Jaime Gajardo) y el año 2011, con 4 eventos (donde estaban ejerciendo las presidencias de federaciones universitarias Camila Vallejo y Camilo Ballesteros, ambos militantes comunistas). Así, su presencia está relacionada con eventos que involucran a estudiantes universitarios (27 eventos), profesores (17 eventos) y, en menor medida, estudiantes secundarios (6 eventos). En general, tienen una alta presencia en eventos nacionales (8 eventos) y en eventos desarrollados en la Región Metropolitana (37 eventos), seguidos de eventos en regiones del extremo Norte (14 eventos) y de la Región de la Araucanía y Valparaíso (7 casos cada uno). Finalmente, en términos de las demandas, es importante mencionar que los eventos en los que están involucrados incorporan demandas particulares (reajustes salariales, cambios de autoridades), demandas de transformaciones del sistema de financiamiento (críticas al crédito universitario, fondo solidario, al lucro, etc.) y críticas a la organización del campo (a la LOCE, evaluación docente), mostrando así el carácter, a la vez, pragmático y estratégico de su política (Varas, Riquelme y Casals, 2010) y su carácter de “partido periférico” durante la post-dictadura, esto es, de un partido que “*da voz a la gente pero no decide*” (Mair, 2011: 14), siendo, por lo mismo, una organización central en los procesos de conflictividad social.

Fuente: Elaboración propia.

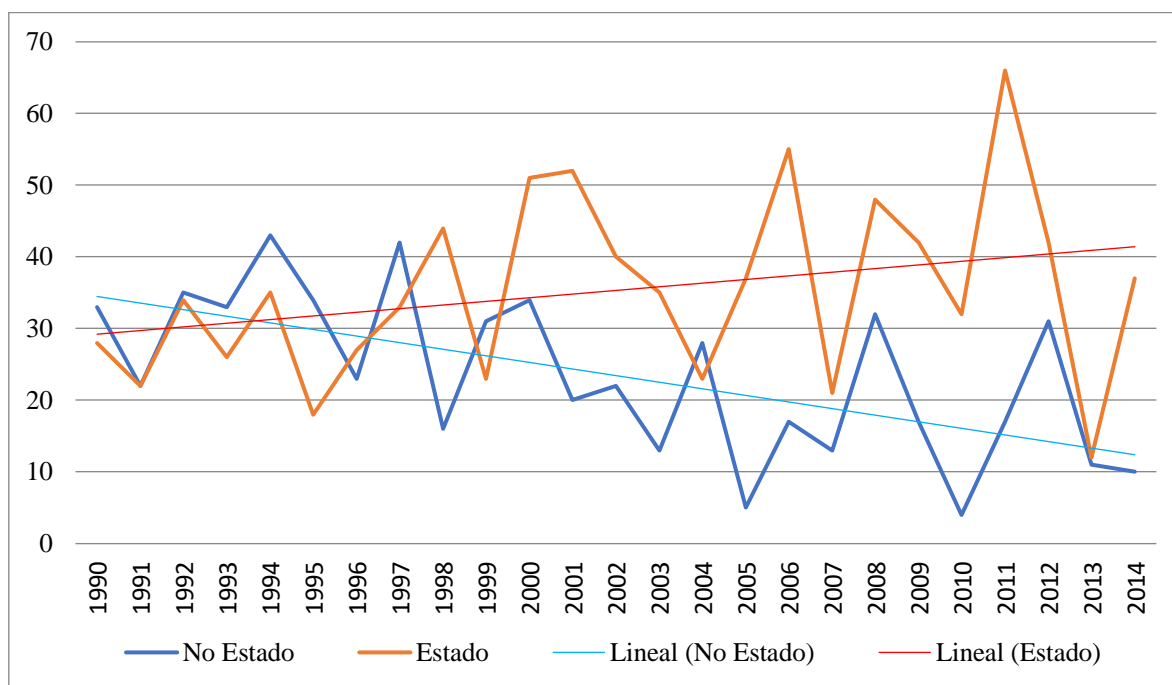
De esta forma, aunque se confirma la relación general entre la izquierda política y la participación en procesos de conflictividad en el campo educativo, no es clara ni evidente la pérdida de centralidad de los partidos políticos ni el cambio de correlación entre estas fuerzas (desde “partidos antiguos” a “organizaciones nuevas”), como han indicado algunos autores (Avendaño, 2014; Mella, 2016; Thielemann, 2016; Somma y Medel, 2017; Fleet y Guzmán-Concha, 2017; Miranda, 2016, Donoso, 2017a; von Bulow y Bidegain, 2015; Somma y Medel, 2017; Bellei, Cabalín y Orellana, 2018). Al contrario, pareciera ser que la post-dictadura ha sido bastante estable respecto de las agrupaciones políticas durante la post-dictadura y el rol e importancia que estos juegan en el proceso de conflictividad.

El conjunto de resultados presentados muestra, en definitiva, una imagen tanto de cambios como mantenciones en el tiempo. Así, mientras los principales actores involucrados (estudiantes secundarios, estudiantes universitarios y profesores) destacan en todo el periodo (aunque con un relevante de la presencia de los secundarios en la última década) y con una baja incidencia de los partidos o movimientos políticos durante todo el periodo, la relevancia de las organizaciones sociales y los tipos de alianza muestran importantes cambios, tanto cíclicos como tendenciales, entregando así un cuadro complejo sobre los actores educativos en el periodo de la post-dictadura.

4.2.3. Adversarios.

Los adversarios constituyen un actor poco estudiado en la protesta educativa del Chile reciente. Aun así, algunos trabajos recientes han coincidido en indicar la centralidad del Estado en el desarrollo de protestas, especialmente después del año 2000 (Disi, 2017; Medel y Somma, 2016). Una primera aproximación para dar cuenta de los adversarios en las protestas en el campo educativo está relacionada con el rol que juega el Estado en estos procesos de conflictividad. Para visualizar la trayectoria de las protestas dirigidas al Estado, la Figura 26 muestra la cantidad de eventos de protesta, distinguiendo entre aquellos dirigidos a cualquiera de los tres poderes del Estado (poder ejecutivo, poder legislativo y poder judicial). En el conjunto del periodo de análisis, el 60,11% de los eventos se dirige contra el Estado, mostrando una preponderancia de este actor en el periodo estudiado.

Figura 26. Cantidad de eventos según si el adversario es el Estado o no.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N eventos=1.469.

En términos de la evolución histórica, se pueden observar dos periodos diferenciados. En primer lugar, entre 1990 y 1999, se visualiza que, en general, las protestas tenían como adversario tanto al Estado como a otros agentes, siguiendo ambas formas de eventos de protesta trayectorias relativamente similares. Sin embargo, desde el año 2000 las protestas tienden a estar predominantemente enfocadas hacia agentes del Estado, siendo en todos los años (con la única excepción del año 2004) mayor la cantidad de eventos cuyo blanco era el Estado. Asimismo, es interesante notar que en los años de mayor movilización y eventos de protesta (como el 2000, 2006, 2011 y 2012) la cantidad de eventos de protesta que no se dirigen a actores del Estado es muy baja. Esto podría estar indicando que, cuando los procesos u olas de movilización van en ascenso, tienden a dirigirse más hacia el Estado, probablemente porque este actor es visualizado como un agente que tiene mayor capacidad de dar respuesta a las demandas planteadas (Disi, 2017), respondiendo así a su papel histórico de aglutinador de los intereses individuales (Hobbes) o de administrador legítimo de la fuerza (Weber).

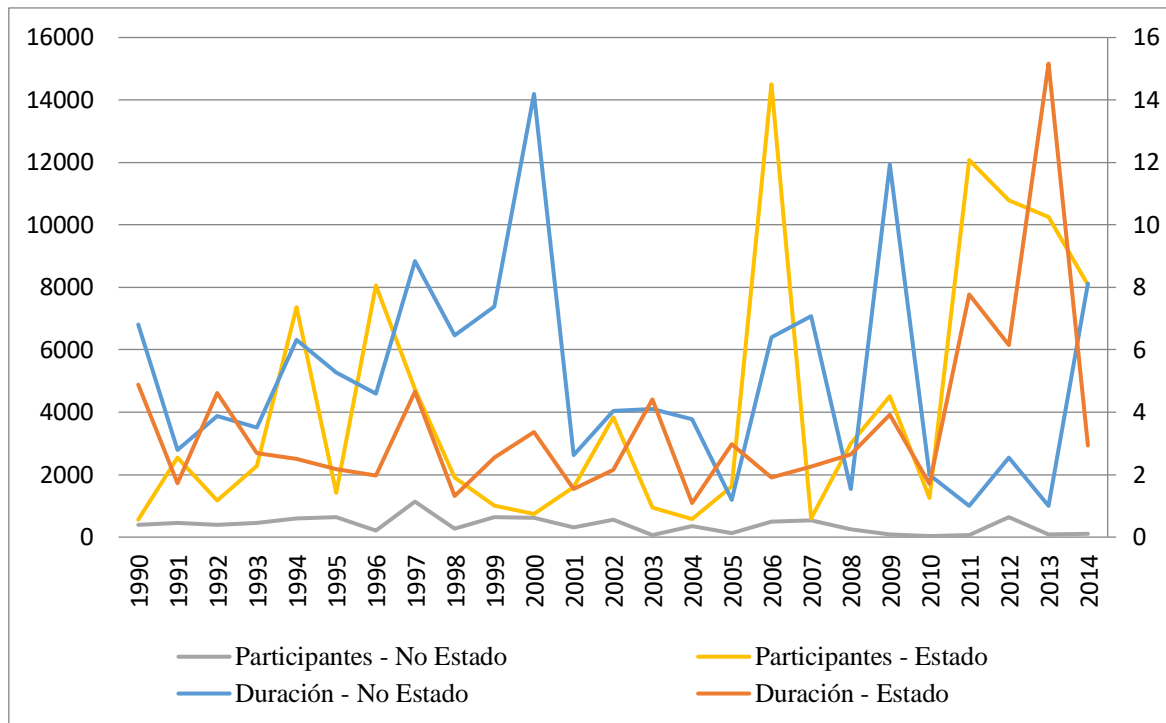
Junto con la cantidad de protestas, es interesante estudiar la relación entre el adversario de la protesta y la intensidad de esta, pues se espera que las protestas que tienen como objetivo al Estado sean menos violentas, más masivas y de mayor duración (Disi, 2017;

Medel y Somma, 2016). Los resultados muestran un hecho interesante: En general, las protestas dirigidas contra el Estado tienden a ser más masivas (4.983 personas versus 693 personas), pero menos extendidas (3,56 versus 5,67 días) que las protestas que no van dirigidas al Estado. Ambos aspectos podrían explicarse por distintos motivos.

Por un lado, la menor temporalidad de los eventos de protesta dirigidos contra el Estado podría estar explicado por el poder de represión de este agente, que podría actuar más rápidamente en las protestas, haciéndolas más cortas (Koopmans, 1993). De esta forma, es posible hipotetizar que el Estado, en tanto administrador único y legitimado de la violencia, actúa más rápidamente para finalizar los procesos de conflictividad en los que este agente se ve directamente involucrado, lo que podría estar explicando por las protestas que lo indican como adversario tienen, en promedio, una menor duración. Por otra parte, la mayor masividad podría relacionarse con su visualización como agente responsable “último” de las demandas involucradas en los procesos de protesta (McAdam, Tarrow y Tilly, 2001). Esto es especialmente interesante para el caso chileno que, como hemos dicho antes, se encuentra altamente privatizado, ya que implicaría que, a pesar de la pérdida de capacidad de acción y disminución de su papel en la esfera educativa, el Estado seguiría reconociéndose como el actor que, “al final del día”, puede (o quizás, debe) poner fin a los procesos de conflictividad. Esto podría ser un ejemplo de los bajos costos que los privados asumirían en los procesos de conflictividad (a pesar de su rol central en la organización del campo educativo chileno) y de una mantención del peso simbólico tradicional del Estado en la organización del campo, a pesar del poco peso “real” generado por los procesos de privatización.

Ahora bien, para analizar la trayectoria de estas protestas en el campo educativo post-dictadura, la Figura 27 grafica la cantidad de participantes promedio (en el eje izquierdo) y la cantidad de días promedio (en el eje derecho) por protesta, diferenciando entre aquellas que tenían como adversario a algún actor del Estado de aquellas que no. Como se puede observar, los resultados muestran una tendencia bastante diferenciada entre ambos grupos de protesta.

Figura 27. Participantes y Duración promedio según el Estado es adversario o no.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N eventos=1.468 (duración); 916 (participantes).

Como se puede observar, en el caso de los participantes, la mayor importancia de las protestas en contra del Estado se ve reflejada en todo el periodo, aunque la trayectoria general de este subgrupo refleja bastante la trayectoria del conjunto de eventos de protesta, que muestra un aumento de los participantes especialmente en 2006 y en los últimos años de análisis, es decir, entre 2010 y 2013 (ver Capítulo 1). En cambio, en el caso de la duración, pareciera ser que la duración promedio en los últimos años de los eventos cuyo blanco es el Estado (2010 en adelante) ha aumentado en términos comparativos con la duración de aquellas protestas que no tienen como blanco principal el Estado, lo que podría estar marcando así una tendencia de cambio en términos de la evolución respecto del promedio anteriormente destacado.

Ahora bien, el Estado engloba, en sí mismo, a múltiples actores. Por lo mismo, es relevante distinguir entre los distintos actores estatales que son entendidos como adversarios de las protestas en el espacio educativo. En el conjunto de los 25 años, el agente que es sindicado como contendor de manera más recurrente es el gobierno, lo que ocurre en 404 eventos (27,51% del total de eventos). Posteriormente, aparecen como relevantes el

Ministerio o el Ministro de Educación, que es mencionado como el adversario en 259 eventos de protesta (17,63% del total) y las autoridades locales o municipales, que son mencionadas en 143 eventos de protesta (9,73% del total). En contraste, la cantidad de casos en los que el adversario son autoridades regionales es bastante bajo (27 eventos). Una explicación a estos resultados podría estar en la estructura y organización del campo educativo, que, en el nivel escolar, otorga nivel de decisión a dos actores: al nivel central, al Ministerio de Educación; y al nivel local, a los municipios, los que son los sostenedores de los establecimientos públicos (Román, 2007). Por ello, los eventos que involucran a autoridades regionales, en general, se fundamentan en demandas que relacionan al sistema educativo con otras esferas de la vida, mostrando así la poca incidencia de estos actores en el desarrollo y funcionamiento del sistema escolar, tal como se destaca en el Cuadro 11.

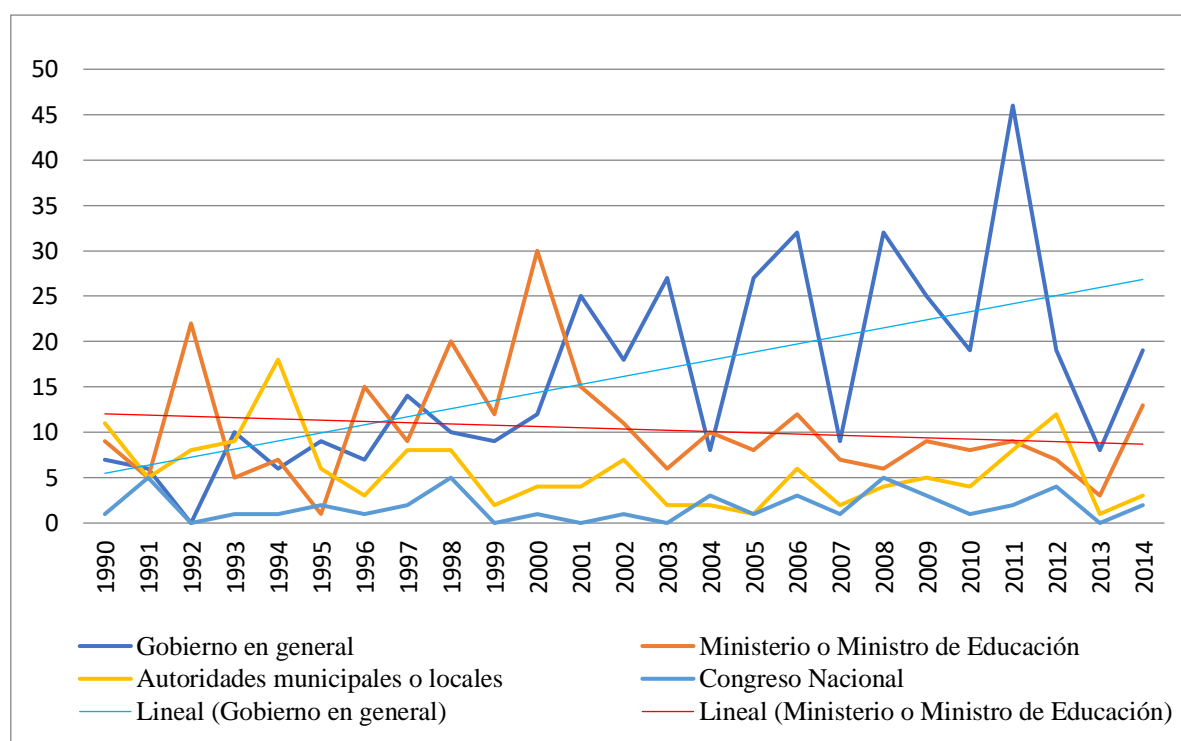
Cuadro 11. Eventos de protesta cuyo adversario principal son autoridades regionales

En todo el periodo, solo 27 eventos de protesta tuvieron como adversario principal a una autoridad regional. En la mayoría de los casos (24), el proceso de conflictividad buscaba interpelar a la máxima autoridad regional, es decir, el Intendente. Solo en 3 casos fueron interpelados SEREMIS de distintas reparticiones (Educación, Planificación, Transporte). En general, estas protestas se desarrollan durante todo el periodo de análisis, pero tienen mayor importancia en los primeros años del siglo XXI. Así, entre 2000 y 2002 se contabilizan más del 50% de estas protestas, las que son especialmente relevantes en el año 2000. Dos aspectos son interesantes de destacar respecto de este subconjunto de eventos. En primer término, los eventos tienen una concentración geográfica-territorial importante. Así, 14 de los eventos se desarrollan en la Región de la Araucanía, concentrándose, además, en su capital regional (Temuco) y focalizados a distintas peticiones relacionadas con el mejoramiento de las condiciones educativas de los pueblos indígenas, en línea con lo mostrado por otros estudios (Romero, Castro, Jaramillo y Alister, 2017). En algunos casos, las demandas eran específicas (mejoramiento condiciones internado indígena, mejorar funcionamiento internado, becas para estudiantes) pero en otros casos se trataba de demandas más generales respecto del sistema y su funcionamiento (críticas al crédito universitario, mejoras salariales, etc.). De todas maneras, el foco en los actores regionales podría estar indicando que, a lo menos en esta región, el Intendente tendría un peso simbólico mayor en el proceso de resolución de conflictos educativos que los que tendrían los intendentes de las otras regiones. Por otra parte, es interesante destacar que 10 eventos de protestas tienen una demanda específica: disminuir la tarifa del pase escolar o mejorar sus beneficios. A diferencia del caso anterior, este grupo de eventos se desarrolla en distintas regiones (Metropolitana, Arica, Valparaíso, Araucanía, Bio-Bio) y en distintos años (1992, 1993, 1999, 2004, 2005) pero, en todos los casos, se visualiza al Intendente (o al SEREMI de Transporte) como un actor con nivel de decisión en este proceso, siendo, por lo mismo, el blanco de las protestas. Esto podría indicar que este problema (a diferencia de otros como la organización o el financiamiento del campo) podría ser percibido por los actores como una responsabilidad del nivel regional.

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar la evolución temporal de los eventos y su relación con los distintos tipos de agentes estatales, la Figura 28 presenta la cantidad de eventos diferenciando los cuatro principales actores estatales: i) el gobierno en general; ii) las autoridades municipales o locales; iii) el Ministerio o ministro de Educación y; iv) el Congreso Nacional⁷¹. Como se puede observar, los resultados presentan importantes diferencias entre los distintos tipos de adversarios.

Figura 28. Cantidad de eventos según adversario. Distintos tipos de agentes del Estado.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N eventos =851.

En términos de la evolución, se observan tres fenómenos. El primero, y quizás el más evidente, es el crecimiento de la cantidad de eventos que tienen como blanco al gobierno en general (graficado por la línea azul y la línea celeste (tendencia)). Así, hasta el 2000 no habían más de 10 eventos al año que tuvieran como foco al gobierno en su conjunto, pero en los

⁷¹ Adicional a estos actores, también se registraron 27 protestas cuyo adversario eran las autoridades regionales (analizadas en el Cuadro 24), y 5 eventos donde el adversario era el Poder Judicial o miembros de este poder. En general, no se aprecia un patrón en la distribución temporal de estos eventos.

años posteriores gran parte de los eventos tiene ese objetivo, mostrando una consolidación de este adversario como articulador central de los procesos de conflictividad. En contraste, se evidencia un decrecimiento (aunque menos profundo) de la apelación al ministerio o ministro de educación como adversario, lo que queda en evidencia en la línea roja de tendencia graficada. Hasta el 2001, la cantidad de eventos cuyo adversario era este actor era relativamente alta, siendo especialmente creciente durante el periodo de José Pablo Arellano (1996-2000) y con un alza durante el periodo de Mariana Aylwin (2000-2003). Durante la última década de análisis, sin embargo, la cantidad de eventos que apelan al MINEDUC disminuye. Una posible explicación de estos dos hechos (alza el gobierno como adversario en general; disminución de ministerio como adversario) podría estar en la percepción de los actores de que el “poder real” de decisión de política educativa ya no estaría concentrado en el MINEDUC, sino que en otras reparticiones. Como ha indicado Joignant (2011), los *technopols* -dirigentes con altos niveles de capital político y credenciales académicas que habrían jugado un rol central en la administración de la post-dictadura- se encuentran especialmente presentes en los Ministerio de Hacienda y Secretaría General de la Presidencia lo que podría explicar, a lo menos en parte, el peso menor del Ministerio de Educación. Finalmente, en el caso de las autoridades municipales, no es clara la tendencia en el tiempo, pero se puede observar una clara alza en 1994 y otra en el 2012. En general, estas alzas se deben especialmente a conflictos con los sostenedores públicos en el sistema escolar, es decir, con los municipios o corporaciones municipales.

Ahora bien, en términos de los adversarios que no son parte del Estado, la mayor cantidad de eventos se concentra en la dirección o autoridades de la institución, que concentra 412 eventos, esto es, el 28,07% del total de eventos, lo que es congruente con otras investigaciones (Disi, 2017). Posteriormente, pero bastante menos relevante están los sostenedores privados, que solo son visualizados como adversarios en 37 eventos. Esto podría estar indicando que, en general, frente a demandas donde los actores institucionales son visualizados como responsables, son las autoridades directas los adversarios más involucrados en los procesos de conflictividad social. También llama la atención la cantidad de eventos que tienen como adversarios a otros actores sociales (19 eventos). Aunque la literatura sobre movimientos sociales no ha profundizado mucho en este punto, tratándolos algunas veces de contramanifestantes, lo cierto es que la existencia de adversarios que son

actores sociales (como gremios) no necesariamente implica una contramanifestación, sino que más bien reflejan conflictos internos entre los distintos actores, tal como se muestra en el Cuadro 12.

Finalmente, es importante mencionar que son poco relevantes las protestas contra empresas o instituciones privadas (9 eventos) y contra instituciones extranjeras (2 eventos), lo que estaría indicando que los actores de conflictividad no ven como eje central a los actores de gobernanza globalizada, a diferencia de lo que estaría ocurriendo en otros países de Europa donde investigadores han mostrado la relevancia de estos actores en la política educativa y las tensiones que la incorporación de estos agentes privados podría estar generando (Ozga, 2011; Maroy, 2009). Esto podría estar mostrando que, a pesar del impulso de los procesos de conflictividad transnacional (Koopmann, 2011), la protesta educativa chilena se seguiría guiando por la dinámica de la política nacional por sobre la discusión global.

Cuadro 12. Eventos de protestas cuyos adversarios son otros actores sociales

En 19 eventos de protesta, el adversario o blanco de la misma no eran actores estatales, empresas privadas o directivos de las instituciones educativas, sino actores que pueden ser catalogados como otros actores sociales. En 6 casos, se trató de eventos que tuvieron su blanco en el Colegio de Profesores los que, sin embargo, se desarrollaron hacia distintas directivas y en distintos años (1990, 1992, 1995, 2005 y 2006). En todos estos casos, se buscó desarrollar acciones disruptivas como una forma de criticar decisiones o resoluciones tomadas por este gremio. Así, por ejemplo, en Septiembre de 1990 un grupo de cerca de 30 profesores exonerados realizó una ocupación de la sede del Colegio, para denunciar la situación de los profesores exonerados y hacer explícitas las discrepancias entre estos y la directiva del gremio. En el 2005 y 2006, acciones similares a estas se desarrollaron en el marco de asambleas o conferencias de prensa de dirigentes del Colegio de Profesores, en general, para mostrar su descontento respecto del acuerdo alcanzado en torno a la evaluación docente.

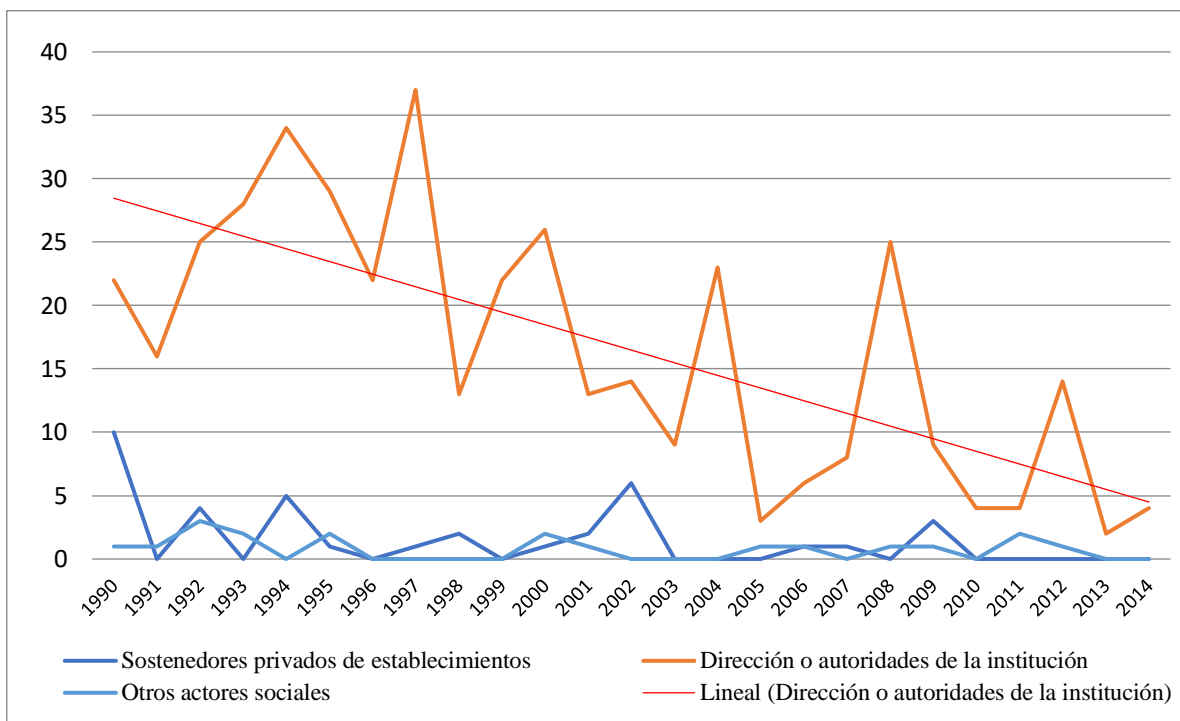
En otros eventos, el actor social considerado como adversario fue la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. Así, en 4 casos el presidente de la FECH u otros miembros de la directiva, aunque los objetivos de estos eventos fueron más diversos. En dos casos (acontecidos en 1991 y 1993) se trató de denunciar faltas en los procesos administrativos o financieros de la Federación, siendo dirigidos por alumnos, tal como ha mostrado también Thielemann (2016). En otros dos casos, el objetivo fue más político. En este sentido, destaca la toma de la FECH realizada en Octubre de 1993, que tuvo como objetivo principal protestar por la falta de representatividad de la federación, y fue encabezada por un grupo de estudiantes aglutinados bajo el autodenominado “Movimiento Estudiantil por la Reforma”. Finalmente, en los restantes casos se trataron de protestas de estudiantes contra estudiantes, en general, debido a discordancias respecto de tomas o paros prolongados. Estos casos se dieron en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (en 4 casos) y la Universidad Tecnológica Metropolitana y en la Universidad de Playa Ancha (en dos casos).

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, una posible explicación a la poca relevancia de los agentes privados (tanto como sostenedores como empresas) como adversarios en los procesos de conflictividad podría estar en que en Chile (a diferencia de otros países) la principal vía de privatización se realizó a través del Estado y no por medio de agencias o fundaciones privadas. Tal como han remarcado algunos autores, tanto respecto del conjunto del país (Gárate, 2012) como en el espacio educativo (Bellei, 2015; Falabella, 2017), el rol del Estado chileno en el proceso de desarrollo y profundización de la privatización ha sido fundamental, mediante la promoción de legislaciones que promovieron el ingreso de los privados, la generación de mecanismos de competencia y la construcción de incentivos que promovieron el mercado subsidiario. De esta manera, la trayectoria particular de privatización del campo educativo chileno (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2017; Ríos, 2018) podrían estar explicando la baja presencia de actores privados en los procesos de conflictividad y la gran importancia del Estado en este proceso, especialmente del ejecutivo, reflejando en la centralidad del gobierno y del ministerio en este aspecto.

Para analizar la trayectoria en el tiempo de este tipo de eventos, la Figura 29 da cuenta de la cantidad de eventos de tres actores no estatales, focalizándose en los tres grupos de adversarios más mencionados: i) los sostenedores privados de establecimientos; ii) la dirección o autoridades de la institución y; iii) otros actores sociales.

Figura 29. Cantidad de eventos de adversarios no estatales.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N =468.

Como se puede observar, en el caso de otros actores sociales (conflictos internos) y los sostenedores las trayectorias están marcadas por procesos de continuidad en el tiempo, sin grandes cambios en el tiempo. En contraste, en el caso de los eventos que tienen como adversarios a las direcciones o autoridades de las instituciones, se puede observar una clara tendencia a la disminución de la cantidad de eventos en el conjunto de los años de estudio. Especialmente relevante es la diferencia entre 1997 y 2011, ambos años de alta conflictividad en el conjunto del campo. Mientras en el primer caso hay más de 35 eventos que tienen como adversario a la dirección de las instituciones, en el 2011 estos no superan los 5 eventos. Esto podría estar dando cuenta de un cambio en la tendencia temporal respecto a este aspecto, revelando, hipotéticamente, una disminución del poder (simbólico o real) que los actores sociales les dan a estos adversarios en el proceso de conflictividad educativa.

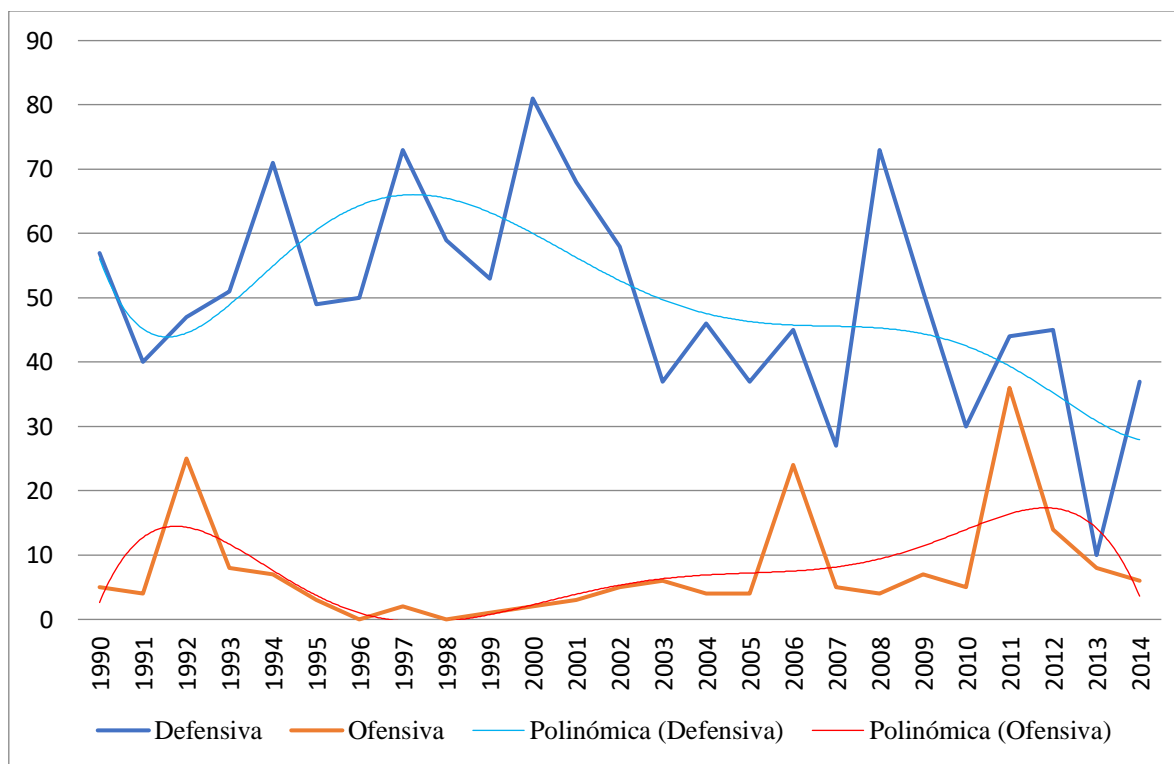
En síntesis, los resultados muestran que, en términos de los adversarios, el Estado (y dentro de este, el gobierno) es el principal contendor de la conflictividad educativa. Este peso hacia el Estado se ha intensificado a lo largo del periodo de la post-dictadura (tanto en

términos de cantidad de protestas como de magnitud de estas protestas), toda vez que ha disminuido la importancia de los sostenedores privados como agentes centrales de la conflictividad. Todo esto pareciera indicar que, a lo menos en lo que respecta a las protestas sociales, el Estado sigue siendo considerado como un actor principal dentro de la escena educativa.

4.2.4. Demandas.

Las demandas responden al *leiv motiv* de los actores que se sumergen en procesos de conflictividad social. Por ello, las demandas cristalizan el para qué de la protesta siendo uno de los principales tópicos de análisis en la sociología de los movimientos sociales (Della Porta y Diani, 2015). Como mencionamos anteriormente, un primer aspecto que aparece como interesante cuando se analiza este componente de la protesta tiene relación con el carácter de la demanda. Como indicamos, es posible distinguir entre demandas ofensivas o propositivas (es decir, aquellas que buscan generar un cambio en algún aspecto del campo educativo) y las demandas defensivas (es decir, aquellas que se oponen o reaccionan a una medida u acción). En el conjunto del periodo analizado, el 82,11% de los eventos contienen demandas defensivas (1.211 eventos), confirmando así el carácter reactivo de los actores en el campo educativo en los procesos de conflictividad, en sintonía con otros estudios focalizados en la movilización estudiantil en América Latina (Disi, 2017). La Figura 30 muestra la distribución temporal de ambos tipos de demandas en el periodo de post-dictadura, organizada de acuerdo a la cantidad de eventos en cada año.

Figura 30. Cantidad de eventos según tipo de demanda.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N=1.427 (28 casos demandas defensivas y ofensiva se contabilizan doble; 69 casos perdidos).

Así, cuando se analiza la tendencia en el tiempo de ambos grupos de demandas, se puede observar dos fenómenos. En primer término, y aunque la cantidad de protestas ofensivas es menor que las defensivas durante todo el periodo, entre 1995 y 2005 las demandas ofensivas son prácticamente inexistentes. Por otra parte, las demandas ofensivas o creativas se desarrollan de manera “explosiva”, esto es, a partir de shocks repentinos en tres años particulares: 1992, 2006 y 2011. Mientras en los dos últimos casos el aumento de demandas ofensivas se da en el contexto de procesos generales de alta movilización (ver Capítulo 1), lo que podría implicar el desarrollo de “espirales de protesta” (López, 2016) que motivarían un aumento de las demandas transformacionales en los procesos de conflictividad, el año 1992 no es caracterizado como un año particularmente alto en términos de los procesos de conflictividad, lo que llama la atención el carácter ofensivo de este año. El Cuadro 13 se focaliza en describir este tipo de protestas.

Cuadro 13. Protestas ofensivas desarrolladas en 1992

Vistos en su conjunto, las protestas ofensivas desarrolladas en 1992 podrían estar dando cuenta de lo que Thielemann (2016: 106) define como el divorcio estudiantil de la Concertación. Esto pues, en general, estas protestas son desarrolladas mayoritariamente (excepto en dos eventos) por estudiantes universitarios. En general, pueden reconocerse tres características distintivas de este grupo de protestas.

En primer término, estas muestran altos niveles de organización. Así, en 20 de los 22 casos, existe a lo menos una organización social mencionada en el evento de protesta, siendo especialmente relevantes las federaciones de estudiantes universitarios de distintos lugares del país (FECH, FEUSACH, FEUPLA, FEUTA, FEUCV) así como otras organizaciones de estudiantes más informales (Consejo de Estudiantes de la UMCE, Coordinadora Nacional de Universidades Movilizadas). En algunos casos, también se mencionan organizaciones estudiantiles de planteles no-universitarios (Federación de Estudiantes de Instituto Profesional de Osorno, Centro de Alumnos de Instituto Gamma), dando cuenta de una amplia diversidad de organizaciones involucradas (aunque sin el apoyo de otros actores del campo educativo).

En segundo lugar, es claro que existe una coincidencia respecto de las temáticas o demandas. Así, en todos los casos estas protestas buscaron implantar cambios en la organización financiera del sistema de educación superior, mediante tres demandas claras: i) la anulación del crédito universitarios (sobretudo presentes en los meses de Abril, Mayo y Junio); ii) el aumento de beneficios para los estudiantes y; iii) la implementación de un sistema de Arancel Diferenciado. Aunque estas demandas en algunos casos desarrollaron ciertas particularidades (por ejemplo, en el caso de los Institutos Profesionales la petición consistía en la inclusión en el sistema de créditos más que en su transformación), lo relevante es que el conjunto de protestas tuvo como objetivo principal instalar la idea de un cambio en la organización financiera de la educación superior.

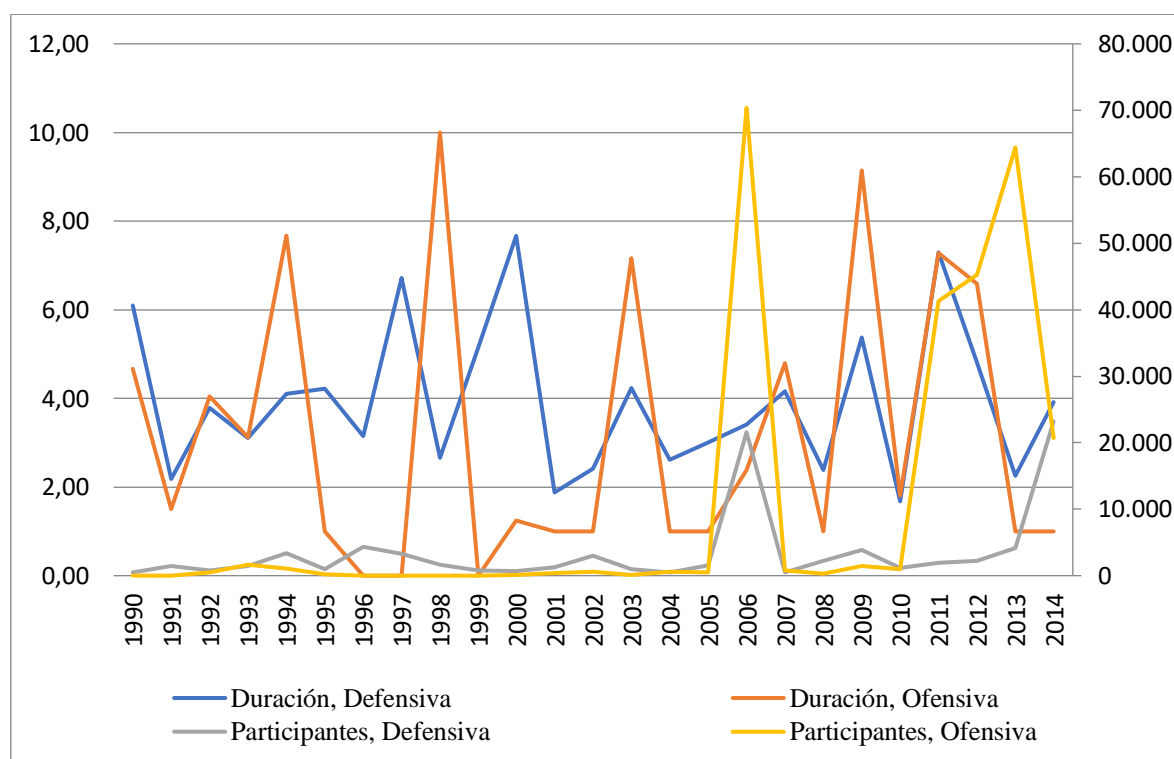
Finalmente, llama la atención que la magnitud de estos eventos de protesta sea, en general, baja. En la mayoría de los casos, los eventos desarrollados estuvieron basados en marchas y manifestaciones, por lo que su duración fue corta. Adicionalmente, en términos de convocatoria, la mayoría de las manifestaciones no superaron los 2.000 participantes (según los reportes de prensa de la época), confirmando así el “escaso impacto político y social” de estas protestas destacado por Thielemann (2016: 107). La única excepción es la movilización realizada el 3 de Junio, que, de manera nacional, movilizó a cerca de 10.000 estudiantes, buscando la eliminación del crédito fiscal y el establecimiento de un sistema financiero “solidario”.

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, cuando se analiza la trayectoria de las protestas ofensivas y defensivas desde la perspectiva de la magnitud (esto es, desde la duración de los eventos y la cantidad de participantes), se puede indicar que, en promedio, ambos tipos de demandas tienen similares tiempos de duración (3,93 días en promedio las demandas defensivas y 3,84 las demandas ofensivas). Por otra parte, y en lo que respecta a las demandas ofensivas, estas

agrupan a casi tres veces más personas que los eventos que tienen demandas defensivas (10.052 personas en promedio, en contraste con las 3.510 personas en promedio de las demandas defensivas). La Figura 31 da cuenta de la evolución de ambas medidas de magnitud (en el eje izquierdo, la duración en días; y en el eje derecho, la cantidad de participantes).

Figura 31. Duración y Participantes promedio según tipo de protesta.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N=1.468 (duración); 916 (participantes).

En general, se puede observar un comportamiento diferenciado de ambas medidas de magnitud en términos de su evolución. Por una parte, en el caso de la duración se observan altos niveles de oscilación, con episodios de bajas y altas duraciones en ambos tipos de demandas, y con un máximo de las demandas ofensivas en 1997, en el marco de las protestas universitarias de ese año (Thielemann, 2016). En contraste, en el caso de la cantidad de participantes, la trayectoria de las demandas ofensivas es bastante plana y baja, con la importante excepción de dos momentos: en el año 2006 y en el ciclo 2011-2013, que, como se ha indicado anteriormente, corresponden a dos periodos relevantes de aumento de la magnitud general del proceso de conflictividad. Esto podría estar indicando una relación

entre tipo de demanda e intensidad de la protesta (en el sentido que procesos de conflictividad focalizados en demandas ofensivas tienden a convocar a más personas y, por lo tanto, a presentar magnitudes mayores), tal como se ha sugerido para otros contextos (Koopmans, 1993).

Un segundo aspecto interesante de analizar dice relación con el sentido o finalidad de las demandas que se producen en el campo educativo. Lógicamente, el sentido de las demandas puede ser muy variado, desarrollando demandas de distinta naturaleza, que combinan aspectos como el objetivo de la protesta, el discurso ideológico que la sustenta y los objetivos de corto plazo que se busca transformar o mantener. En la tesis, se codificaron nueve tipos de demandas, más una categoría de demandas generales inespecíficas sobre educación (que abarcó 54 eventos) y otra categoría de otras demandas (108 eventos)⁷². De estas, es posible identificar tres grupos de demandas que predominan, estando presentes, en su conjunto, en más de la mitad de los eventos: i) las demandas asociadas a problemas específicos de las instituciones (presentes en 489 menciones, que representan el 34,73% del total); ii) las demandas asociadas a derechos laborales, mejoras salariales o condiciones de trabajo (presentes en 335 menciones, que corresponden al 23,79% de los casos) y; iii) las demandas asociadas a problemas de financiamiento y costos de la educación (presentes en 176 menciones, es decir, en un 12,5% de los casos). Con bastante menos frecuencia a las anteriores aparecen las demandas relacionadas con beneficios de los actores del campo (95 menciones) y las relacionadas con la organización del campo educativo (88 menciones), esto es, demandas relacionadas con aspectos como la privatización, el proceso de mercantilización, el rol de la educación pública o el rol de la educación privada.

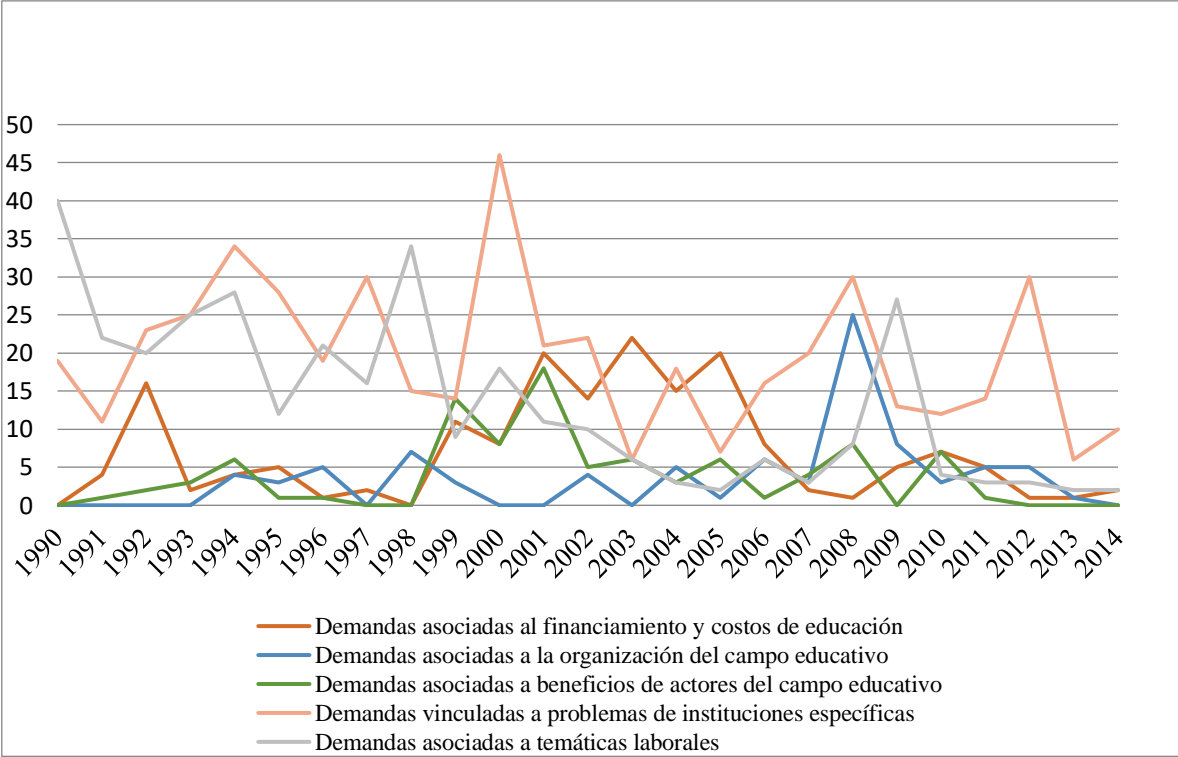
Además, es importante mencionar que las demandas asociadas al funcionamiento del espacio educativo (que aglutina a las demandas relacionadas con problemas de cobertura, calidad educativa, desigualdad y segregación, entre otros aspectos), las demandas relacionadas con el contenido del campo educativo (reformas curriculares, cambios o modificaciones en los educativos) y las demandas asociadas al incumplimiento de normas (faltas ético-legales, lucro en educación, irregularidades legales, coimas, corrupción) son escasas y poco comunes, no alcanzando más de 20 menciones en ninguno de los casos, lo

⁷² Las demandas categorizadas en inespecíficas fueron aquellas donde la información de la prensa disponible no permitía extraer o entender la demanda. Por otra parte, en otras demandas se clasificaron demandas genéricas donde no fue posible analizar la orientación de los actores (por ejemplo, “mejora en la calidad de la educación”).

que contrastaría con la idea de que Chile estaría en un proceso de transformación y protesta organizado en contra de la noción de lucro en el espacio educativo (Mayol, 2013).

De esta manera, y visto desde una perspectiva del conjunto del periodo de estudio, los resultados estarían indicando que en la post-dictadura la conflictividad en el campo educativo se produce principalmente por demandas más relacionadas con transformaciones de corto plazo que con demandas de mediano y largo plazo, sin cobrar mayor preponderancia tampoco demandas post-materialistas, lo que contrasta con las hipótesis planteadas por algunos investigadores (Salinas, 2016; Paredes, 2014). Ahora bien, el análisis de las trayectorias de número de eventos de protesta considerando las demandas planteadas (presentado en la Figura 32) muestra patrones bastante diferenciados de acuerdo con los distintos tipos de demandas.

Figura 32. Cantidad de eventos de protesta según demandas asociadas.



Fuente: Elaboración propia. Nota: N=1.408.

Distintos aspectos pueden destacarse de la figura anterior. En primer término, es claro que las demandas asociadas a temas laborales (color gris) son recurrentes durante la década

de los noventa, pero estas van perdiendo peso desde el 2000 en adelante, siendo poco recurrentes en la década siguiente, con la excepción de año 2009. Considerando que la trayectoria de los docentes (ver Figura 21) sigue una trayectoria similar, es posible indicar entonces que, en general, son los docentes los que han levantado mayormente este tipo de demanda.

Un segundo aspecto relevante refiere a las demandas relacionadas con la organización del campo. Como se puede observar en el gráfico, durante casi todo el periodo este grupo de demandas tiene poca importancia, pero se verifica un aumento significativo en el año 2008, donde se registran más de 20 eventos asociados a esta demanda. Como se indica en el Cuadro 7, es en este año donde se producen explícitas demandas sobre aspectos como la privatización o mercantilización del campo educativo, lo que difiere por lo destacado por otros estudios, que han concentrado su atención en este tipo de demandas especialmente en los años 2006 y/o 2011 (Mayol, 2012; Cancino, 2014).

Cuadro 14. Demandas asociadas a la organización del campo educativo en 2008

Durante el 2008, se desarrollaron 23 eventos de protesta cuya demanda estuvo asociada a la organización del campo educativo. En todos los casos, este conjunto de demandas tuvo un objetivo central: rechazar la naciente Ley de Educación General (LGE). Considerando el proceso de tramitación de esta Ley, la demanda cambió de perspectiva durante los meses (primero se focalizó en la idea de no tramitar el proyecto y el congelamiento de la Ley; posteriormente, la demanda se focalizó en señalar el rechazo de los actores sociales frente a la ley y su aprobación; finalmente, la demanda se centró en desarrollar procesos participativos para transformar reglamentos y generar nuevos lineamientos que transformaran esta Ley) pero, en todo el año, la temática fue recurrente, tal como han señalado otros autores (Castro, 2013).

Una característica interesante de este conjunto de eventos de protestas (bastante distinto del conjunto de eventos de protestas del periodo post-dictadura) es la transversalidad que logró esta demanda. Así, en los eventos señalados participaron estudiantes (secundarios y post-secundarios), profesores, padres y apoderados y trabajadores. Esto implicó el involucramiento de organizaciones estudiantiles de educación superior (siendo la más mencionada la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH), organizaciones de estudiantes secundarios (a través de la Coordinadora Nacional de Estudiantes de Enseñanza Media, CONES y la Asamblea de Estudiantes Secundarios, ACES), la organización de profesores (Colegio de Profesores) y otras organizaciones de trabajadores, como la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). En casi todos los casos, las demandas estuvieron dirigidas en contra del Ejecutivo. Excepciones a esta tendencia son un conjunto de protestas desarrolladas en Junio de ese año (los días 10, 14 y 16) que tuvieron como “blanco” distintos partidos políticos. En este caso, la estrategia estuvo focalizada en presionar a los dirigentes de los partidos (especialmente la DC, la UDI, RN y el PRSD) para que no aprobaran la LGE, utilizando como táctica la toma de estas sedes partidarias. En los otros casos, las protestas estuvieron basadas en protestas y manifestaciones, que en casi la mitad de los casos (13 eventos) derivaron o finalizaron con barricadas o cortes de tránsito, dando así cuenta de un alto nivel de movilización y tensión en torno a esta demanda.

Fuente: Elaboración propia.

En tercer término, las demandas asociadas a beneficios de actores del campo educativo se activan en un ciclo particular, esto es, entre 1999 y 2003. Del total de estas demandas, en el 87,8% de los casos se trata de demandas desarrolladas por estudiantes (secundarios casi exclusivamente) respecto del pase escolar, los que exigieron su ampliación de vigencia, congelamiento de los precios o mejoramiento de su cobertura frente a distintas autoridades (directivos de establecimientos, MINEDUC, Ministerio de Transporte, Metro de Santiago, etc.). Adicionalmente, es relevante destacar que las demandas vinculadas a instituciones específicas están presentes durante todo el periodo, y tienen especial fuerza en el año 2000, donde se registran más de 40 demandas relacionadas tanto con instituciones de educación

superior (24 casos) como con instituciones del sistema escolar (21 casos). Además de este año, también se observa un ciclo alto de eventos asociados a estas demandas entre 1993 y 1995, y posteriormente en 2008 y 2012.

Finalmente, las demandas asociadas al financiamiento y los costos de la educación también tienen un periodo de auge específico, que, en este caso, va desde 1999 y 2006. A diferencia de las demandas de beneficios, las demandas por financiamiento tienden a ser desarrolladas en mayor medida por estudiantes post-secundarios y, en 7 casos (entre 1999-2006) por docentes. En general, se buscan cambios de corto plazo (condonación de deudas, rebaja o congelamiento de aranceles) pero también transformaciones de mayor alcance (reestructuración fondos, eliminación de créditos y reemplazo por sistemas solidarios). A lo menos hasta el 2005, no se registra ninguna demanda que tenga como objetivo definido el establecimiento de la educación gratuita en el sistema (universitario o secundario).

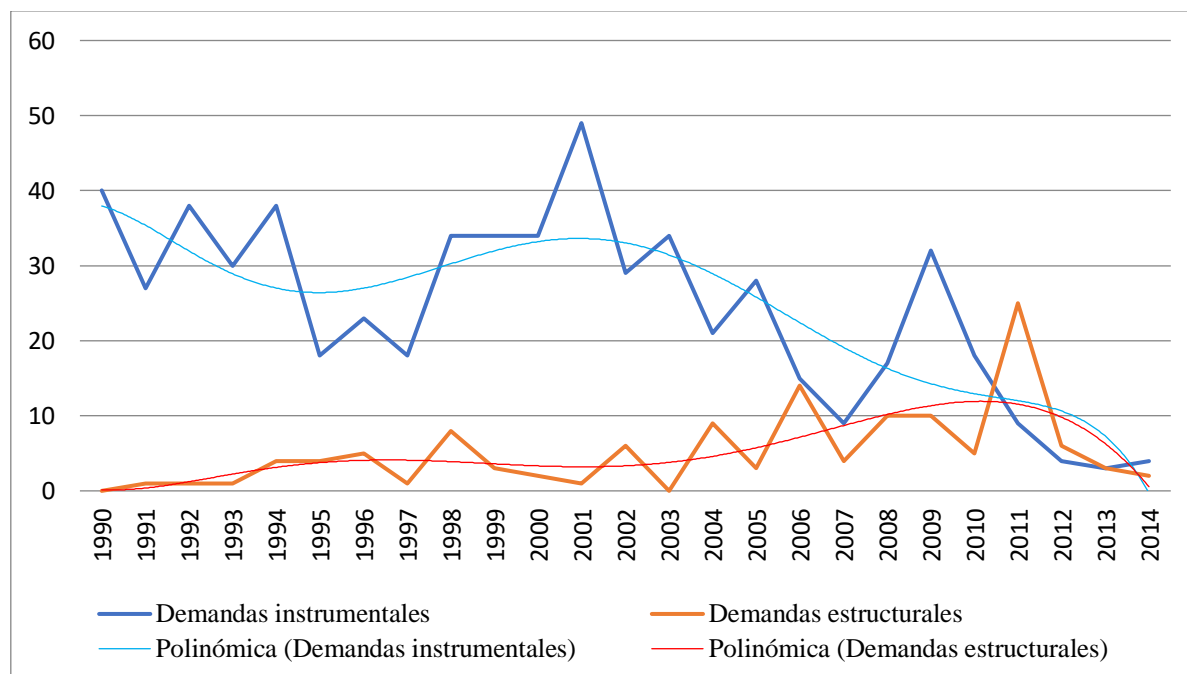
En síntesis, la evolución de los conflictos en el periodo de post-dictadura puede considerarse como un proceso de interacción de múltiples demandas, sin que existan patrones de transformación o cambio claros en el tiempo, combinándose a lo largo del periodo demandas de corto y largo plazo (Bellei, Cabalín y Orellana, 2018). Más bien, pareciera ser que cada grupo de demandas desarrolla su propia trayectoria o rumbo, entendiéndose como eventos diferenciados dentro del campo educativo (con preponderancia de ciertos actores y ciertas temporalidades) más que como procesos complementarios o contradictorios.

Un último aspecto por analizar respecto de las demandas dice relación con la diferenciación entre las demandas focalizadas en una transformación general de la estructura del campo y las demandas más focalizadas en generar transformaciones dentro del marco de la estructura existente del campo. Como indica Garretón (2011), se trata de entender si las demandas tienen como horizonte un cambio del modelo o, por el contrario, pueden entenderse como un cambio en el modelo, aspecto que ha sido destacado como uno de los más importantes para entender la conflictividad en el espacio educativo (Somma, 2012).

Para estudiar esta relación, la Figura 33 presenta un gráfico con la cantidad de eventos por año, distinguiendo entre dos tipos de demandas: i) las demandas estructurales y; ii) las demandas instrumentales. Por demandas instrumentales se entendieron las demandas asociadas al financiamiento y costos de educación, las demandas asociadas a beneficios de actores del campo educativo y las demandas asociadas a temáticas laborales. Por otra parte,

las demandas estructurales incorporaron las demandas asociadas al funcionamiento del campo educativo, las demandas asociadas al contenido del campo educativo y las demandas asociadas a la organización del campo educativo⁷³.

Figura 33. Cantidad de eventos de protesta distinguiendo entre demandas instrumentales y estructurales.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N=728.

En general, distintos autores han señalado que una característica de los procesos de protesta de la última década sería el paso de demandas instrumentales a demandas estructurales (Salinas y Fraser, 2012; Bellei, Cabalín y Orellana, 2014; Donoso, 2017b; Venegas, 2016), llegando a señalar que esta sería una de las características de un nuevo ciclo de movilización que habría comenzado luego de los ciclos de protesta de 2006 y 2011 (Ruiz,

⁷³ Evidentemente, esta clasificación no está exenta de críticas. Así, por ejemplo, y como esbozamos anteriormente, es posible que algunas de las demandas asociadas al financiamiento (y también algunas demandas por los beneficios) contengan algunas sugerencias de transformación de largo plazo, aunque sea acotada a la forma en cómo se organiza el sistema educativo. Por otra parte, muchas de las demandas del funcionamiento del campo también pueden contener medidas de corto plazo, como cambios en planes o programas orientados al mejoramiento de la calidad educativa. Esto es así pues las demandas pueden tener componentes tanto de corto plazo (táctica) como de largo plazo (estrategia) (Jasper, Moran y Tramontano, 2015). Por lo tanto, la clasificación realizada debe tomarse como un ejercicio exploratorio.

2016). El gráfico anteriormente permite, aunque sólo en parte, sustentar estas ideas. Así, aunque existe una tendencia en el tiempo a la disminución de las demandas instrumentales (aunque hay una oscilación al aumento entre 1998 y 2005, con un peak el 2001), el aumento de las demandas estructurales es bastante bajo y se produce entre 2003 y 2012, decayendo en los últimos años, aunque si se aprecia una importante alza en el 2011. Esto podría, en línea con otros resultados, estar indicando que el 2011 podría entenderse más como una excepción que como un proceso de consolidación de una tendencia de cambio. Considerando los datos presentados por Donoso (2017a), esta tendencia de cambio tampoco es clara para los años 2015 ni 2016.

En resumen, las demandas del campo educativo post-dictadura presentan dos grandes características. Por una parte, pareciera ser que cada demanda desarrolla su trayectoria “propia”, caracterizada por *peaks*, tendencias y ciclos particulares, sin evidenciarse procesos complementarios o contradictorios claros entre las distintas demandas. Por otra parte, sin embargo, existen signos que muestran que hay una caída de las demandas defensivas y las demandas instrumentales, aunque esto no implica necesariamente un auge de las demandas ofensivas y las demandas estructurales.

4.2.5. Tácticas.

Un cuarto elemento relevante para caracterizar los procesos de conflictividad dice relación con las tácticas realizadas en las protestas. Las tácticas son un elemento relevante del proceso de conflictividad, ya que su uso puede afectar las posibilidades de transformación de la realidad y la imagen pública sobre la protesta. Las tácticas también reflejan los marcos e identidades culturales de los actores y adversarios involucrados en los procesos de conflictividad (Medel y Somma, 2016). En general, se reconoce que las tácticas son todas aquellas acciones colectivas conscientes⁷⁴ desarrolladas dentro de un evento de protesta. Por

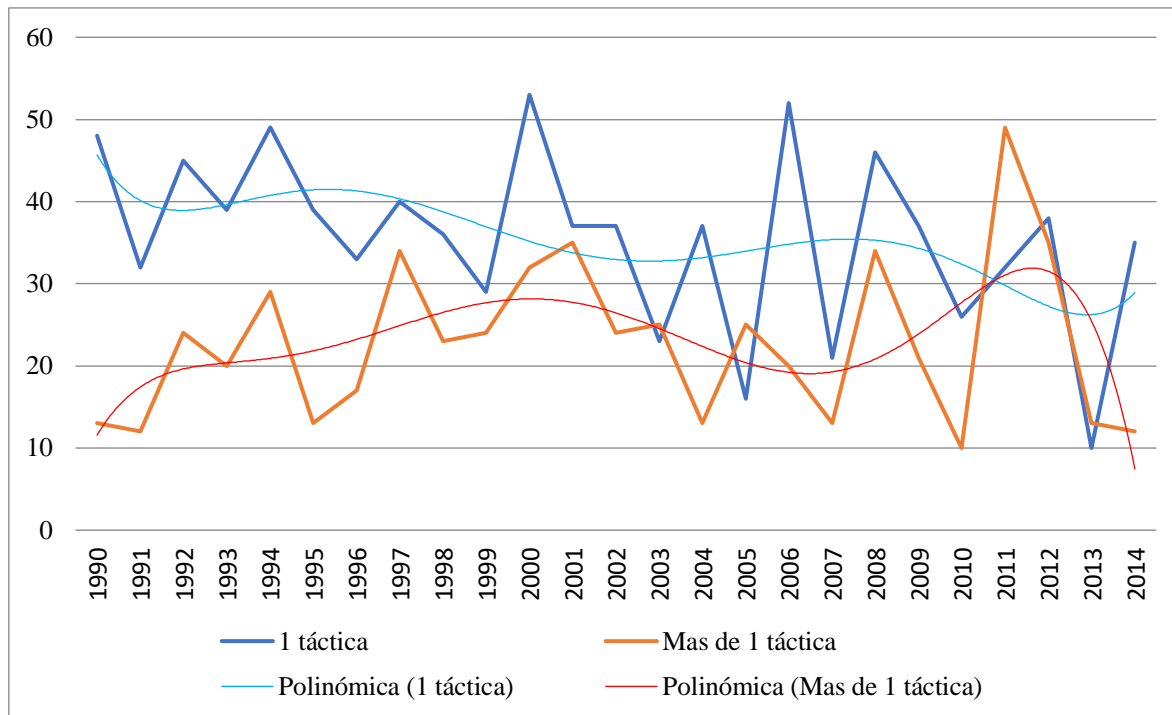
⁷⁴ En general, la noción de táctica (derivada de la jerga militar) devela una racionalidad estratégica o instrumental en el desarrollo de una acción motivada a un fin. Otros términos, como “repertorios de estrategias” o “repertorios de contención”, que también son también frecuentemente usados como adjetivos de estas acciones en la literatura de movimientos sociales (Rossi, 2015), comparten esta idea. Sin embargo, en el caso de las protestas, se ha indicado la importancia de emociones como la ira, el medio o la desesperanza en los procesos de movilización social (Castells, 2012), lo que podría poner en tensión la noción de táctica. En esta tesis, se utiliza indistintamente el término táctica u acción, pero incorporamos la noción de consciente para indicar que estas acciones tienen una finalidad política, en la que se combinan racionalidades de corto, mediano y largo plazo con emociones y sentimientos (individuales y colectivos).

lo mismo, es posible (y probable) que un mismo evento de protesta contenga más de una táctica⁷⁵. De hecho, en el periodo estudiado, se contabilizaron 2.436 tácticas, lo que implica que, en promedio, se desarrollan 1,65 tácticas por cada evento. En general, la mayoría de los eventos desarrolla solamente 1 táctica (891 eventos) y, en menor medida, 2 tácticas (328 eventos), mientras que la cantidad de eventos de protesta que tiene más de 3 tácticas es mucho más baja (solo 122 eventos).

Una primera forma de analizar las tácticas es precisamente estudiando la relación entre tácticas y eventos. La Figura 34 muestra la trayectoria de los eventos de protesta distinguiendo entre aquellos que involucraron una táctica y aquellos que involucraron más de una táctica. Como se puede observar, en términos de la evolución del proceso de conflictividad, la cantidad de eventos con solo una táctica predomina en la mayoría del periodo estudiado, con la excepción de los años 2005 y 2011, donde predominan los eventos de protesta con más de una táctica, lo que podría estar indicando que estos años se desarrollaron procesos de conflictividad de mayor nivel de densidad e intensidad, lo que, a lo menos en lo que respecta al 2011, está en línea con los hallazgos mostrados anteriormente en el Capítulo 1.

⁷⁵ Considerando esto, Medel y Somma (2016) distinguen entre táctica principal y táctica secundaria. En esta investigación, y considerando la dificultad empírica de realizar esta distinción, se analizan el conjunto de tácticas utilizadas en cada evento de protesta.

Figura 34. Cantidad de eventos de protesta según cantidad de tácticas desarrolladas.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N eventos=1.468; N tácticas = 2.436.

Además, es posible visualizar cómo, en general, la cantidad de eventos de protesta con más de una táctica se mantiene en un rango estable entre 10 y 30 eventos por año (aunque con una leve tendencia al aumento, graficada en la línea roja), con la excepción del año 2011 donde hay casi 50 eventos con más de una táctica. Esto muestra que aquellos años más “densos” en términos de las acciones que se desarrollan poseen una cierta estabilidad temporal, con la excepción ya mencionado año 2011. Esto contrasta con los eventos que solo tienen una tendencia que poseen dos rasgos distintos: tienen una tendencia a la baja en el conjunto del periodo post-dictadura y poseen, además, mayores rangos de oscilación, especialmente desde el 2005 en adelante.

Un segundo aspecto interesante de analizar dice relación con las características de las tácticas de protesta. En todo el periodo de post-dictadura, son cuatro las principales tácticas utilizadas por los distintos actores. Dos de estas tácticas corresponden a manifestaciones pacíficas: a) las marchas, entendidas como un desplazamiento colectivo por calles, parques, plazas u otros espacios públicos (presenten en 474 eventos, correspondiente al 19,43% del total de eventos) y; b) las manifestaciones que, a diferencia de las marchas, no suponen un

desplazamiento (presentes en 254 eventos). Ambas acciones poseen una tradición histórica, tanto en el conjunto de los procesos de conflictividad del país (Guillaudat y Mouterde, 1998) como en el campo educativo (Las Heras, 2009).

Complementariamente, también aparecen como relevantes dos tácticas que han sido caracterizadas por Koopmans (1993) cómo tácticas disruptivas no violentas: las huelgas o paros de actividades y las tomas y las ocupaciones de edificios (con 337 y 377 menciones, respectivamente). Aunque en general se ha asociado este tipo de acciones a espacios productivos, Disi (2017) también ha mostrado como las huelgas y paros son relevantes en el campo educativo, pues generan que la entrega del componente central de las instituciones educativas (la enseñanza) y otras actividades asociadas (como la investigación o la extensión) no se pueda desarrollar de forma regular.

De esta manera, casi el 60% de las tácticas utilizadas corresponden a formas de protesta que podrían llamarse clásicas o tradicionales en el repertorio de protesta en el campo educativo chileno. En contraste, acciones de corte más artístico-cultural o acciones de carácter más autodestructivo son bastante marginales (presentes en 89 y 32 eventos, respectivamente). Estos datos son coincidentes con el análisis expuesto por Donoso (2017) para el estudio de las protestas en educación en los años 2015 y 2016, lo que podría estar dando cuenta de una continuación de estas tendencias generales en los últimos años.

Cuadro 15: Tácticas autodestructivas

Durante todo el periodo de análisis, se contabilizaron 32 eventos de protesta (poco más del 5%) que consideraron en su actuar tácticas autodestructivas, entendidas como aquellas acciones que tienen como objetivo atentar contra la integridad física de los propios manifestantes. En términos de la evolución, no parece existir un patrón de cambio en el tiempo respecto de estas tácticas, existiendo, en promedio 1 o 2 de estos eventos por año.

En casi todos los casos (30 de 32 eventos), las tácticas autodestructivas refieren a “huelgas de hambre”, las que son protagonizadas por distintos actores. En 18 casos, se trata de estudiantes universitarios de distintas casas de estudios públicas (Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de Magallanes, Universidad de Playa Ancha, Universidad Arturo Prat, Universidad de Tarapacá), y en general como una forma de ejercer presión respecto de cambios en el sistema de financiamiento del sistema de educación superior (protestas por alzas de arancel universitario, bajos montos de créditos universitarios, aumentos del fondo solidario). En otros 5 casos, los actores involucrados fueron profesores, tanto profesores de base como dirigentes comunales, los que desarrollaron estas acciones especialmente durante los primeros años de la post-dictadura. De estos casos, llama la atención la protesta realizada por 24 profesores y dirigentes del Colegio de Profesores de Antofagasta durante Agosto de 1994, para sensibilizar a las autoridades del gobierno y presionar a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de la comuna para el pago del complemento de la zona. En el caso de los estudiantes secundarios, se registran tres eventos de protesta con este tipo de tácticas. En 2006, en el marco del proceso de movilización desarrollado en ese año, un grupo de estudiantes del Luis San Luis Beltrán comenzaron una huelga de hambre con el objetivo de solidarizar con estudiantes amenazados por su adhesión a la movilización estudiantil, la que se extendió por más de un mes. Posteriormente, en 2010 y 2012 se desarrollaron huelgas de hambre para impedir el cierre de un establecimiento de La Serena o para no cancelar la matrícula de estudiantes involucrados en protestas de ese año en el INSUCO, en el centro de Santiago.

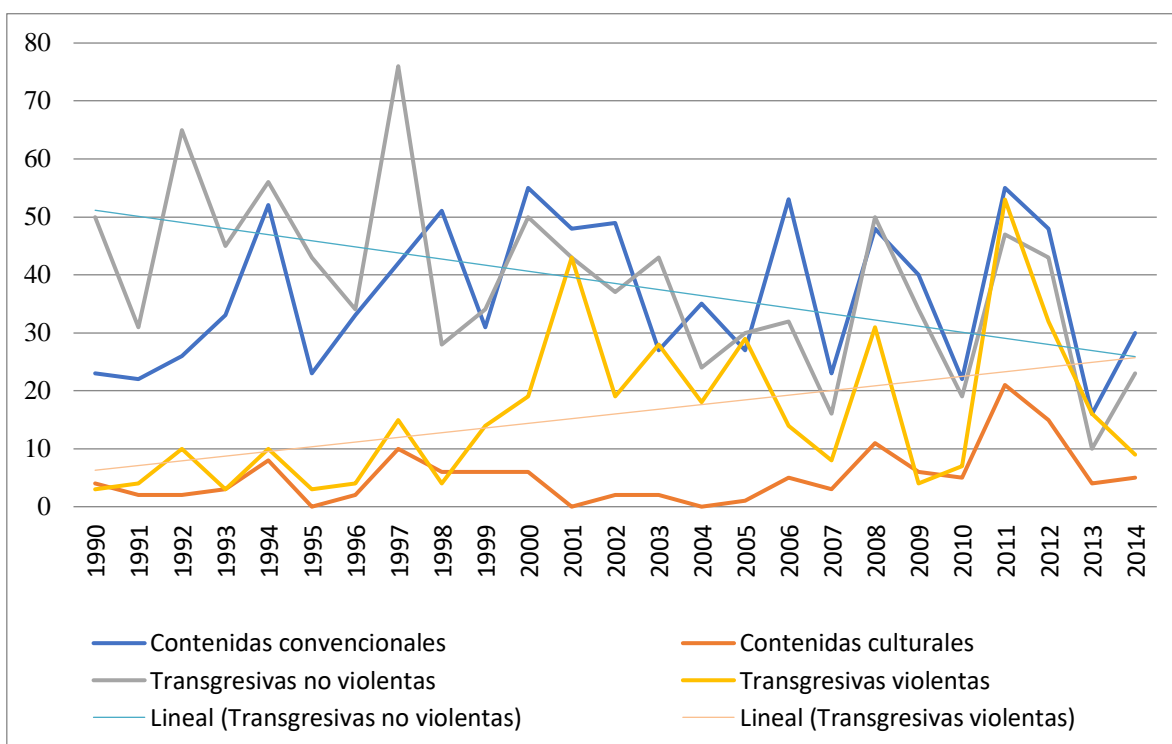
Además de las huelgas de hambre, en 2 casos se evidencian otras tácticas autodestructivas. En Octubre de 2011, cerca de 40 estudiantes organizados en la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) amenazan con lanzarse al río Mapocho, como una forma de exigir la desmunicipalización y la gratuidad del pase escolar. Posteriormente, en Agosto de 2013, un grupo de estudiantes de la Universidad del Mar escalaron al Arco Británico de la ciudad de Valparaíso para protestar frente al inminente cierre de esa casa de estudios.

Fuente: Elaboración propia.

Para estudiar la trayectoria de las tácticas de protesta, se siguió la clasificación utilizada por Medel y Somma (2016: 177) quienes clasifican las tácticas en 4 grupos: i) las tácticas contenidas convencionales, como marchas o petitorios; ii) las tácticas contenidas culturales; iii) las tácticas transgresivas no violentas, donde se incluyen las tomas, ocupaciones y huelgas y; iv) las tácticas transgresivas violentas, que incluyen disturbios, destrucción de propiedad y/o ataques a policías o terceros. En el total del periodo, las tácticas

contenidas convencionales y las transgresivas no violentas son las más frecuentes (con 912 y 963 menciones respectivamente). Posteriormente, se encuentran las tácticas transgresivas violentas (que representan el 16,06% del total con 400 menciones) y finalmente se encuentran las tácticas contenidas culturales (con solo 129 menciones). La Figura 35 detalla la evolución de cada uno de estos grupos de tácticas.

Figura 35. Cantidad de eventos de protesta según tipo de táctica.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N eventos=1.468; N tácticas = 2.436.

Tres aspectos se pueden destacar de la Figura 35. En primer término, la tendencia en el tiempo de las tácticas contenidas (tanto las culturales como las convencionales) no muestran un cambio relevante en el tiempo, mostrando un comportamiento basado en aumentos esporádicos más que en un cambio sostenido, al contrario de lo sostenido por Thielemann (2016). En cambio, pareciera ser que hay una tendencia contrapuesta en las tácticas transgresivas, ya que las tácticas no violentas van disminuyendo (línea celeste) en el tiempo, mientras que las violentas (línea roja) van aumentando. En este último caso, es especialmente notorio el cambio, pues en los noventa este tipo de acciones son casi inexistentes, pero desde el 2000 se hacen cada vez más frecuentes, lo que podría estar

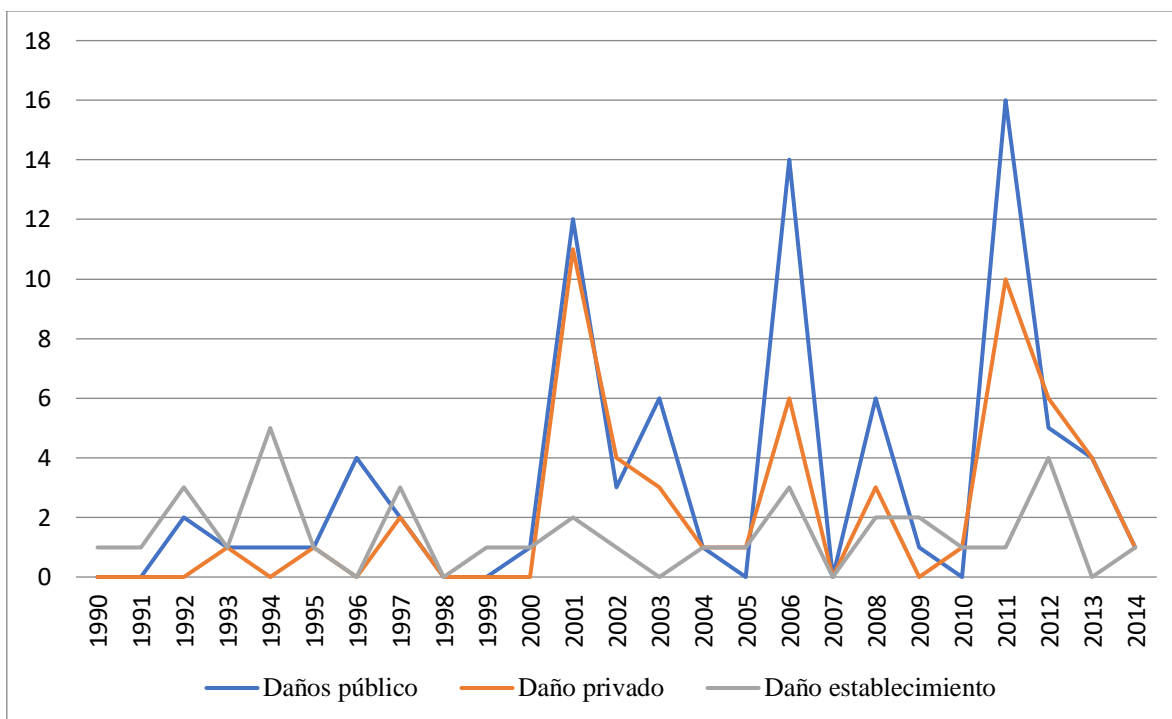
indicando un aumento de las tensiones en el conjunto del campo educativo, especialmente desde el año 2000.

En segundo término, es relevante indicar que los procesos de alzas de cada tipo de táctica se dan en años distintos. Así, por ejemplo, las tácticas transgresivas no violentas tienen su mayor alza en 1997, mientras que las transgresivas violentas tienen dos peaks: uno en el año 2001 y el otro en el año 2011. También en este último año se da el mayor aumento de las culturales, tal como se ha documentado por otros investigadores (Bellei, Cabalín y Orellana, 2014; Salinas y Fraser, 2012; Aguilera, 2016a). Sin embargo, esta alza no parece sustentarse en el tiempo o responder a un cambio relevante en el patrón de protestas, constituyendo, más bien, un caso excepcional en el conjunto de la trayectoria estudiada.

Aunque la existencia de procesos de alza diferenciados podría suponer que los eventos con tácticas distintas pueden visualizarse como procesos diferenciados, es importante mencionar, en tercer lugar, que en algunos años (como el 2008 y 2011) todas las tácticas parecen converger y aumentar. Esto podría indicar, al contrario de las teorías más racionales y estratégicas de las protestas (McAdam, Tarrow y Tilly, 2001; McCarthy y Zald, 1977) que las tácticas no son necesariamente acciones motivadas por el cálculo (ya sea del proceso político, ya sea de las capacidades de los agentes movilizados) sino que son, más bien, acciones complementarias que deben comprenderse, a lo menos en aquellos procesos de mayor movilización, como un conjunto dinámico de acciones complementarias.

Finalmente, es interesante analizar el uso de la violencia en las acciones de protesta. Algunos investigadores que han estudiado los procesos de conflictividad han indicado que un de las características de la última década sería un aumento de procesos de conflictividad violentos en toda la sociedad (Fernández, 2014) así como en el campo educativo (Somma, 2012; Donoso, 2017a; Venegas, 2016) lo que podría traducirse en mayores niveles de violencia en la protesta social del campo. Considerando lo anterior, la Figura 36 da cuenta de la cantidad de eventos donde se generaron daños en el marco de las protestas, distinguiendo entre tres tipos de daños: daños a la propiedad pública, daños a la propiedad privada y daños a los establecimientos. Es importante mencionar que, en general, los eventos que tienen daños de cualquier tipo son escasos, estando presentes solo en 11,16% del total de eventos, según el reporte de la prensa.

Figura 36. Cantidad de eventos según tipos de daños ocurridos.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N = 172 eventos.

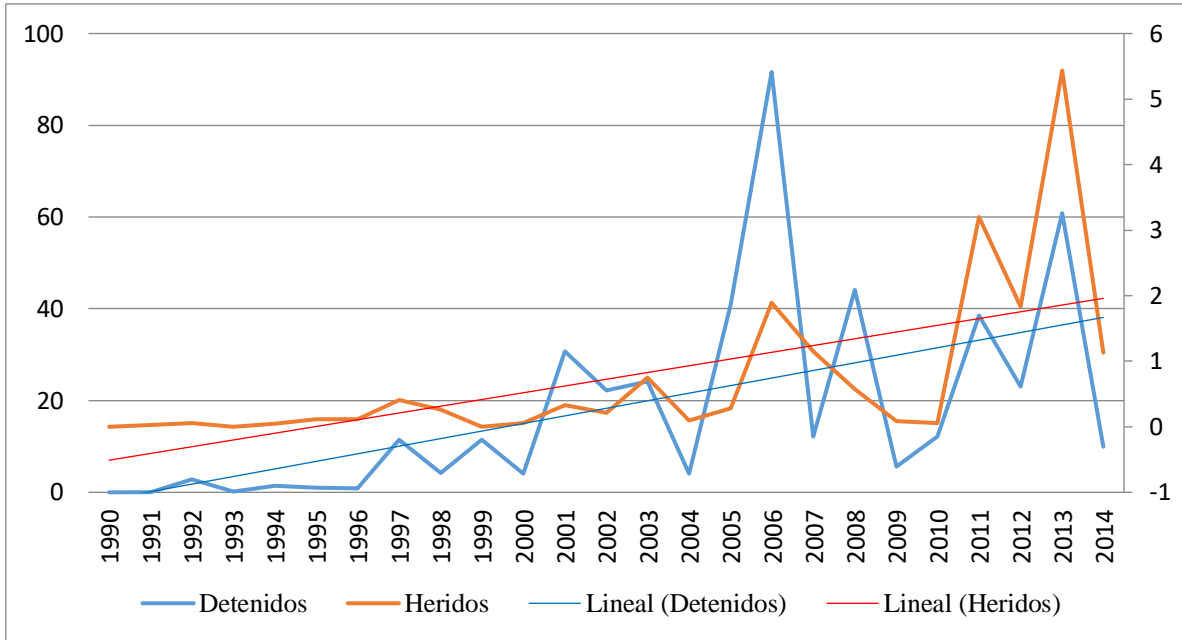
El análisis temporal muestra que, en general, los eventos que involucran daños de distintos tipos siguen la misma trayectoria. Esto significa que, cuando hay daños de un tipo, tiende también a haber del otro. De esta manera, puede decirse que la existencia de procesos de conflictividad que implican daños no pareciera ser excluyentes entre sí, sino más bien sumativos. Adicionalmente, y complementando los resultados de la caracterización de los adversarios, es claro que los daños se producen con mayor frecuencia hacia la propiedad pública, especialmente 2006 y 2011, lo que podría estar indicando que, cuando existen procesos de violencia, estos tienen como foco principal instituciones que representan la comunidad pública.

Ahora bien, en términos de la evolución temporal, dos hechos aparecen. Por un lado, la trayectoria anual se caracteriza por un aumento explosivo en la cantidad de eventos que contienen daños más que por procesos paulatinos de aumento. Estos procesos se dan en el 2000, en 2006, en 2011, en 2012 y, en menor medida, en 2008. En general, estos años de mayor violencia coinciden con los años de mayor intensidad de la protesta (ver Capítulo 1).

Esto podría estar indicando, en definitiva, que los daños podrían ser entendidos también como un aproximado de la intensidad de los eventos de protesta, más que con un cambio en los repertorios o tácticas de protesta, como han supuesto algunos analistas respecto de los nuevos movimientos sociales, al indicar que estos preferirían procesos de desobediencia civil por sobre acciones de violencia directa (Lawrence y Karim, 2007). Por otra parte, es posible apreciar una diferencia entre la primera década de estudio, caracterizada, por una baja cantidad de eventos con daños, y los siguientes quince años, que se caracterizan por un aumento general de los eventos con daños, lo que podría estar dando cuenta de un aumento de las tensiones en el campo, en línea con lo mostrado a través del análisis del tipo de tácticas utilizadas.

Finalmente, y relacionado con lo anterior, es posible caracterizar los procesos u acciones de protesta de acuerdo a las consecuencias, en términos de la violencia, que estos produjeron en los actores sociales. Tal como han indicado distintos investigadores (Koopmans, 1993; Karstedt-Henke, 1980), los procesos de conflictividad violentos se relacionan con procesos de represión estatal, siendo posible establecer una relación recíproca entre tácticas violentas y represión policial que, en general, va en escalada o aumento, pudiendo, por lo mismo, tácticas y violencia ser entendidos como elementos co-intervinientes entre sí (Taylor y Van Dyke, 2007). Considerando esto, la Figura 37 presenta la evolución o trayectoria de los eventos de protesta dando cuenta de la cantidad promedio de detenidos (eje izquierdo) y heridos (eje derecho) por eventos en cada año. Como se puede observar, en general la respuesta policial sí parece haber un aumento en el tiempo, especialmente durante la última década.

Figura 37. Promedio de detenidos y heridos por evento.



Fuente: Elaboración propia. **Nota:** N = 1.468 eventos.

Así, es posible observar que promedio de detenidos y heridos por evento aumenta en general desde el 2005 en adelante, aunque de manera diferenciada. En el caso de los detenidos, el periodo más álgido es entre 2005 y 2008 (con especial importancia en el año 2006), pero en el caso de los heridos es mayor entre 2011 y 2013 (con especial importancia en este último año). De todas formas, esto refleja un aumento de los niveles de tensión en general de los procesos de conflictividad, lo que es coincidente con los datos presentados anteriormente. El Cuadro 16 se concentra en estos años críticos.

Cuadro 16: Detenidos en 2006 y heridos en 2013

De los 72 eventos de protesta registrados en 2006, más del 35% registra detenidos, porcentaje superior a todos los otros años de estudio. En la mayoría de los casos (77%), se trata de eventos relacionados con demandas levantadas por los estudiantes secundarios, como la gratuidad del pase escolar, la derogación de la LGE o la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), siendo las tácticas más recurrentes las marchas (autorizadas y no autorizadas), las jornadas de reflexión en la calle y concentraciones, todas tácticas que tienen como punto en común su realización en espacios públicos. En 16 casos, los medios de prensa registraron más de 100 detenidos, en 4 más de 500 detenidos, y en 2 casos, más de 1.000. El primer caso con gran cantidad de detenidos se registra el 05 de Abril. Ese día, una marcha no autorizada protagonizada por estudiantes secundarios que recorrió las Plazas Santa Ana y Vicuña Mackenna, la UTEM, Plaza Italia, el centro de Santiago y frontis del Ministerio de Educación dejó 622 detenidos. Cerca de un mes después, se produce el evento con mayor cantidad de detenidos (1.300). Este fue producto de una marcha de carácter nacional realizada el 10 de Abril de 2006, en la que participaron estudiantes secundarios, universitarios, trabajadores contratistas mineros, activistas mapuches, entre otros. Una semana después, el 18 de Abril, se registran 702 detenidos, en una marcha no autorizada compuesta principalmente por estudiantes secundarios, que tenían como objetivo dos demandas de corto plazo: la gratuidad de la PSU y del pase escolar. Finalmente, el 30 de Abril, y en el marco de un Paro Nacional Estudiantil, que tuvo convocatoria nacional se producen 730 detenidos. De esta manera, los hechos más llamativos se concentran en solo 2 meses mostrando un proceso de incremento de la violencia en la respuesta policial a las protestas.

En contrapartida, el 2013 puede ser caracterizado como el año con más heridos. En este año, en 12 casos se registran heridos, y en 6 casos hay más de 100 heridos en el marco de eventos de protesta en el campo educativo, los que se desarrollan entre Marzo y Septiembre. En todos los casos, se trata de marchas protagonizadas por estudiantes (tanto universitarios como secundarios), con fines distintos: en algunos casos, se trata de la gratuidad en la educación y el fin al lucro, en otros, del proceso de desmunicipalización y de la defensa de la educación pública. Tres eventos destacan en este respecto. El primero es una marcha realizada el 28 de Marzo, organizada por el Movimiento de Estudiantes de Educación Superior Privada (Mesup), la Confederación de Estudiantes Secundarios (CONFECH) y la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), que tenía como objetivos apoyar a los estudiantes de la Universidad del Mar y exigir la gratuidad de la educación. Este evento terminó con disturbios y un total de 271 detenidos y 44 heridos. Posteriormente, más de 70.000 personas se reunieron para protestar y exigir la gratuidad en la educación, en una marcha realizada en el centro de la capital. La actividad terminó con 37 heridos. Finalmente, el 5 de Septiembre, se realizó una marcha en la que también participaron las mayores organizaciones de estudiantes secundarios y universitarios, concentrados en el Parque Forestal hacia el Ministerio de Educación. Se registraron 21 detenidos. Estos datos están en línea con lo indicado por Donoso (2017) respecto del alto uso (comparativo) de represión policial en las protestas educacionales.

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, y respecto de las tácticas utilizadas, es posible afirmar dos aspectos. Por una parte, no parece con la claridad una transformación hacia acciones más artísticas o

fundamentadas en un sentido más carnavalesco de la protesta, como habían anunciado algunos investigadores (Salinas y Fraser, 2012; Donoso, 2017b). Pero, por otro lado, lo que sí pareciera estar ocurriendo es un proceso de agudización en los niveles de violencia, lo que se ha cristalizado en tácticas más violentas, un aumento de los daños asociados a los eventos de protesta y una respuesta policial más represiva, configurando así un campo educativo con mayores niveles de tensión.

4.2.6. Cierre. Las características de las protestas en el campo educativo post-dictadura desde una perspectiva histórica.

Este segundo capítulo tuvo como objetivo describir y analizar las principales características de las protestas en el campo educativo en el Chile post-dictadura. Dos grandes hallazgos se pueden desprender a este respecto. En primer término, y desde la perspectiva de la evolución de la conflictividad educativa, es posible evidenciar tanto procesos de continuidad como de transformación respecto de los cuatro elementos analizados: los actores involucrados, las tácticas usadas, las demandas generadas y los adversarios involucrados en los procesos de protesta. Así, y vistos en su conjunto, la evolución de las características se presenta como un cuadro con múltiples direcciones y sentidos, tal como se desprende de la lectura de la Tabla 4.

Tabla 4. Síntesis de principales tendencias temporales respecto de las distintas características de las protestas en el campo educativo

Elemento	Variable	Evolución temporal
Actores	Tipos de actores	<ul style="list-style-type: none"> • Mantención de tres grupos de actores: estudiantes secundarios, estudiantes universitarios y profesores. • Aumento de relevancia de protestas que involucran a estudiantes secundarios.
	Alianzas entre actores	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de protestas con un solo actor y aumento de protestas con más de un actor. • Aumento de protestas que incluyen alianzas entre estudiantes secundarios y estudiantes universitarios.
	Presencia de organizaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Mantención de relevancia de organizaciones sociales en protestas, aunque de manera cíclica. • Mantención de (baja) presencia de organizaciones políticas en protestas.
Adversarios	Tipo de adversario	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de protestas que involucran a actores estatales y disminución de protestas que involucran a actores no estatales.
	Tipo de actor del Estado	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de protestas que involucran al gobierno y disminución de protestas que involucran a agentes ministeriales. • Mantención de pocas protestas con adversarios que son autoridades municipales y, en menor medida, regionales.
	Tipo de actor no del Estado	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de protestas cuyos adversarios son autoridades o directivos de las instituciones. • Mantención de pocas protestas cuyos adversarios son sostenedores de las instituciones educativas.
Demandas	Carácter de la demanda	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de protesta que contienen demandas defensivas y aumento de protesta que contienen demandas ofensivas. • Disminución de protestas que contienen demandas instrumentales y aumento de protestas que contienen demandas estructurales.
	Tipo de demanda	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de protestas con demandas asociadas a la organización del campo educativo • Desarrollo cíclico de protestas que involucran demandas en beneficios para los actores y en demandas de financiamiento del campo.
Tácticas	Número y tipo de tácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo cíclico de protestas que incorporan una o varias tácticas. • Mantención de protestas que tienen demandas contenidas (convencionales y culturales). • Disminución de protestas que tienen demandas transgresivas no violentas y aumento de demandas transgresivas violentas.
	Violencia	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de protestas que generan daños a propiedad pública, privada y a establecimientos. • Aumento de protestas que involucran heridos y detenidos.

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, es posible observar tres principales tipos de tendencia. En primer lugar, en varios tópicos pareciera que existe una tendencia de aumento y/o disminución de ciertas características de las protestas. Así, es posible evidencia un aumento de las protestas que involucran a estudiantes secundarios (especialmente en la última década de estudio), un aumento de las alianzas entre actores (especialmente entre estudiantes secundarios y universitarios), un aumento de las protestas en contra del Estado, que, sin embargo, se visualizan con distintos énfasis (un aumento de la conflictividad contra el gobierno, pero una disminución de la centralidad del Ministerio de Educación), un cambio en el sentido de las protestas, que se observa en el aumento de las demandas ofensivas y estructurales y una disminución de las protestas defensivas e instrumentales, y un aumento de la violencia en el campo (más daños, más heridos y detenidos y aumento de las protestas transgresivas violentas).

Por otra parte, existen varios elementos que se mantienen bastante estables en el conjunto del periodo. Así, la centralidad de estudiantes (secundarios y universitarios) y profesores en el tiempo, la baja incidencia de la política institucional (tanto partidos políticos como organizaciones sociales) en las protestas educativas, el foco central en el Estado (y, particularmente, en el Poder Ejecutivo) como adversarios predilectos de la protesta y la poca relevancia de autoridades regionales en estos procesos de conflictividad y el desarrollo de tácticas históricas, tanto convencionales (marchas y concentraciones) como disruptivas (tomas) como acciones centrales para el desarrollo de estos procesos son características que se mantienen relativamente estables en el conjunto de la post-dictadura.

Finalmente, existe un tercer conjunto de trayectorias, donde no existe una tendencia clara respecto del aumento o disminución de ciertas características de las protestas, pero tampoco una mantención en el conjunto del periodo, sino que se evidencian procesos cíclicos de alzas y bajas en el tiempo. Así, la presencia de organizaciones sociales en las protestas, la presencia de protestas que involucran demandas en beneficios para los actores y en demandas de financiamiento del campo o la densidad de los eventos de protesta (entendida como la cantidad de tácticas que se desarrollan en esto) muestran este tipo de trayectoria en el campo educativo.

En síntesis, la evolución de los distintos elementos de las características de las protestas en el campo educativo presenta diversas trayectorias, mezclando procesos de mantención,

procesos de transformación y procesos temporalmente cíclicos. Como se ha mostrado a lo largo del capítulo, en parte esta conclusión contrasta con varias de las interpretaciones realizadas por analistas anteriores, que, en general, han enfatizado sobre todo los cambios que habrían ocurrido en la conflictividad del campo educativo lo que, según lo evidenciado en esta tesis, sería solo una parte de la interpretación general de las protestas en el campo.

Complementariamente, es posible establecer una segunda conclusión, referida a la relación entre las distintas características de las protestas estudiadas en el capítulo. Como se ha podido observar, la tendencia y los peaks de cada elemento analizado (actores, adversarios, demandas y tácticas) sigue patrones particulares y, en general, diferenciados. Así, por ejemplo, la caída de protestas que tienen a adversarios a actores de los propios establecimientos no se relaciona con una transformación en los actores que protestan, o el relativo aumento de tácticas violentas en la última década no ha estado mayormente relacionado con la tendencia evidenciada respecto de las demandas asociadas a la protesta. Una forma de observar estos distintos patrones es a través de la correlación (policórica) entre cada uno de los elementos que configuran las características de las protestas. Como se puede observar en la Tabla 5, la correlación entre los distintos elementos de las protestas es baja para todos los casos, moviéndose en rangos que van entre -0,15 y 0,15.

Tabla 5. Correlación policórica entre distintos elementos de las protestas en el campo educativo.

	Actores	Adversarios	Demandas	Tácticas
Actores	1,00			
Adversarios	0,14	1,00		
Demandas	-0,04	-0,11	1,00	
Tácticas	0,08	0,01	0,09	1,00

Fuente: Elaboración propia. **Nota:** En el caso de los actores, se consideraron solamente a estudiantes secundarios, post-secundarios y profesores. En el caso de los adversarios, se distinguió entre estatales y no-estatales. En el caso de las tácticas, se utilizó la clasificación de Medel y Somma (2016) explicada anteriormente.

De esta manera, los dos principales resultados muestran que, cuando se analiza el conjunto del periodo post-dictadura, la evolución de los distintos elementos presenta elementos de continuidad y discontinuidad y, además, los distintos elementos siguen trayectorias temporales diferenciadas entre sí. ¿Cómo explicar estos resultados, considerando

la evidencia disponible sobre las conexiones entre estos aspectos y la evolución del conjunto del campo estudiada anteriormente? A modo hipotético, parece plausible entender la relación entre las distintas características de los procesos de conflictividad utilizando como trasfondo un concepto musical: la noción de sinfonía.

Como resalta Pérez (2009: 23), la idea de sinfonía se basa en la premisa de que es posible desarrollar distintas temporalidades en mismo proceso, como una forma de “*atentar contra la linealidad del tiempo y romper con la sucesión cronológica de los hechos*” permitiendo así la existencia de la simultaneidad de voces que se presentan en un mismo momento⁷⁶.

Esta simultaneidad de voces, sin embargo, no implica necesariamente puro ruido o generación espontánea. Tal como destacan Lochhead y Aune (2002), la sinfonía estructura una realidad a partir de un entendimiento y conjunción de distintas temporalidades y trayectorias, que se van uniendo y compenetrando a lo largo del desarrollo de la pieza musical. Aplicado a esta investigación, entonces, podríamos indicar que las características de las protestas en el campo educativo presentan un comportamiento sinfónico, caracterizado por el desarrollo de trayectorias diferenciadas entre actores, adversarios, demandas y tácticas, que confluyen y se desarrollan de manera conjunta en el conjunto del periodo de la post-dictadura en Chile. Esta sinfonía de protestas (Smith, 2015), aunque diferenciadas en su trayectoria y tendencia presenta, al mismo tiempo, una estructura común (estudiada en el Capítulo 1) pero se desenvuelve a través de procesos relativamente autónomos en sus características (estudiadas en el Capítulo 2).

⁷⁶ Así, aplicado a la música, la sinfonía se basa en la posibilidad de desarrollar distintos ritmos y tonalidades dentro de una misma pieza, configurando uno de los elementos de base de lo que se ha entendido como música postmoderna, a pesar de que su pasado se remonta hace bastantes siglos atrás (Lochhead, 2007). Aplicada a otros procesos creativos (música, cine, fotografía), la sinfonía refiere a la capacidad del agente creativo de producir tiempos no lineales, a través de flashbacks, el montaje, el fluir de la conciencia, el fragmentalismo, las interpolaciones de discursos, entre otras herramientas (Pérez, 2009). En todos los casos, se busca distinguir el tiempo histórico de otras formas de temporalidad (el tiempo onírico, el tiempo cósmico, el tiempo social, etc.) produciendo, así, una fractura en la percepción de la relación en el tiempo entre sujeto y objeto. Finalmente, en el ámbito de la investigación de la realidad social, Morín (1989) desarrolló la noción de “lógica sinfónica”, a través de la cual buscaba proponer una concepción más profunda y rica de la interdisciplinariedad, donde los distintos elementos utilizados para el entendimiento de la realidad social no sólo se relacionarán, sino que también se compenetrarán en un mismo proceso investigativo, siguiendo una lógica arborescente de constante interconexión.

4.3. Capítulo 3. Factores relacionados a los conflictos educativos en el Chile post-dictadura.

El tercer capítulo de resultados busca analizar los factores (educativos, sociales, políticos y económicos) que podrían estar relacionados con la trayectoria de conflictividad en el campo educativo en el Chile post-dictadura. De esta manera, y a diferencia de los capítulos anteriores, que estuvieron focalizados en entender la evolución (Capítulo 1) y las principales características (Capítulo 2) de la trayectoria de las protestas, este capítulo tiene como foco central estudiar el vínculo de los procesos de conflictividad con otros elementos del contexto, buscando así entender qué factores podrían estar relacionados con la evolución y características descritas en los capítulos anteriores. De esta forma, se busca complementar el análisis ya realizado, aportando antecedentes que permitan comprender en mayor profundidad la dinámica de la conflictividad en el campo educativo en la post-dictadura chilena.

El análisis de los factores que puedan relacionarse a los procesos de conflictividad y de acción colectiva es un tema recurrente en la literatura internacional y nacional sobre conflictividad social. En general, el análisis de estos factores se relaciona con el estudio de variables de distinto tipo (sociales, culturales, políticas, ideológicas, económicas) que permitan entender y explicar el desarrollo y evolución de los conflictos sociales, tal como, por ejemplo, hace Spilerman (1971) para explicar las protestas afroamericana, Olzak y Soule (2009) para entender el movimiento medioambiental de los sesentas en Estados Unidos, o Almeida (2007) para analizar los procesos de conflictividad generados en América Latina a finales de siglo pasado.

En esta investigación, el análisis se realizará considerando dos grandes grupos de factores: los factores internos al campo y los factores externos al campo. De esta forma, partiremos de la idea de que existen factores que se podrían relacionar con los procesos de conflictividad educativa y que responden más directamente a la dinámica del campo escolar, mientras que otras variables se asocian más a otros campos, como el campo político o el económico. Esto implica considerar que, a pesar de que los campos son permeables y se ven constantemente influenciados (Bourdieu, 1994), es posible identificar estrategias, actores y dinámicas que son propias de cada uno de estos espacios, siendo por ello posible diferenciar

entre el campo educativo⁷⁷ y otros campos relevantes. En síntesis, se supondrá que los procesos de conflictividad están relacionados tanto con variables endógenas como exógenas del campo, constituyéndose, así, como un fenómeno que estaría dando cuenta de los procesos de diferenciación social de las sociedades modernas (Martucelli, 2014), tal como se ha descrito de manera más extensa en el apartado conceptual.

Para desarrollar este análisis, el capítulo se estructura en cuatro apartados, además de esta introducción. El primer apartado entrega algunos elementos conceptuales para el análisis de los factores, considerando discusiones conceptuales realizadas para entender el impacto de los factores externos (los que han sido principalmente desarrollados por diversas teorías dentro del campo de estudio de los movimientos sociales) y los factores internos del campo (que encuentran su fundamento principal en distintas tesis de la sociología de la educación) en los procesos de conflictividad. De esta manera, se busca entregar algunas herramientas conceptuales para entender las relaciones entre distintos tipos de factores y las protestas sociales en el campo educativo. Siguiendo esta lógica, el segundo y tercer apartado presentan la relación entre la evolución y trayectoria de las protestas en el campo educativo y ambos grupos de factores, describiendo y analizando posibles confluencias, divergencias y relaciones con los factores externos (apartado 2) y los factores internos (apartado 3). A modo de cierre, el cuarto apartado analiza de manera conjunta los distintos factores estudiados, buscando generar una interpretación más amplia y conjunta sobre las influencias internas y externas que podrían estar desarrollándose respecto de la conflictividad del campo educativo en el Chile post-dictadura.

4.3.1. Factores externos e internos al campo. Algunos elementos teóricos

Como mencionamos, la distinción (conceptual) entre factores internos y externos tiene como base analítica la teoría de los campos de Bourdieu (1994, 2011). La adopción de esta distinción busca comprender en qué medida la conflictividad educativa puede entenderse como un “ejemplo” de cambios generales y procesos de movilización de la sociedad y, por

⁷⁷ Como he mencionado, la clave central del campo educativo es la lucha por un tipo de capital específico: el capital cultural institucionalizado, es decir, aquella forma de capital cultural que se encuentra objetivizada a través de los títulos y diplomas escolares (Bourdieu, 1999) y que “*confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura, y que tiene una autonomía relativa respecto a su portador*” (Bourdieu, 2011: 218).

lo tanto, verse influenciada por factores externos al campo, o, por el contrario, la conflictividad escolar se puede entender como problemáticas particulares del campo, que son influenciadas especialmente por factores internos a este y a su dinámica propia.

Desde el punto de vista de los factores externos, la literatura ha sido bastante amplia y profusa en analizar los posibles factores relacionados a las protestas sociales. Así, la gran mayoría de la discusión realizada desde la sociología de los movimientos sociales en los últimos 40 años ha estudiado estos factores, teniendo, como antesala (entre otras), la discusión sobre estructura o acción en la transformación social. A partir de esta discusión, algunos autores han puesto el acento en los factores estructurales que estarían determinando los procesos de conflictividad social, enfatizando en la forma en como los cambios en las formas de organización social, los modos de producción, la correlación de las fuerzas políticas o la configuración de las instituciones sociales podrían ser factores que influenciarían o impactarían en la trayectoria de la conflictividad. En contraste con esta mirada, otros analistas han enfatizado el rol de las acciones y los actores como los factores cruciales que estarían detrás del gatillamiento y desarrollo de los conflictos, entregando así una mayor importancia a aspectos como los marcos de significados construidos por los actores en las protestas sociales, los recursos apalancados por los actores en el proceso de movilización o las dinámicas organizacionales y culturales que se desarrollarían en estos procesos. Estas han sido las dos principales vertientes que han nutrido las teorías de los movimientos sociales, mapeando el terreno de la discusión en la materia (Snow, Soule y Kriesi, 2007: 4).

Por una parte, el estudio de los factores estructurales ha sido considerado como un aspecto central especialmente desde los años sesenta. Partiendo de los supuestos del estructural-funcionalismo de Parsons, la teoría de la acción colectiva de Smelser (1962) puede ser considerada un hito en esta materia. En esta teoría, aunque se reconocía que había seis factores explicativos del conflicto⁷⁸, se destacaba que los procesos de tensión estructural (*structural strain*) eran los factores más relevantes para explicar las protestas en las sociedades contemporáneas. Así, y en línea con los análisis parsonianos, se consideraba que los procesos de tensión estructural ocurrían cuando las sociedades presentaban cualquier

⁷⁸ Los seis factores incluían aspectos tanto estructurales como agenciales: i) tensión estructural; ii) conductividad estructural; iii) eventos precipitantes; iv) movilización; v) valores y; vi) fallas de los mecanismos de control social.

“cambio asociado a la modernización, como la urbanización, la industrialización u otras formas de diferenciación social, que son disruptivas con el orden social” (Smelser, 1962: 43). De esta manera, se consideraba la dinámica histórica de las sociedades como un factor central en la explicación de los procesos de conflictividad social. Aunque la discusión académica ha cuestionado largamente la hipótesis de la acción colectiva en los términos propuestos por Smelser, las tesis estructuralistas se han ampliado y desarrollado en múltiples direcciones, destacando especialmente la importancia de factores económicos, culturales y políticos como aspectos determinantes de la ocurrencia de las protestas (Khawaja, 1995). En este estudio, se analizan especialmente dos grandes grupos de factores: los económicos y los políticos⁷⁹.

Los factores económicos han sido incorporados especialmente a través de lo que se conoce como teorías de la deprivación relativa o *grievance*. En general, estas teorías se focalizan en las transformaciones psico-sociológicas que se producirían a partir de los cambios estructurales de la sociedad, con un especial énfasis en los cambios económicos. De esta manera, se postula que cambios (absolutos o relativos) en las condiciones materiales de las personas generarían sentimientos como frustración o ira que serían determinantes para explicar los procesos de protesta social (Khawaja, 1995). Así, se genera un vínculo entre la acción colectiva y el acceso de ciertos bienes materiales por parte de los individuos (Yun, Zachary y Fariss, 2017), indicando que existiría una deprivación cuando las personas vivencian un sentimiento de injusticia producido por la discrepancia que habría entre lo que ellos o ellas creen que merecen y lo que realmente pueden obtener (Gurr, 1970).

Aunque existen múltiples variaciones de la teoría de la deprivación relativa, pueden destacarse tres variantes. Por una parte, algunos actores indican que la deprivación se genera

⁷⁹ Otro grupo de factores frecuentemente destacado han sido los factores culturales. Los factores culturales se han asociado especialmente los procesos de transformación cultural que podrían estar experimentado las sociedades (anomia social, post-materialismo, desafección cultural, etc.) y que podrían afectar los procesos de conflictividad social. En el caso del campo educativo chileno, algunos autores, desde perspectivas cualitativas e interpretativas, han estudiado estos factores, los que serían visibles especialmente a través de los procesos de malestar cultural que se estaría incubando en la ciudadanía (a veces entendido como descontento, a veces entendido como anomia y a veces entendido como desafección) y que se ha indicado que serían factores relevantes para explicar las protestas educativas, especialmente en la última década (Somma, 2017a; Fernández, 2014, Mayol y Azócar, 2011; Mayol, 2012; Marín, 2014; Atria et. al., 2011). En esta tesis, no se incorporan estos factores por razones conceptuales (en general los cambios culturales tardan varias décadas en generarse) y por razones empíricas (no se dispone de datos sobre este tipo de transformaciones en el periodo de estudio). Una crítica a estas perspectivas puede encontrarse en Guzmán-Concha (2015).

debido al aumento del contacto y comunicación entre individuos de distintos estratos, que, al potenciar el contacto y el conocimiento del otro, genera una “*deprivación inspiracional*” (Gurr, 1970) asociada a la posibilidad de movilización social ascendente de los sujetos, siendo frecuente en contextos de bonanza económica. En segundo término, también pueden generarse procesos de deprivación cuando, dado un cierto nivel de desarrollo, ocurre un cambio repentino de las oportunidades asociadas, por ejemplo, debido a la expectativa de que este momento se acabe. Gurr (1970) conceptualiza este tipo como “*deprivación decreciente*”, y se asocia especialmente a periodos de inestabilidad económica. Finalmente, y a partir de lo que Davies (1962) llamó la “*Ley de la J*”, se indica que los procesos de conflictividad son más probables cuando existe un periodo prolongado de desarrollo económico y social largo, que es seguido por un periodo rápido y corto de retroceso económico. Este proceso de deprivación se produciría, por ejemplo, en periodos de repentinas crisis económicas o de desastres naturales.

Aunque las teorías de la deprivación han sido estudiadas a través de distintas variables (datos macroeconómicos, percepción de bienestar económicos, expectativas de crecimiento de los sujetos) y por medio de múltiples aproximaciones conceptuales (Yun et. al 2017) en esta tesis se estudia la deprivación relativa analizando los periodos y ciclos económicos del periodo de post-dictadura, focalizándonos en lo que Walder (2009) conceptualiza como causas estructurales de la deprivación. De esta manera, el foco de la investigación está puesto en entender la relación entre la evolución de ciertas variables económicas (especialmente aquellas relacionadas con el ciclo económico, los procesos de recesión, los niveles de inflación o la dinámica del crecimiento) y el ciclo de protestas, más que en el proceso de producción de subjetividades que conectaría ambas variables, que ha sido el foco de los estudios de psicología social de la protesta (Van Zomeren y Iren, 2009). En Chile, autores como Ruiz y Boccardo (2015) han buscado relacionar los cambios en la estructura socioeconómica con las protestas de las últimas décadas, a través de análisis interpretativos. Para estos autores, es precisamente el cambio en la matriz capitalista chilena desde los ochenta (caracterizado por un aumento del carácter dependiente de la economía en el concierto internacional, el crecimiento de la clase media y la precarización del sector asalariado) lo que explicaría el ciclo de protestas estudiantiles, que estaría dando cuenta de

un “*retorno a la sociedad*” y una creciente (re)politización de la sociedad chilena (Ruiz, 2016).

Junto con los factores económicos, distintas variables de la organización y funcionamiento político de las sociedades han sido descritas como factores estructurales que influirían en los procesos de conflictividad social. El gran paraguas conceptual que agrupa este conjunto de teorías ha sido conocido como la Teoría de las Oportunidades Políticas (TOP), con lo que se busca indicar que “*las probabilidades de que las acciones sociales de protesta sean exitosas están influenciadas y, a veces, determinadas, por las condiciones políticas en que estas se desarrollan*” (Goldstone y Tilly, 2001: 182). De esta manera, el enfoque de la TOP asume que el ambiente, organización y dinámicas políticas tiene un impacto en la acción (o inacción) de la protesta y la conflictividad social, bajo el supuesto de que los actores sociales actuarían con una cierta racionalidad y de esta manera, aprovecharían las oportunidades políticas para protestar e intentar generar cambios sociales (Jenkins, Jacobs y Agnone, 2003).

Aunque ampliamente utilizada y considerada como una de las explicaciones dominantes dentro del campo de los estudios de movimientos sociales, la Teoría de las Oportunidades Políticas agrupa un conjunto diverso de explicaciones, tanto del proceso político, de la estructura de los gobiernos, de la dinámica política y/o de la organización política de los países, lo que ha generado un cierto eclecticismo explicativo. Como indica Strijbis (2015), este eclecticismo ha generado un alto costo en la parsimonia de los análisis, lo que muchas veces ha producido una pérdida en la capacidad interpretativa de esta teoría. Así, entre otros, se ha estudiado la relación entre las protestas y la participación en el gobierno de ciertos grupos, como los migrantes, afroamericanos o minorías étnicas (Strijbis, 2015; Hooghe, 2005; Jenkins, Jacobs y Agnone, 2003), la tendencia política de las coaliciones de gobierno (Jenkins, 1985; Kriesi et al., 1995; Meyer y Tarrow, 1998), el nivel de competencia generado en las votaciones y los niveles de división de las élites gobernantes (Jenkins, Jacobs y Agnone, 2003; Arce, 2010), las políticas y niveles de represión adoptados por el gobierno (Koopmans, 1993), el tipo de régimen de gobierno y las relaciones entre los poderes del Estado (Su, 2015), el tamaño y unidad de la oposición (Van Dyke, 2003) o la agenda legislativa desarrollada por los gobiernos (Johnson, Agnone y McCarthy, 2010).

En Chile, las TOP también han sido utilizadas para explicar los procesos de conflictividad, tanto del conjunto de la sociedad como en el campo educativo. Una de las explicaciones más difundidas es la que ha conectado movimientos sociales, partidos políticos y protesta social. Desde esta perspectiva, el sistema político habría generado procesos (especialmente durante los noventas) de desmovilización y cooptación, que habrían primero generado un constreñimiento de la protesta, pero que después habrían sido el factor que habría permitido la emergencia un nuevo ciclo de protesta (Garretón, 2014, 2016; Barozet, 2016; Guzmán-Concha, 2012; Ruiz, 2016; Aguilera y Álvarez, 2015; Somma y Medel, 2017; Rifo, 2013), facilitando la emergencia de un movimiento social educativo de carácter democratizador y transformador (Donoso, 2016). De esta manera, se ha indicado que la condición cerrada y elitista de la política es la que habría generado la oportunidad para el desarrollo de un ciclo de protestas, especialmente relevante durante la última década.

Por otra parte, algunos autores se han concentrado en mostrar cómo los cambios en las élites gobernantes han impulsado procesos de movilización. Así, se ha indicado que la presencia de gobiernos de derecha entre 2010 y 2014 o los cambios de hegemonía al interior de la coalición de centroizquierda gobernante también serían factores relevantes en la explicación de los ciclos de protesta (Salinas y Fraser, 2012). En esta misma línea, se ha indicado que el nivel de aprobación del gobierno también fue fundamental, por lo menos, para explicar el ciclo protestas de 2011 y 2006 (Cabalín, 2012). Finalmente, y desde una perspectiva más cercana a las Ciencias Políticas, Navia y Pirinoli (2015) han mostrado la relación entre la agenda legislativa y el ciclo de protestas entre 1990 y 2012, mostrando el efecto diferenciado de los ciclos de 2006 y 2011.

Considerando estos antecedentes, en esta investigación usaremos variables relacionadas con la aprobación del gobierno, la identificación con distintas tendencias ideológicas y la aceptación de los partidos como aspectos críticos para el estudio de este grupo de variables. Adicionalmente, se considerará el signo del gobierno como una variable relevante a considerar para entender la evolución de las protestas en el periodo post-dictadura.

Complementariamente a las perspectivas más estructurales, desde los años ochenta distintos investigadores han puesto énfasis en factores externos al campo, pero que tienen como foco principal alguna dimensión o características de los actores involucrados en los

procesos de conflictividad para explicar su evolución. Estas perspectivas, catalogadas por Melluci (1999) como interaccionales, parten de la idea de que la protesta social emerge a partir de múltiples procesos (individuales y colectivos) en donde los sujetos se constituyen como actores sociales mediante: i) la autoafirmación del sentido de la propia acción y; i) la relación con otros generada en las acciones. De esta forma, la acción colectiva se entiende como una forma en que los sujetos le otorgan sentido, tanto a las acciones propias como ajenas (Aguilera y Álvarez, 2015).

Este marco genérico del enfoque interaccional ha motivado análisis que se enfocan en múltiples direcciones. En algunos casos, el foco se ha puesto en la dimensión cultural de los actores, poniendo especial atención en los aspectos simbólicos de las sociedades y cómo estos aspectos pueden relacionarse con las dinámicas de conflictividad (Melluci, 1999). En otros casos, el enfoque interaccional ha adquirido una mira más microsocia, con un foco en las redes sociales que se forman (en el proceso de movilización, pero también a partir de este o por este), poniendo así mayor atención en las relaciones sociales que se establecen en los procesos de movilización (Diani, 2007). Asimismo, la mirada de los actores se ha centrado en entender las emociones involucradas en los procesos de conflictividad, entendidos como los factores gatillantes de la movilización social (Goodwin, Jasper y Polleta, 2007). Finalmente, se ha indicado que existirían ciertos factores relacionados con el cambio identitario de los actores sociales involucrados en el proceso de conflictividad. Desde esta perspectiva, los periodos de auge o caída de la protesta se relacionarían con cambios en las características (demográficas, culturales, sociales, políticas o un conjunto de todas estas) de los actores.

En el caso de las protestas en el campo educativo, sólo este último factor ha sido especialmente resaltado⁸⁰ como un elemento para explicar los ciclos de protesta sociales en la sociedad chilena (y, como consecuencia, también en el campo educativo), especialmente a través de dos hipótesis. Por una parte, se ha indicado que durante las últimas décadas se habría producido un cambio generacional que habría potenciado la emergencia de un ciclo de protestas alto durante la última década (Aguilera, 2016b; Muñoz, 2012). Se trataría de la emergencia de la “generación sin miedo”, nacida en democracia y representada

⁸⁰ Hasta la fecha, no existen mayores investigaciones que se hayan focalizado en la forma en cómo las configuraciones de las redes o el papel de las emociones en los procesos de conflictividad en la post-dictadura chilena.

especialmente por la juventud, que, por lo mismo, no habría reproducido las formas clásicas de operar (basadas en el consenso y el inmovilismo social) que habrían sido centrales en las generaciones anteriores (Cummings, 2015). De esta manera, el patrón generacional habría sido un factor determinante del cambio en el ciclo de movilizaciones, tanto en el conjunto de la sociedad como en el campo educativo en particular. En parte, esta tesis ya ha sido estudiada en el Capítulo 2, a través de una caracterización de los grupos de actores involucrados en la protesta social, por lo que no se profundizará en esta sección.

Complementaria a esta idea, una segunda hipótesis sobre cambio en la identidad de los actores se ha focalizado en la relación entre sujetos sociales y los partidos políticos. En esta línea, se ha afirmado que durante el periodo de la post-dictadura habría operado un proceso de autonomización de la protesta social respecto de la política (Somma y Bargsted, 2015; Somma y Medel, 2017; Ruiz, 2016), que habría producido un desanclaje entre movimiento social y partidos políticos que, respecto del campo educativo, ya ha sido estudiada en el Capítulo 2 a partir de la participación de partidos y organizaciones en el ciclo de protestas. Esta autonomización, sin embargo, tendría una base interaccional entre los actores, yendo más allá de un simple reacomodo de las coaliciones y relaciones entre movimiento social y movimiento político. En este sentido, se reconoce que el proceso de autonomización se habría producido por un aumento de la apatía política, es decir, por un aumento en el rechazo general de las instituciones políticas y por un aumento del rechazo al sistema político (Venegas, 2016; Rozas, 2017), aunque esto es aún tema de debate (Acevedo, 2018). Este rechazo habría provocado, en definitiva, un distanciamiento general de la ciudadanía a los partidos políticos y la institucionalidad existente, lo que habría permitido un aumento del ciclo de conflictividad social. En esta tesis, esta hipótesis se estudia considerando la evolución del porcentaje de personas que indica no sentirse identificada con ningún partido político durante la post-dictadura.

Ahora bien, junto con este conjunto de factores estructurales e interaccionales externos, también es posible identificar una serie de factores internos al campo educativo. En algunos casos, estos factores han sido destacados como elementos claves por los estudios de los movimientos sociales, pero, en otros, ha sido la literatura especializada sobre el sistema y campo educativo la que ha discutido los factores particulares que podrían estar influyendo en los procesos de conflictividad del campo, poniendo un acento en la relación entre espacio

educativo y espacio social. De esta forma, se reconocen cuatro grandes factores internos al campo educativo como aspectos relevantes de destacar respecto del objeto de estudio.

Un primer factor está relacionado con lo que la teoría de los movimientos sociales ha denominado Teoría de la Movilización de Recursos (TMR). En términos resumidos, esta teoría postula que sería la capacidad de los actores de apalancar recursos (especialmente los humanos, sociales y económicos) lo que promovería procesos más activos de protesta social, ya que les permitiría a los actores sociales tener una posición más favorable en el conflicto y disputar así de mejor manera la contienda social (Tilly, Tilly y Tilly, 1997; McCarthy y Mayer, 2001). Partiendo de esta premisa, distintos investigadores han resaltado la importancia de factores como la capacidad y calidad del liderazgo (Marullo, 1988), los recursos económicos que se generan o producen en la movilización (McAdam, McCarthy y Zald, 1988; McCarthy, Mayer y Zald, 1977) y las alianzas o articulaciones de apoyo que se generan como variables relevantes para entender los procesos de movilización (Tarrow, 1989a). Por ello, la TMR se diferencia de las vertientes externalistas: de las estructurales, pues enfatiza el rol de los actores en los procesos sociales; y de las interaccionales, pues enfatiza en la capacidad de dinamizar y activar recursos, más que en transformaciones identitarias de los sujetos (Aguilera y Álvarez, 2015). De esta manera, la Teoría de Movilización de los Recursos pone el foco central en la capacidad que los actores internos del campo tienen de influir mediante la generación de cambios en la correlación de fuerzas, por medio de la movilización de recursos humanos, económicos o sociales.

En Chile, algunos investigadores han puesto el acento en algunas de estas dimensiones para explicar el ciclo de protestas en el espacio educativo. Así, algunas investigaciones focalizadas en entender las protestas de los profesores (Weinstein, 2007; Leiras, 2007, Nuñez, 2001) han destacado en su análisis las estrategias y movilizaciones desarrolladas por los actores como aspectos claves para el desarrollo (y finalización) de los conflictos educativos, especialmente los relacionados con el Colegio de Profesores durante la década de los noventa y comienzos del siglo XXI. De esta manera, se ha destacado la importancia de los discursos y formas de comunicación a la opinión pública (Weinstein, 2007), y las lógicas y procesos negociadores (Leiras, 2007; Matamoros, 2016) como aspectos claves para entender la generación y culminación de los procesos de conflictividad en este campo, atribuyendo así una centralidad a las capacidades de liderazgo y comunicación de los

dirigentes o a la capacidad de dinamizar recursos sociales como aspectos claves de este ciclo de protestas. En esta misma línea, pero con un foco en los estudiantes universitarios, Fleet y Guzmán-Concha (2017) han mostrado como ciertos grupos de estudiantes universitarios (los pertenecientes a las casas de estudios tradicionales y más selectivas) poseen recursos materiales e ideológicos que les permitieron ser actores gravitantes en dinámicas de conflictividad durante la última década, relevando así la importancia de las credenciales académicas, recursos materiales y contactos sociales en los procesos de conflictividad. Finalmente, algunos autores, especialmente focalizados en los estudiantes (secundarios y universitarios), han enfatizado cómo las dinámicas de participación de estos actores (fundadas en la participación directa y métodos de movilización individualizados) y las tácticas de movilización generadas (principalmente lúdicas) habrían generado una movilización de recursos simbólicos a favor del movimiento de protesta, lo que se habría cristalizado en un alto apoyo ciudadano a las demandas estudiantiles, especialmente durante el 2011 (PNUD, 2012; UNICEF, 2014; Miranda, 2016; Bellei, Cabalín y Orellana, 2014, 2018).

A pesar de su relevancia, estos estudios se han focalizado en un actor particular para analizar cómo determinado recurso se despliega o moviliza en un momento de conflictividad específico, utilizando principalmente para ello los discursos y percepciones de los propios actores. En esta tesis, no se incorporan variables asociadas a este grupo de factores, principalmente pues no se dispone de información sistematizada sobre los recursos materiales (por ejemplo, aportes económicos), recursos humanos (por ejemplo, características de los dirigentes) o de los recursos sociales (por ejemplo, nudos o redes de contacto) que existieran durante todo el periodo de estudio y que estuvieran documentadas en alguna fuente secundaria.

Un segundo grupo de variables internas del campo educativo refieren a lo que la literatura ha denominado como teorías del *framing* o de los marcos de significados (Snow, 2007; Gamson, 1992). En términos generales, estas teorías se centran en los aspectos discursivos y simbólicos que dan significación a la realidad en los procesos de conflictividad, reconociendo en estos elementos un factor relevante para explicar el aumento de las protestas, su masividad o mayor recurrencia. Tal como indican Aguilera y Álvarez (2015: 10), las teorías del *framing* ayudarían a entender como los movimientos sociales constituyen una

comunidad, un nosotros, que se diferencia de los antagonistas (los otros) y frente a los cuales es posible (o necesario) movilizarse. De esta forma, la generación de marcos de significados permitiría a los actores sociales desarrollar una comprensión común de los problemas por los que se lucha, promover simpatías y generar adhesiones en la población, ayudando en la construcción de horizontes plausibles de resolución de los procesos de conflictividad. En un estudio de los procesos de conflictividad del espacio educativo en España, Verger (2009: 101-103) ha señalado que los movimientos sociales educativos tienden a desarrollar principalmente tres marcos de significados: a) los marcos explicativos, que se centran en la identificación común de la problemática y atribuir intencionalidad a las acciones de los antagonistas; b) los marcos de motivación, que se orientan a motivar a la población a participar en los procesos de conflictividad, mostrando la relevancia, necesidad y utilidad de su participación y; c) los marcos de pronóstico, que entregan alternativas (viables) a los problemas planteados, a través de procesos de convencimiento y legitimación de las capacidades técnicas y políticas de los participantes.

En Chile, las teorías sobre los marcos de significado han sido utilizadas para explicar ciertos momentos particulares de protesta. A través de un análisis de los discursos de los líderes universitarios el 2011 en la prensa, Salinas y Fraser (2012) han mostrado como el movimiento estudiantil generó marcos interpretativos que alineaban sus peticiones con demandas históricas del movimiento y de la ciudadanía, lo que, según Cabalín (2013) permitió aumentar la legitimidad de este movimiento en la población, especialmente en la opinión pública. Asimismo, este autor ha mostrado como los dirigentes de esta movilización articularon discursos explicativos y motivacionales respecto del uso de la violencia, que permitió poner en tela de juicio el actuar de la policía, que fue entendido como represivo y desmesurado. Adicionalmente, Fernández (2016) y Rifo (2013) ha indicado como los líderes estudiantiles tuvieron la capacidad de desarrollar un discurso ideológico que utilizaba y combinaba las nociones de igualdad y libertad, lo que les permitió ser entendidos como actores plurales y diversos. De esta manera, el movimiento estudiantil cristalizó como suyas las nociones de desigualdad, injusticia e ilegalidad, haciendo parte a toda la sociedad en la discusión sobre el campo escolar, con una fuerte crítica a la configuración de mercado del campo escolar (Bellei, Cabalín y Orellana, 2018). Finalmente, también se ha destacado que uno de los elementos relevantes de este proceso de conflictividad habría sido la capacidad

del movimiento estudiantil de presentarse como una alternativa viable y con capacidad de proposición, lo que, por ejemplo, habría sido demostrado a través del nivel de preparación de sus líderes en aspectos técnicos como el financiamiento estudiantil, la gobernanza universitaria o la agenda legislativa (Miranda, 2016).

Sin embargo, los análisis sobre los marcos interpretativos han estado circunscritos -hasta la fecha- a entender los discursos de los actores en momentos particulares, sin existir estudios sobre estos marcos en periodos largos de tiempo ni respecto del conjunto de un campo. De esta manera, las teorías del *framing* han sido estudiadas desde perspectivas interpretativas y cualitativas, existiendo poca evidencia cuantitativa respecto de cómo los factores discursivos influyendo en procesos de conflictividad, aunque existe cierta evidencia (muy incipiente) en Estados Unidos sobre este impacto (McCammon, 2001). En el caso de la post-dictadura chilena, no existe información sobre las claves interpretativas utilizadas por los actores del campo durante todo el periodo post-dictadura, y su sistematización, aunque valiosa, escapa a las posibilidades de esta tesis, por lo que no serán considerados en este análisis.

A diferencia de los dos factores internos descritos anteriormente, el tercer grupo de factores se desarrolla a partir de la articulación particular que existiría entre el campo educativo y la sociedad. Partiendo de la idea de que el rol del sistema educativo ha sido un tema de discusión y debate constante de las sociedades modernas, Guerrero (2009) ha destacado especialmente tres funciones claves del sistema educativo: i) su función socializadora, entendida como un espacio de socializador distinto de la familia y que permitiría al sujeto insertarse en lo que Durkheim llamó una sociedad solidaria; ii) su función cohesionadora, entendida como un aparato estatal que tiene como función la promoción de valores y culturas nacionales y la cohesión social del estado-nación, donde es especialmente relevante el conocimiento del “otro” y; iii) su función movilizadora, entendiendo el campo educativo como el espacio donde se cumpliría la promesa de la movilidad social y que permitiría abandonar la reproducción hereditaria de los privilegios propia de la Edad Media.

Para esta investigación, lo relevante de esta discusión es que distintos autores han destacado que una fuente importante de los procesos de conflictividad en el campo educativo se podría producir porque las sociedades o determinados actores sociales desplegarían críticas a las funciones atribuidas a la educación o a la forma en cómo estas se han

desarrollado. Para Carnoy y Torres (1985), por ejemplo, los conflictos educativos reflejan precisamente la lucha por la función principal del sistema escolar, siendo los procesos de conflictividad un resorte de estas disputas. Desde otra mirada, Apple (2003) visualiza en las protestas del campo educativo una disputa entre los actores educativos, por una parte, y las instituciones educativas, por otra, que tiene como eje central la disputa de las orientaciones de los sistemas escolares. Se trata, de esta manera, de disputas sobre el sentido y orientación del campo educativo, que anteriormente (Villalobos, 2015a) he definido como conflictos de sentido (cuando se circunscriben a las organizaciones educativas) y conflictos de poder (cuando abarcan al conjunto del campo educativo).

En Chile, diversos autores han visto en la crítica a la función o rol del sistema educativo un factor central para explicar los procesos de conflictividad de las últimas décadas. Dos grandes perspectivas se han desarrollado a este respecto. Por un lado, un conjunto de investigadores ha indicado que los ciclos de protesta se producirían porque el sistema educativo en la post-dictadura no habría podido cumplir su promesa central: ser un espacio de movilidad social y de promoción de la igualdad de oportunidades. De esta manera, el ciclo de protestas en el campo educativo (con especial énfasis en las protestas lideradas por estudiantes) tendría su factor gravitante en el desanclaje que existiría entre la promesa del rol del sistema educativo (la obtención de igualdad de oportunidades y la profundización de una sociedad basada en el mérito) y lo que los actores educativos perciben que el sistema educativo realmente genera: la reproducción de la desigualdad social (Espinoza, 2012). En otros casos, esta explicación se centra en la incapacidad del campo educativo de cumplir su promesa de movilización social y de producir mayores niveles de equidad social, especialmente en aquellos grupos que teóricamente se verían más beneficiados por la expansión del sistema educativo, a saber, los grupos o clases medias (Fleet, 2011; Guzmán-Concha, 2015). Por otra parte, algunos autores han argumentado que los ciclos de protesta no estarían especialmente motivados por la promesa incumplida de igualdad de oportunidades, sino porque la configuración misma de operación del campo educativo (altamente privatizado y mercantilizado) tendría como función principal la competencia entre actores, lo que sería la fuente principal de conflictividad educativa (Bellei, Cabalín y Orellana, 2014, 2018). De esta forma, tal como dice Somma (2012) sería la educación y la configuración propia la que habría creado el conflicto educativo, la que haría que este campo

tuviera un rol basado en la competencia social, lo que habría provocado progresivamente un aumento de la conflictividad escolar.

A pesar de estas diferencias, lo fundamental de todas estas visiones que la conflictividad del campo escolar estaría relacionada con la función o rol de esta en la sociedad. En esta tesis, y para evaluar este conjunto de factores, se incluyen variables relacionadas con la tendencia de la privatización del sistema (crecimiento del sector privado, tanto en educación escolar como educación superior), proceso de universalización de la educación superior (crecimiento y expansión de la matrícula) y distribución de este proceso según nivel socioeconómico. De esta manera, se buscará relacionar los procesos de conflictividad con la tendencia de la privatización y con la capacidad del sistema de cumplir la promesa de igualdad de oportunidades, ambos factores descritos como relevantes para explicar las protestas en el campo.

Finalmente, es posible reconocer un último grupo de factores internos relevantes para la investigación, que también se desarrollan a partir de la relación entre espacio educativo y sistema social. En este caso, no se trata de una discusión sobre la función o rol del campo educativo en la sociedad, sino sobre la forma en cómo se ha desplegado el campo educativo y su funcionamiento. De esta manera, los procesos y ciclos de conflictividad se podrían explicar por los cambios en las directrices que organizan el campo, los énfasis de los gobiernos, las transformaciones en el funcionamiento del campo o los énfasis financieros entregados al campo educativo. Así, las protestas se explicarían principalmente por el dinamismo propio del campo, más que por transformaciones generales de la sociedad (factores externos) o por disputas respecto del rol o función del sistema educativo.

En el caso del campo educativo chileno, la literatura también ha reconocido estos factores como aspectos claves de análisis. Así, por ejemplo, Reyes (2005, 2014) ha puesto el acento en el entendimiento de los conflictos como espacios cíclicos de crisis del campo educativo. De esta forma, se ha indicado que los periodos de crisis (1994, 1997, 2001, 2006 y 2011) deberían entenderse como momentos de reconfiguración de las relaciones cotidianas de distintos actores del espacio educativo, que les permitiría a estos actores reconstruir espacios de gestión, organización y hasta control de las organizaciones educativas (Reyes, 2014). En este sentido, los conflictos se entienden como momentos de lucha de poder dentro del campo, que están motivados por transformaciones legislativas, cambios en las dinámicas

o prioridades financieras, o transformaciones en la arquitectura o configuración del campo educativo. En esta misma línea, otros investigadores han señalado, especialmente para el caso de la educación superior, que serían los problemas de eficiencia (entendida como la capacidad de generar un sistema competitivo a nivel internacional en relación a los ingresos aportados por el Estado para este aspecto) y las tendencias de cambios de largo plazo los que podrían estar explicando los ciclos de conflictividad de los últimos años (Brunner, 2015). Sin embargo, utilizando datos secundarios sobre gastos y funcionamiento del sistema Vega, Martínez y Morales (2017) han indicado que estas variables no habrían cambiado mayormente en las últimas décadas, no siendo, por lo mismo, factores claves para explicar los procesos de conflictividad.

En esta investigación, se buscará captar esta discusión a partir del análisis de tendencias del gasto público en educación, evolución de apoyos para el estudio y la investigación (créditos, becas y fondos concursables) y consideración de las principales reformas legislativas que han modificado el funcionamiento del campo. De esta manera, se intentará entender de qué manera las protestas podrían estar relacionadas con estos aspectos internos al campo educativo.

4.3.2. Factores externos al campo educativo.

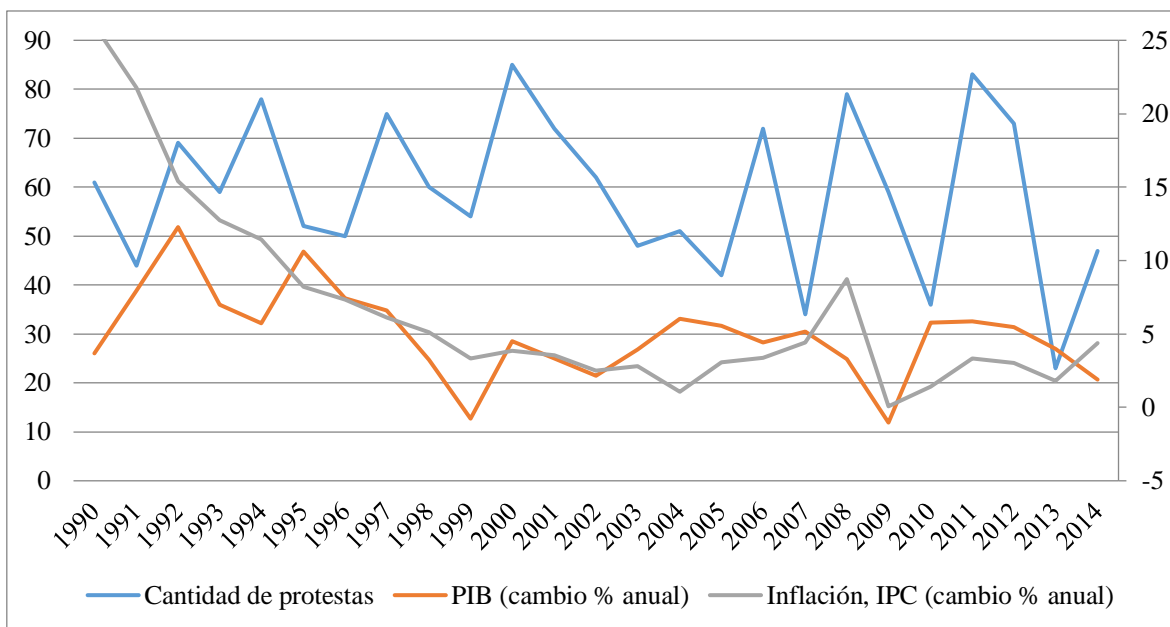
Como indicamos anteriormente, uno de los factores de las protestas comúnmente estudiados son los factores económicos. En general, se hipotetiza que distintos factores económicos podrían influir en las expectativas de los actores respecto de lo que pueden lograr a través de los procesos de acción colectiva siendo, por lo mismo, factores relevantes para entender los procesos de protesta. En Chile, la trayectoria de diversos indicadores económicos, tanto relacionados con las condiciones materiales y la posesión de determinados bienes (por ejemplo, el Producto Interno Bruto [PIB] per cápita) como con la evolución de la desigualdad (por ejemplo, medido a través del Índice de Gini) o el índice de pobreza no han presentado una trayectoria cíclica durante el periodo de post-dictadura, sino más bien una tendencia permanente en el tiempo⁸¹. Por lo mismo, para entender la posible relación entre

⁸¹ Según los datos de la CASEN, la tasa de pobreza (respecto del total de la población) era de un 38,6% en 1990, mientras que en 2013 era de sólo 14,4%. En el caso del Índice de Gini, este era de 57,25 en 1990, mientras que en 2013 era de 50,45. En ambas variables, sólo existe información para algunos años (cada dos o tres años), por lo que no será incorporados en el

variables económicas y protestas en el campo educativo, nos enfocaremos en dar cuenta de aspectos relacionados con el ciclo económico del país y la trayectoria del gasto del Estado (social y en educación). Mientras las variables del ciclo económico permiten dar cuenta de cambios de corto plazo en las condiciones materiales (por ejemplo, procesos de bonanza, recesión, hiperinflación o estanflación), el análisis del gasto estatal podría estar mostrando una cierta disposición gubernamental a satisfacer ciertas necesidades. Por lo mismo, ambos aspectos han sido considerados variables críticas para entender los procesos de deprivación y *grievances* (Yun, et. al 2017).

Respecto del ciclo económico, hemos incluido dos variables: i) el porcentaje de crecimiento anual del PIB, que da cuenta de las variaciones de corto plazo en las condiciones materiales y; ii) el Índice de Precios del Consumidor (IPC), medida ampliamente utilizada para dar cuenta de la inflación en un territorio. La evolución de ambas variables (en el eje derecho) junto con la cantidad de protestas (en el eje izquierdo), se presenta en la Figura 38.

Figura 38. Eventos de protesta y ciclo económico.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Dirección de Presupuesto (DIPRES) y base propia.

análisis. Por otra parte, en el caso del PIB, este se ha multiplicado por 7 en todo el periodo (lo que ha sido destacado por otros investigadores), y que en 2012 se pasa el umbral de los 15.000 dólares per cápita. De esta manera, el periodo de post-dictadura ha sido caracterizado como un periodo marcado por un mejoramiento sustancial de las condiciones de vida, aunque con una persistencia de importantes brechas o inequidades sociales (Ffrench-Davis, 2014). Por lo mismo, y como se observa en la Figura 38, el PIB se incorpora como cambio porcentual anual y no en una medida monetaria (pesos o dólares).

Como se puede observar, las trayectorias del IPC y de la variación porcentual del PIB presentan aspectos particulares. Por una parte, la inflación presenta una caída importante durante todos los noventa y una estabilización en torno al 3% desde el 2000, con un pequeño aumento entre 2007 y 2008 y una rápida estabilización en los años posteriores, lo que en general ha sido atribuido a la política fiscal aplicada durante el periodo, basada en la noción de balance fiscal estructural (Marcel, Tokman, Valdés y Benavides, 2001), que busca desarrollar una política económica basadas en el largo plazo, el desarrollo de políticas contracíclicas y el uso activo de políticas fiscales. Por otra parte, la evolución anual del PIB muestra una tendencia ondular, con periodos de crecimiento y periodos de recesión. En este sentido, destaca el periodo de crecimiento anual desarrollado durante los periodos presidenciales de Aylwin y Frei (que superó el 5% en algunos casos) y los periodos de recesiones de 1999 y 2009, ambos asociados a procesos de crisis económicas mundiales, tal como indica Fazio (2014).

Ahora bien, en relación a las protestas y la evolución de estas variables, es posible destacar tres elementos. En primer término, periodos de recesión económica (1994 y 1999 especialmente) son seguidos de periodos de crecimiento de la cantidad de protestas en el mismo año o en los años siguientes (1994, 2000), lo que podría estar mostrando, en línea con la teoría de la *grievance*, que los periodos de recesión podrían motivar un aumento de las protestas sociales, especialmente debido a la contracción de las expectativas futuras de mejoramiento y bienestar, lo que, en el caso del 2011, también se podría ver reforzado por el alza importante en el IPC en este periodo.

En segundo lugar, es posible indicar que algunos periodos de crecimiento anual del PIB (como 1995 o 2004) son, al mismo tiempo, años de bajos niveles de conflictividad, mostrando así la asociación negativa entre ambas variables. Sin embargo, esta relación no se da en todos los años, ya que existen años de crecimiento importante en la variación anual del PIB (como 1992) en los que se desarrollan alzas en la cantidad de protestas en el campo educativo. De esta forma, se podría indicar que la relación entre ciclo económico y protestas está presente, aunque esta se visualiza con mayor claridad en los periodos de recesión económica que en los periodos de bonanza económica, lo que contrasta a lo planteado por Vega, Martínez y Morales (2017). Para analizar de mejor manera la forma en cómo las

expectativas y tendencias del ciclo económico juegan un rol en los conflictos sociales en el campo educativo, el Cuadro 17 describe los procesos de conflictividad de 1994 en los que las demandas estuvieron relacionadas con el proceso de bonanza económica del país. Como se puede observar, estos procesos fueron desarrollados especialmente por docentes, los que utilizaron el crecimiento del país como argumento para solicitar mejoras en sus condiciones materiales. De esta manera, se muestra cómo se desarrolla la influencia del momento o situación económica en el desarrollo de los procesos de protesta educativa, en línea con las teorías de la *grievance* o deprivación relativa.

Cuadro 17. Demandas relacionadas con proceso de bonanza económica en 1994

Durante 1994, se registraron un total de 78 conflictos. 26 protestas tuvieron como actor central a los profesores o docentes del sistema escolar (31% de los casos). De estos casos, sólo 6 protestas no estuvieron relacionadas directamente a temas económicos, versando sobre despidos injustificados, malos tratos hacia docentes, protestas por el cambio de jurisdicción de ciertos establecimientos, demandas respecto de las condiciones laborales o peticiones respecto del Estatuto Docente, lo que está en línea a lo documentado por Matamoros (2016) respecto del gremio docente. En general, es posible reconocer dos grandes demandas a este respecto. En 8 casos, el foco está puesto en el cumplimiento de acuerdos económicos previos, como el pago de la Unidad de Mejoramiento Profesional o la cancelación oportuna de sueldos. En estos casos, los actores adoptan una actitud defensiva, no realizando nuevas peticiones, sino que se focalizaron en obtener los beneficios acordados previamente. Para ello, en general utilizaron acciones pacíficas (mitines, marchas) que no buscaron generar una irrupción del espacio o tiempo escolar.

En cambio, en los otros 12 casos las demandas se centran en peticiones de mejoras en las condiciones económicas, como el mejoramiento de los sueldos (p.e., liceos industriales de Santiago y Valparaíso en Junio), generación y pago adicional asociado al complemento de zona (p.e. en Antofagasta en Agosto, en Coihaique en Abril o en Iquique en Enero) o reajustes salariales mayores a los acordados en años anteriores. En estos casos, es común la referencia al periodo de bonanza económica que vivía el país, para lo que fue común la realización de marchas, asambleas, y, en algunos casos, paralización de actividades. Así, por ejemplo, un dirigente del Colegio de Profesores de Antofagasta argumentaba que el complemento de zona podía materializarse debido a los altos niveles de crecimiento registrados en el país. Similar argumento afirmaba un dirigente del Colegio Metropolitano al afirmar el 3 de Noviembre que *“el reajuste debe estar acompañado con el proceso de crecimiento que vive el país”*. De esta manera, pareciera ser que en ciertos periodos económicos si se motivaba en ciertos actores educativos incentivos para generar demandas y protestas asociadas con sus condiciones materiales, tal como supone la teoría de las *grievances* (Yun et al., 2017).

Fuente: Elaboración propia.

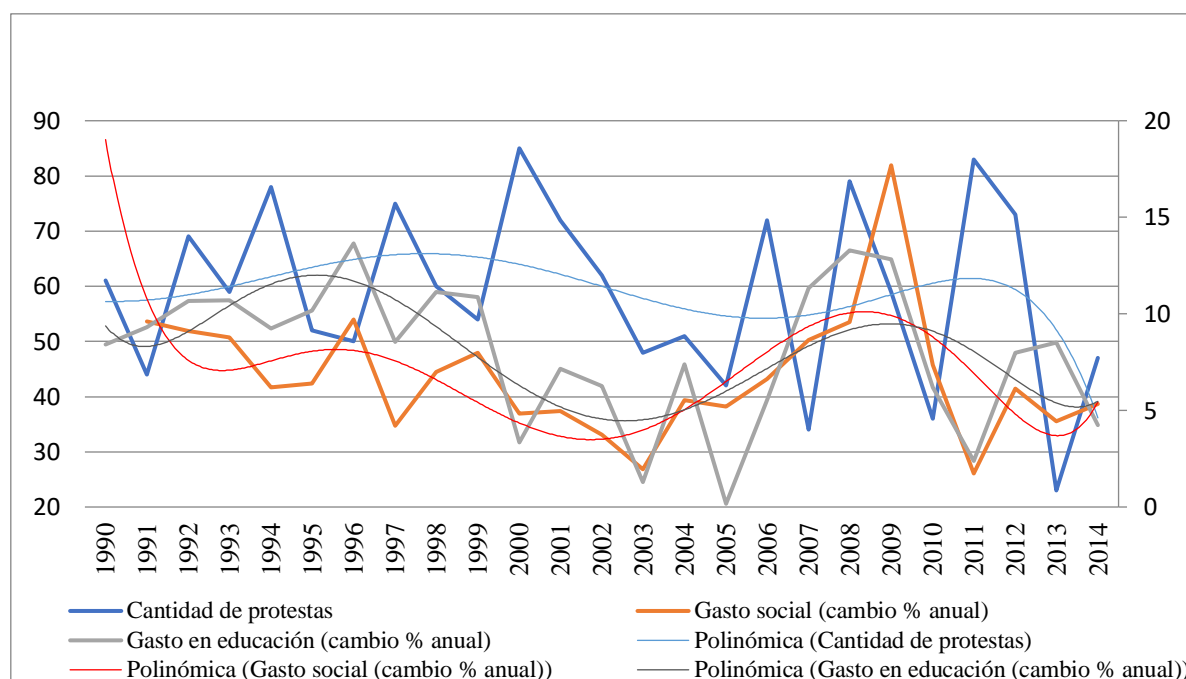
Finalmente, es interesante notar que el periodo comprendido entre 2008 y 2009, marcado por la crisis *subprime* de carácter internacional, registra procesos de alza en la cantidad de protestas, especialmente en los años 2009 y 2010. Algunos autores (Guzmán-Concha, 2012; Vega, Martínez y Morales, 2017) han intentado asociar ambos procesos, indicando que, a lo menos en parte, el contexto de crisis mundial económica ha sido un elemento relevante para entender los procesos de protesta educativos en Chile. En esta línea, se ha indicado que el proceso de protesta desarrollado durante estos años (caracterizado como el “*movimiento estudiantil chileno*”) sería parte de un proceso de conflictividad global mayor, en línea con el movimiento de los indignados en España, el movimiento *Ocuppy Wall Street* norteamericano o la *Primavera Árabe* desarrollada en Medio Oriente (Guzmán-Concha, 2012; Cancino, 2015). Aunque los datos presentados muestran una importante coincidencia entre los procesos de recesión económica y el aumento de las protestas, no es posible indicar que esta relación se deba al carácter global de la crisis, pues esta tendencia también se verifica en crisis de carácter más nacional (como la crisis de 1999), lo que podría estar indicando que, más que la influencia internacional, es la forma en cómo se vivencia la crisis en el plano nacional los actores lo que podría estar relacionado con un aumento en los eventos de protesta en el campo educativo.

Un segundo conjunto de variables económicas son aquellas relacionadas con la evolución y tendencia del gasto estatal. Considerando que la mayoría de las protestas en el campo educativo se dirigen contra el Estado durante todo el periodo de post-dictadura (ver Capítulo 2), la actuación del Estado (y, específicamente, la evolución del gasto de este) puede ser relevante para entender las protestas en el campo educativo. De esta forma, y siguiendo la idea de *grievance*, es posible hipotetizar que la dinámica del gasto puede estar relacionada con las expectativas de los sujetos tienen respecto de las posibilidades de invertir y del rol del Estado en educación lo que, a su vez, podría motivar aumentos o disminuciones en el proceso de protestas.

En este análisis, se presentan dos indicadores respecto de la evolución del gasto estatal: el gasto social (que incluye gastos en vivienda, salud, educación y previsión social) y el gasto específico en educación. En ambos casos, el indicador se construye como el cambio porcentual respecto del gasto en el año anterior, buscando así reflejar cambios en la tendencia

de corto plazo. Estas variables se presentan en la Figura 39 (eje derecho), junto con la trayectoria del ciclo de eventos de protestas (eje izquierdo).

Figura 39. Eventos de protesta, gasto estatal social y gasto estatal en educación.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Dirección de Presupuesto (DIPRES) y base propia.

En general, es posible observar que todas las variables incorporadas siguen una tendencia ondular, con periodos de crecimiento y disminución durante todo el periodo de estudio. En el caso de la tasa de cambio anual del gasto social y del gasto en educación estas siguen tendencias bastante similares, caracterizadas por dos grandes olas: i) una primera ola de crecimiento y decrecimiento entre 1990 y 2003, donde hay una tendencia al alza especialmente relevante entre 1993 y 1996, periodo de implementación de diversas políticas compensatorias en el campo educativo (Cox, 2012), y posteriormente una baja en el gasto anual respecto del año inmediatamente anterior entre 1996 y 2003 y; ii) una segunda ola, desarrollada entre 2004 y 2014, periodo en que puede verse un alza en el gasto social y en educación entre 2006 y 2009, probablemente debido a la implementación de una política contra cíclica antes y durante la crisis financiera, y una caída en el cambio anual de gasto entre 2010 y 2014, lo que coincide con el (único) periodo presidencial de derecha durante el periodo de la post-dictadura.

Ahora bien, respecto de la evolución de las protestas y su relación con estas tendencias, es posible visualizar dos aspectos. Por una parte, en ciertos años parece haber una relación negativa entre el gasto social y el ciclo de protesta. Esto ocurre especialmente en los momentos álgidos de protesta (1997, 2000 y 2011), que son años donde se registran importantes caídas o disminuciones del gasto estatal en educación, lo que podría dar cuenta de protestas focalizadas a aumentar los gastos en este sector. Sin embargo, esta relación no es unívoca, pues en otros años (por ejemplo, el 2005) las caídas en el gasto social o de educación no tienen una incidencia clara en la cantidad de protestas en el campo educativo post-dictadura.

En segundo término, parece interesante observar el periodo entre 2006 y 2009, caracterizado por un aumento en el gasto social y educativo. Este periodo de crecimiento del gasto se da posteriormente del periodo de protesta de 2006, que, como se mostró en el Capítulo 2, marca una irrupción del movimiento secundario en el proceso de conflictividad, en una alianza estable con el movimiento universitario. Este proceso de movilización generó múltiples demandas, que fueron cristalizadas en políticas y programas que aumentaron el gasto estatal en el sistema educativo, especialmente a través de la aplicación de políticas de alto costo, como la Subvención Escolar Preferencial (Weinstein y Villalobos, 2016), lo que podría explicar esta alza en el gasto.

Finalmente, también es posible señalar una relación inversa entre protestas y gasto estatal, donde no son las protestas en el campo educativo las que generan un cambio en la evolución del gasto, sino que es el cambio en el gasto el que podría promover (o desincentivar) la ocurrencia de protestas. Ejemplo de esta dinámica podría ser el periodo 2003 a 2005. Como se puede observar, estos años están caracterizados por no aumentar el gasto estatal en educación (niveles cercanos a cero) lo que probablemente motivó parte importante de las movilizaciones de 2006 que, como indicamos en el Capítulo 2, tuvieron un importante componente centrado en aumento de beneficios para los actores del campo educativo (por ejemplo, pase escolar universal, gratuidad de la PSU). De esta forma, la relación entre protestas y gasto estatal puede entenderse como una relación de mutua influencia y reciprocidad.

Un segundo grupo de variables externas al campo que podrían estar relacionadas con el ciclo de protestas dicen relación con lo que se ha denominado Teoría de las Oportunidades

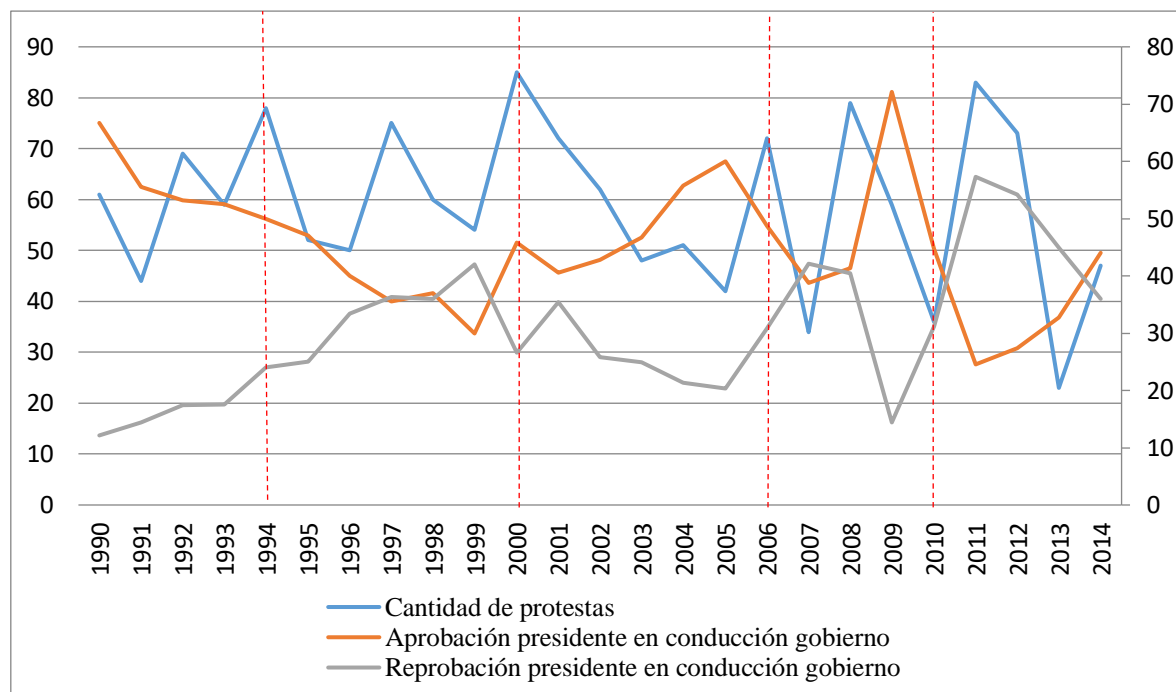
Políticas (TOP). El análisis de la TOP se centrará en lo que Joignant, Morales y Fuentes (2017: 20) han denominado como el “malestar sobre la democracia”. Según los autores, el Chile post-dictadura sería un caso prototípico de este proceso, caracterizado por la combinación de tres fenómenos, conocido como las tres “D”: i) desaprobación del quehacer político, especialmente de la gestión del gobierno; ii) desafección política, entendida como el sentimiento subjetivo de pérdida de poder ciudadano y distancia del proceso político y; iii) desconfianza de los políticos, especialmente de los partidos y del parlamento.

En general, se ha indicado que el malestar es un catalizador de procesos de movilización social, pues pone en tensión el alcance de la democracia, activa acciones colectivas y permite una reconceptualización de la idea de ciudadanía (Norris, 2002). En el caso de la desaprobación (especialmente del gobierno), esta ha sido un tema de debate, pues ambos factores, por lo general, se influyen mutuamente. Así, algunos investigadores indican que bajos niveles de aprobación pueden alentar mayores procesos de movilización (debido a que generan una mayor debilidad del gobierno ante la opinión pública, abriendo una ventana de oportunidad a los partidos políticos) mientras que otros indican que son los procesos de movilización los que generan una baja en la percepción o aprobación del gobierno (Jenkins, Jacobs y Agnone, 2003), ya que las movilizaciones permean en la legitimidad de la autoridad gubernamental.

Para analizar la relación de la desafección del gobierno y el ciclo de protestas en el campo educativo post-dictadura, se incorporan medidas tanto sobre la aprobación como la reprobación gubernamental, ya que ambas no son necesariamente complementarias. La Figura 40 muestra la evolución en el tiempo de estas variables: en el eje izquierdo, se visualiza la cantidad de protestas; mientras que, en el eje derecho, se presenta la tasa de aprobación y reprobación respecto de la conducción del gobierno. Como se puede observar, las tendencias de aprobación y reprobación de la conducción del gobierno son bastante complementarias durante todo el periodo estudiado. Adicionalmente, y como una forma de visualizar de mejor forma los periodos presidenciales, se marca el año de inicio de cada gobierno del periodo post-dictadura. En la Figura 40 se pueden observar tres grandes periodos respecto de las variables de aprobación y desaprobación del gobierno: i) un ciclo de caída lenta de la aprobación entre 1990 y 1999; ii) ciclo de aumento lento de la aprobación entre 2000 y 2005 y; iii) un periodo de inestabilidad, con alzas y bajas importantes entre 2006

y 2011, seguido de rápidas caídas entre 2005 y 2011, y finalmente una importante alza el 2009.

Figura 40. Cantidad de eventos, aprobación y reprobación del gobierno.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta de opinión de Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC) y base propia.

Respecto de la relación entre la aprobación/desaprobación del gobierno y el ciclo de protestas, es posible destacar tres aspectos. En primer lugar, se puede observar que existe una relación positiva entre inicio de cada gobierno (línea roja punteada) y los ciclos de protesta. Mientras en el caso de los gobiernos de Frei (1994), Lagos (2000) y Bachelet (2006) el alto ciclo de protestas se da en el primer año, en el caso de Piñera (2010) el ciclo de alta conflictividad se da en el año siguiente (2011). Esto podría estar indicando que la idea de “luna de miel” entre actores educativos y gobierno no es frecuente en el caso del campo educativo post-dictadura, el que, por el contrario, está marcado por un inicio gubernamental con altos periodos de movilización de los distintos actores en el campo educativo.

En segundo término, es interesante notar que los periodos de altas protestas a veces están acompañados de periodos de baja aprobación (donde el mejor caso es el 2011) pero en otros casos la aprobación se mantiene en la misma tendencia (por ejemplo, 2000) o aún

pueden estar acompañado con alta aprobación (como ocurre, por ejemplo, en el año 2008). Esto podría estar indicando, a lo menos preliminarmente, que la idea de que el aumento de la aprobación es un espacio de oportunidad política que es aprovechado por los actores sociales no se comprueba en todo el periodo de post-dictadura, lo que podría estar contrastando con lo hipotetizado por otros autores (Salinas y Fraser, 2012; Donoso, 2017; Somma, 2017b).

Finalmente, es interesante notar que la relación entre cantidad de protestas y reprobación. Si bien en los años 1997 y 2007 existe un aumento de la reprobación gubernamental que no es acompañado de un aumento en la cantidad de protestas, este cambio no es fundamental, oscilando en un 7% en el primer caso y en un 20% en el segundo caso. Sin embargo, el gran aumento de la reprobación gubernamental, registrado entre 2009 y 2011 (donde se pasa de un 14,3% a un 57,3% de reprobación) si está acompañado de un aumento de la conflictividad educativa, la que registra un alza importante en 2010 y 2011. Esto podría implicar que la relación entre reprobación y protestas se visualiza con mayor claridad cuando los procesos de distanciamiento entre el gobierno y la ciudadanía son rápidos y explosivos, lo que podría generar un ciclo de protesta extendido (como en este caso, donde se registran alta cantidad de movilizaciones durante dos años consecutivos), con alta cantidad de protestas y de altas magnitudes (ver Capítulo 1).

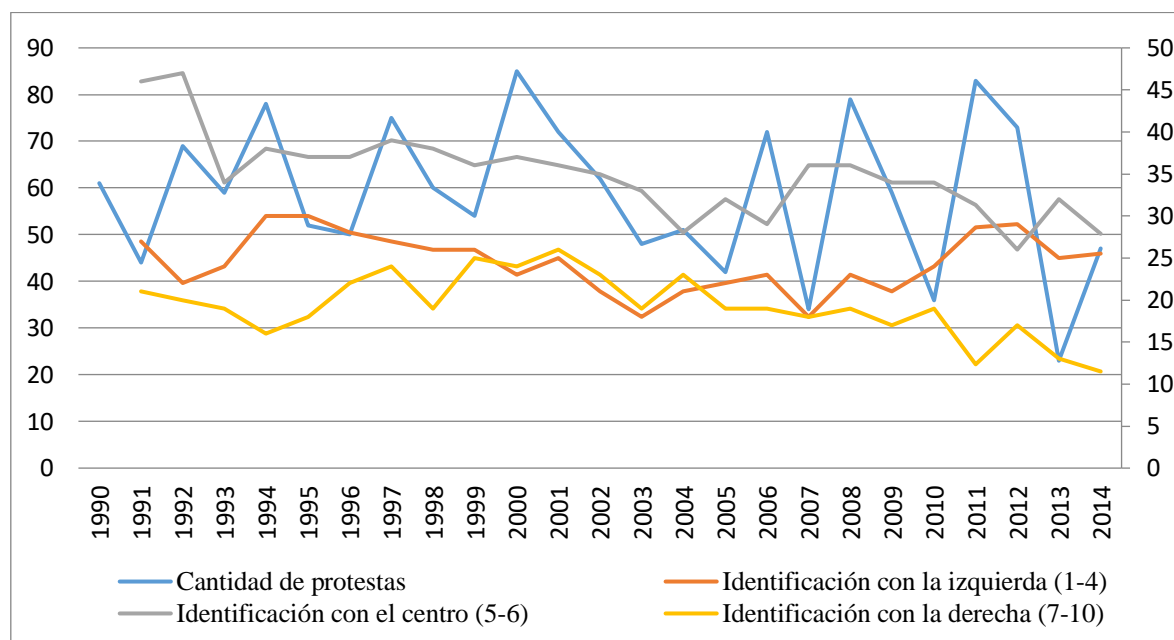
Un segundo aspecto dice relación con la desafección política, entendida como la separación de los sujetos respecto de cosmovisiones ideológicas o de su autoidentificación política (Joignant, Morales y Fuentes, 2017). En Chile, la identificación política durante para parte importante de la población ha estado marcada principalmente por su identificación en el eje izquierda- derecha, siendo un clivaje estructurante de la autopercepción política de las personas (Torres, 2009). Por lo mismo, se considera que esta estructuración permite captar de buena manera la forma en cómo las personas se identifican respecto de determinadas ideologías, valores o sistema de políticas.

En el plano internacional, la discusión sobre el efecto de la identificación política y el desarrollo de ciclos de protestas ha considerado especialmente dos tesis. Por un lado, algunos investigadores han indicado que la disminución general de procesos de identificación política (de izquierda o derecha) podría promover el aumento de procesos de movilización, ya que permitiría la emergencia de procesos de acción colectiva contra-institucionales o no-institucionales, reflejando así una forma “no tradicional” de entender el ejercicio de la

política (Iglesias, 2008; Castells, 2015). Por otro lado, se ha indicado que el aumento de la aprobación de partidos de izquierda podría estar relacionado con mayores ciclos de protesta. En este caso, se supone que los partidos de izquierda, por razones históricas e ideológicas, tienden a promover mayores procesos de movilización social, especialmente en países occidentales (Jenkins, Jacobs y Agnone, 2003; Koopmans, 1993).

Para analizar estas tesis para el caso del campo educativo en el Chile post-dictadura, la Figura 41 presenta, además de la cantidad de eventos (eje izquierdo), el porcentaje de identificación que los chilenos (en su conjunto) declaran con la izquierda, el centro y la derecha política (eje derecho). Como se puede observar, la trayectoria de identificación con la izquierda, centro y derecha es similar en el periodo de post-dictadura, marcada por una mantención o cambios graduales entre 1990 y 2006 (disminución en el caso de la izquierda y del centro y aumento en el caso de la derecha), seguidos de un cambio de tendencia entre 2006 y 2014, donde hay un aumento sostenido de la derecha, una disminución de la izquierda, y periodos de aumento y disminución en el caso del centro.

Figura 41: Cantidad de eventos e identificación política.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta de opinión de Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC) y base propia. **Nota:** Los números corresponden al agrupamiento realizado para identificar tendencias políticas, ya que la pregunta era entendida como una variable continua (En una escala del 1 al 10, donde 1 es muy de izquierda y 10 muy de derecha, ¿Cómo diría usted que es su identificación política?).

Ahora bien, respecto del ciclo de protestas y la trayectoria de identificación política, es posible observar que periodos de movilización relevantes, tanto en términos de cantidad de protestas (1994, 1997, 2000 o 2008, por ejemplo) como respecto de su magnitud (2006 o 2011) no muestran un cambio relevante en la evolución de la trayectoria política de la izquierda, centro o derecha. Esto implicaría, que, a lo menos preliminarmente, los ciclos de movilización no tienen como contrapartida un proceso de repolitización o aumento de identificación de determinados grupos políticos, lo que es similar a lo indicado por Iglesias (2012) respecto de las protestas en Europa y África en la última década.

Esto no significa que no haya ninguna relación entre el ciclo de protestas y el proceso de identificación política. Por un lado, es posible visualizar que, desde el 2006 en adelante, las trayectorias de identificación tienen cambios importantes. Así, la identificación con la izquierda aumenta desde 33% hasta 52% en 2012, lo que se relaciona con el periodo de aumento en la participación y magnitud de participantes en el ciclo de protestas en estos años (ver Capítulo 1). En línea con otros autores (Castells, 2015) esto podría indicar que es la participación e involucramiento *in situ* en procesos de conflictividad (lo que implica un vínculo personal y emocional de los sujetos con las demandas y acciones desarrolladas en las protestas) lo que podría transformar los procesos de identificación política o partidaria (Monedero, 2017) con la izquierda.

De manera adicional, es posible también pensar de manera inversa la relación entre protestas e identificación política en este ciclo de movilización (2010-2011), ya que es precisamente después del 2006, año de alta cantidad de protestas, aumento de las protestas de estudiantes secundarios y de la cantidad de participantes que asisten a estos eventos de conflictividad (ver Capítulos 1 y 2) cuando comienza el proceso de repolitización de la izquierda y de disminución de la identificación política de la derecha. Tal como lo ha planteado Aguilera (2016b), esto podría estar indicando que el movimiento secundario es un movimiento identificado políticamente con la izquierda, aunque no necesariamente identificado con los partidos de la izquierda.

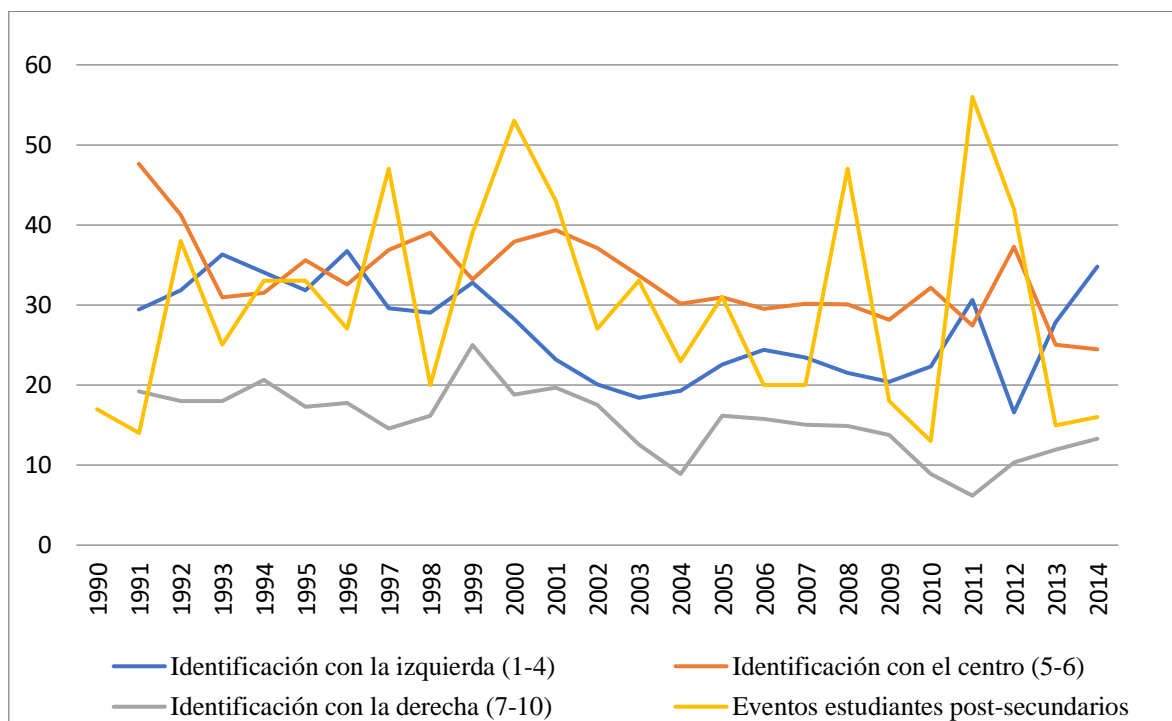
En síntesis, los resultados muestran que mientras la primera tesis -que indica que la disminución de la identificación partidaria (sea de izquierda, sea de derecha) podría generar aumento en las protestas- no se visualiza con claridad; la segunda tesis, que postula que el aumento de los eventos de protesta se podría relacionar con una mayor identificación con la

izquierda, se visualiza con especial fuerza en los últimos años, desde dos perspectivas: por una parte, el proceso de conflictividad del 2006 habría motivado un aumento de la identificación con la izquierda, y, por otra parte, el proceso de protestas y conflictividad del 2010 y 2011 (de alta magnitud e impacto) podría haber profundizado este cambio, aumentando la tendencia de identificación con la izquierda y disminuyendo la identificación con la derecha. De esta manera, protestas e identificación política se influirían mutuamente en este periodo.

Ahora bien, distintos autores han señalado que el proceso de identificación política sería especialmente cambiante en los jóvenes por sobre otros actores en el periodo de post-dictadura (Aguilera, 2016b; Cummings, 2015). Para estos autores, el cambio en la identificación política juvenil habría sido motivado especialmente por una transformación cultural, especialmente profunda en las generaciones de nacidos en el periodo de la post-dictadura (la llamada “generación sin miedo”), siendo, por lo mismo, un rasgo especial con el que se identificaría la juventud más que el conjunto de la población.

Para analizar esta perspectiva, la Figura 42 presenta el proceso de identificación de los jóvenes encuestados (18 a 25 años), y los compara con el ciclo de protestas de los estudiantes post-secundarios, buscando analizar así la relación entre identificación política y conflictividad en este subgrupo específico. Como se puede observar, la trayectoria de identificación de la juventud se diferencia del total de la población, ya que este grupo posee una menor identificación con la derecha (en torno al 15% en promedio en el periodo estudiado), siendo esta identificación siempre menor a la identificación del centro y de la izquierda.

Figura 42. Cantidad de eventos post-secundarios e identificación política juvenil (18 – 25 años).



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta de opinión de Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC) y base propia. **Nota:** Los números corresponden al agrupamiento realizado para identificar tendencias políticas, ya que la pregunta era entendida como una variable continua (En una escala del 1 al 10, donde 1 es muy de izquierda y 10 muy de derecha, ¿Cómo diría usted que es su identificación política?).

Respecto de la relación entre el ciclo de protestas de los estudiantes post-secundarios y la identificación política es posible observar a lo menos dos elementos. En primer término, puede observarse una relación entre los momentos de alza de la identificación con la izquierda y/o con el centro cuando aumenta el ciclo de protestas, lo que se observa para los años 1993, 1998, 2000 y 2010. En algunos casos (1993 y 2010) el alza se produce sobretodo en la identificación con la izquierda, mientras en otros casos (1998, 2010 y 2000) se produce con el centro, lo que podría estar indicando, en línea con lo visualizado para el conjunto de la población, de que los procesos de protestas en el campo educativo podrían movilizar mayores procesos de identificación política juvenil, en la misma línea de lo planteado por Donoso (2016) y Aguilera (2016b).

Adicionalmente, estos datos respaldarían las tesis de Salinas y Fraser (2014) o de Mayol y Azocar (2014), que identifican en los años 2010 y 2011 como un momento crítico de la conflictividad juvenil en términos de la identificación ideológica. Como se puede

observar en el gráfico, estos años son momentos donde, a la vez, se produciría un alza en las protestas postsecundarias, un aumento de la identificación de centro y de izquierda y una disminución de la identificación con la derecha. Esto contrasta con otros ciclos de protesta, como el año 2006 o el año 1997, donde el aumento de la conflictividad no produce un cambio en todas las trayectorias de identificación, lo que podría estar dando cuenta de la potencia del ciclo 2010-2011 en la juventud.

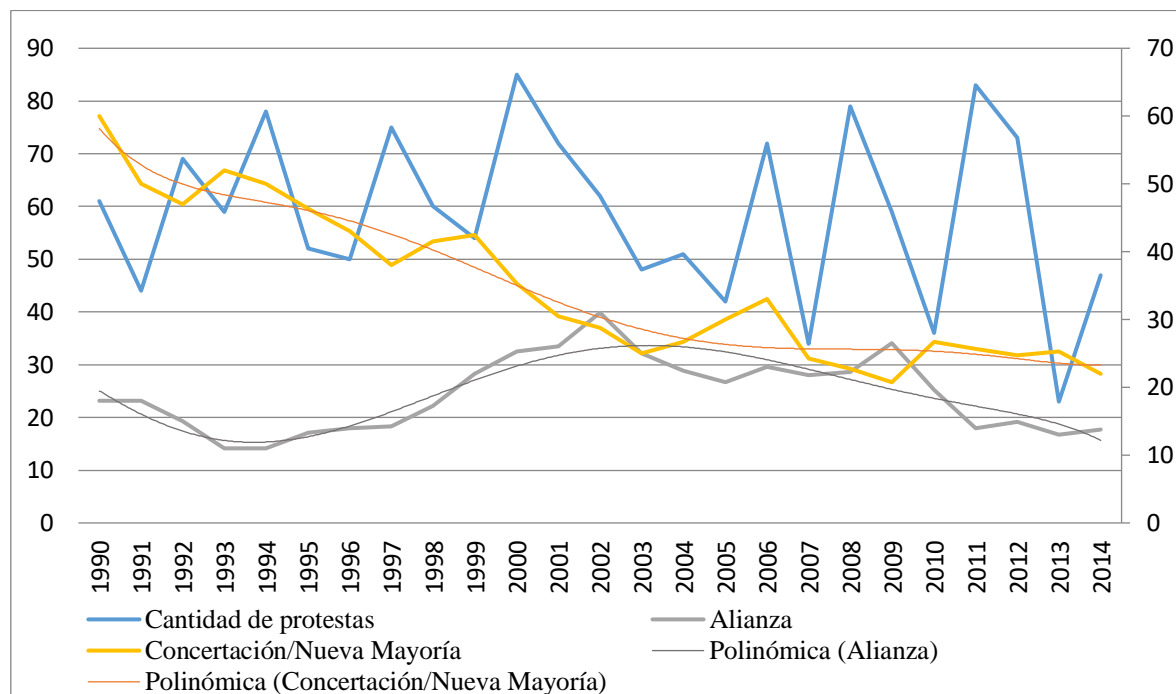
Finalmente, un tercer aspecto a analizar para entender el malestar con la democracia dice relación con la desconfianza con los partidos políticos. Al igual que en los otros casos, la Teoría de las Oportunidades Políticas genera distintas hipótesis respecto a este punto. Por un lado, se argumenta que procesos o transformaciones orientadas a un aumento de la desconfianza o desaprobación hacia los partidos políticos podría generar condiciones para un aumento de las protestas, debido a que la separación o distancia entre movimientos sociales y partidos favorecería la generación de acciones extra-institucionales (Tarrow, 1989b). En el caso chileno, este argumento ha sido utilizado, por ejemplo, para entender el proceso de movilización de estudiantes secundarios del 2006 (Aguilera, 2016a; Donoso, 2013).

En parte de manera complementaria a esta idea, algunos autores argumentan que no es la desconfianza general hacia los partidos políticos la que aumentaría las chances de protestas, sino el aumento de la desconfianza con los partidos tradicionales o con los partidos gobernantes (Iglesias, 2008), lo que permitiría la emergencia de una nueva serie de partidos, movimientos u organizaciones políticas, que difieren en su forma de entender la democracia partidaria, su acercamiento a la ciudadanía y su relación con los partidos políticos (Monedero, 2017), lo que también ha sido argumentado para el caso chileno respecto del proceso de movilización de los últimos años y la emergencia de una “tercera fuerza política”, aglutinada principalmente en el Frente Amplio⁸² (Cortés, 2017). Considerando que el periodo post-

⁸² Durante todo el periodo post-dictadura, la política electoral estuvo dominada por dos grandes conglomerados: la Concertación, que aglutinaba a partidos de centro e izquierda tradicionales, como la Democracia Cristiana (DC), el Partido Socialista (PS), el Partido Radical (PR) y el Partido Por la Democracia (PPD); y la Alianza por Chile o también llamado Chile Vamos, que agrupaba a los dos partidos más importantes de derecha nacidos en los últimos años de la época dictatorial: la Unión Demócrata Independiente (UDI) y Renovación Nacional (RN). A pesar de que entre 1990 y 2014 diversas coaliciones buscaron romper con la hegemonía electoral de estos conglomerados (entre otros, a través del Movimiento Democrático Popular (MDP), la Alianza PAIS o el pacto Juntos PODEMOS), estas coaliciones no lograron configurarse como una tercera fuerza política. En 2016, se constituye el Frente Amplio (FA), coalición política conformada por 11 partidos y movimientos políticos de izquierda, liberales igualitarios y ciudadanos que se plantean como horizonte superar esta configuración, y que en las elecciones presidenciales y legislativas de 2017 lograron un resultado bastante superior al de las

dictadura (1990-2014) estuvo dominada por dos grandes conglomerados Alianza por Chile (derecha) y Concertación de partidos por la democracia (centro izquierda), esta segunda tesis no podrá ser puesta a prueba. La Figura 43 muestra el porcentaje de aprobación de estos dos conglomerados durante todo el periodo post-dictadura (en el eje derecho), junto con la evolución en la cantidad de protestas durante el periodo (eje izquierdo).

Figura 43. Cantidad de eventos y aprobación mayores coaliciones de partidos políticos.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta de opinión de Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC) y base propia.

Los resultados de aprobación de las dos grandes coaliciones muestran una tendencia distinta. Mientras la Concertación/Nueva Mayoría puede caracterizarse como un periodo de baja sostenida entre 1990 y 2003, y una mantención en torno al 35% de ahí en adelante (con periodos de alzas y bajas poco pronunciadas) como se puede observar en la línea de tendencia (roja), la Alianza se caracteriza por un periodo de creciente aprobación entre 1994 y 2002, una mantención entre 2002 y 2009, y una caída entre 2009 y 2011 (línea negra). Esto es

anteriores coaliciones (20,27% en primera vuelta presidencial; 16,5% en elecciones de diputados), consolidándose como una tercera fuerza política en el país.

interesante pues, en general, permite matizar la idea de que la desafección partidaria es generalizada y común a todo el arco político.

Tres hechos parecen interesantes respecto de estos datos y en relación al ciclo de protestas. En primer término, la gran caída de la aprobación de la coalición de centro-izquierda se da entre 2000 y 2004, esto es, durante el gobierno de Ricardo Lagos, mismo periodo donde se desarrolló la mayor cantidad de eventos de protestas (2000), lo que podría estar dando cuenta de un momento de inflexión temporal.

Como puede verse en el Cuadro 18, parte importante de las protestas de ese año fueron protagonizadas por profesores, los que fueron uno de los grupos de apoyo histórico más fuertes de la centroizquierda. Las críticas esbozadas hacia el gobierno ese año, descritas en el Cuadro, podrían estar dando cuenta de un punto de quiebre respecto de las políticas compensatorias desarrolladas durante los noventa hacia los profesores (Biscarra, Giaconi y Assaél, 2015; Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios, Etcheberrigaray, Fernández y Lagos, 2015).

Cuadro 18. Protestas de profesores en 2000 contra el gobierno

En el año 2000 ocurrieron una gran cantidad de eventos de protestas (N=85). En estos eventos, en 20 casos participaron profesores, y, en la mayoría de estos (N=16) hubo presencia de organizaciones gremiales, a saber, el Colegio de Profesores. Aunque las demandas de este subconjunto de protestas son múltiples (demandas del funcionamiento del sistema, demandas económicas, demandas salariales, peticiones sobre condiciones salariales) en varios de estos casos se hace específico un quiebre político con el gobierno, lo que podría ser indicativo de un cambio en la identificación partidaria. Así, por ejemplo, el 12 de Enero se desarrolla una marcha de cerca de 500 profesores que ingresan a la fuerza a las oficinas del Ministerio de Educación por temáticas relacionada con las exoneraciones. En esta ocasión, un docente manifestó que esta es una “*demanda histórica del gremio, y un compromiso de la Concertación*”. En otra protesta, desarrolla el 9 de Marzo, profesores y dirigentes del Colegio de Profesores hicieron una manifestación para reprobar al ministro de Educación, José Pablo Arellano. La nota de prensa (La Nación, 10 de Marzo) afirma que tres importantes dirigentes gremiales (Jaime Gajardo, del Colegio Regional Metropolitano; Jorge Pavéz, Presidente Nacional del Colegio de Profesores y Marcos Nuñez, Presidente de la Federación de Trabajadores de la Educación) no aprueban la gestión realizada por el ministro respecto de la Jornada Escolar Completa (JEC), formas de fiscalización a las escuelas y aumentos salariales. Dichos dirigentes dijeron sentirse decepcionados de las autoridades. En Septiembre, y a raíz de la discusión por el deterioro histórico de las rentas de los profesores, un dirigente afirmó que los dichos de la ministra Mariana Aylwin, que calificaron las protestas docentes como una “presión” marcaban una distancia entre la organización y el Ministerio, por lo que ya no sería posible “solamente conversar”. Finalmente, el 26 de Octubre se realizó una manifestación contra la propuesta del Ministerio respecto a reajustes salariales. En esta protesta, un dirigente del gremio (Pedro Robles) indicó sentirse totalmente ignorados por las autoridades ministeriales, indicando que pretendían discutir esta propuesta con el recién nombrado subsecretario, José Weinstein, el cual ha relatado este proceso de negociación (Weinstein, 2011).

Aunque episódicas, estas descripciones muestran una distancia entre la identificación política del gremio con el gobierno, hecho que ha sido remarcado también por otros actores, en términos de la trayectoria del Colegio de Profesores (Biscarra, Giaconi y Assael, 2015) o en virtud de la discusión sobre la Evaluación Docente (Matamoros, 2016).

Fuente: Elaboración propia.

Un segundo aspecto interesante dice relación con la relación entre protestas y aprobación de la coalición de derecha. Como mostramos en el Capítulo 2, los partidos de derecha no tienen mayor presencia en las protestas (salvo una pequeña presencia en el año 2014) y, hasta el 2010, tampoco una incidencia en las políticas de gobierno, principal responsable de la política educativa durante las primeras dos décadas (y, como vimos en el Capítulo 2, principal adversario en los procesos de conflictividad). Por esto, es razonable

hipotetizar que los ciclos de protesta no hayan afectado de manera importante su aprobación o desaprobación, tal como se visualiza en el gráfico. Esta idea se comprueba, adicionalmente, porque en el periodo en que este conglomerado está en el gobierno (2010-2014) tiende a perder más aprobación que en los otros periodos. Así, por ejemplo, la coalición de derecha pasa de un 32% de aprobación a un 19% en solo un año (2011 a 2012), lo que, además, coincide con un periodo de alza en la magnitud de los procesos de conflictividad.

Finalmente, y relacionado con lo anterior, es interesante notar que la caída importante de la Alianza por Chile durante su periodo de gobierno no está relacionada con un aumento de la aprobación en la Concertación (lo que, a lo menos en parte, contrasta con lo ocurrido en los noventas). Esto podría estar indicando, en línea con lo planteado por Garretón (2016) o Ruiz (2016) que los procesos de conflictividad (que alcanza altas magnitudes en los años 2011 y 2012, como se puede observar en el Capítulo 2) amplifican la fisura entre partidos políticos y sociedad civil. Otra hipótesis que podría desprenderse de este análisis es que esta disminución de la aprobación de la Alianza sin un aumento de la Concertación podría estar dando cuenta de la emergencia de una tercera fuerza política, aunque no disponemos de información para rastrear esta tesis durante el periodo de post-dictadura (no se preguntaba frecuente ni consistentemente por otros conglomerados en encuestas de opinión política).

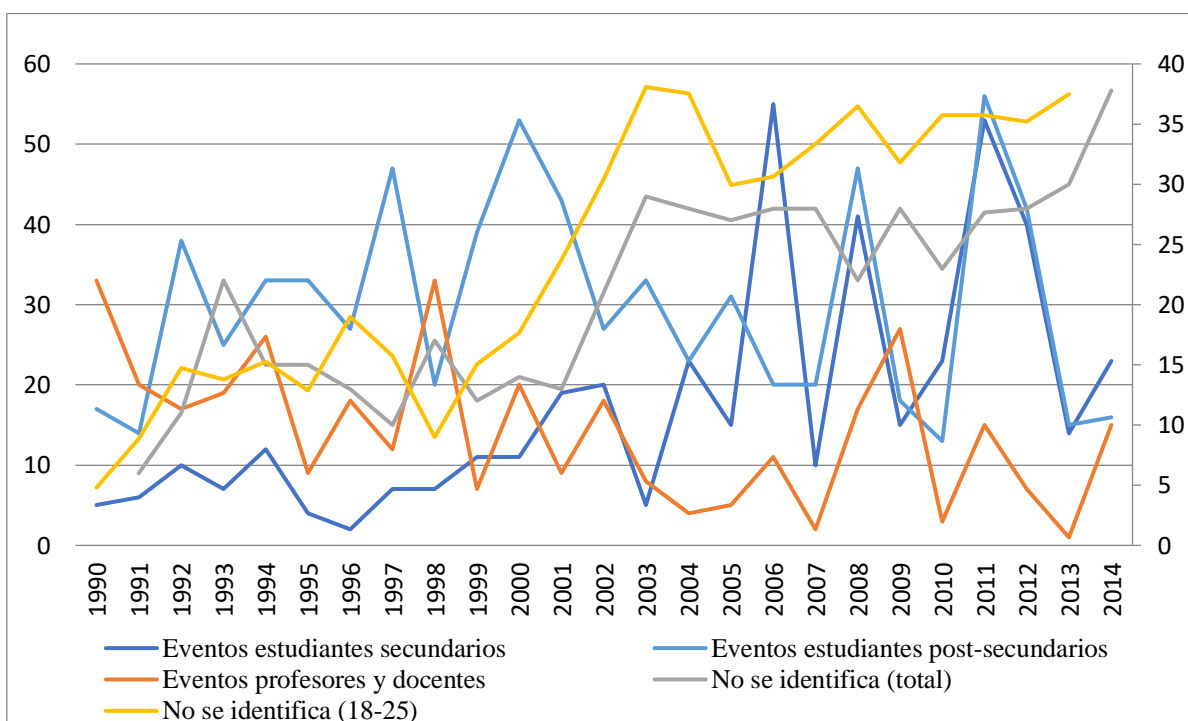
Ahora bien, junto con los elementos estructurales (económicos y políticos) ya analizados, es posible estudiar un último factor externo relevante, más relacionado con los sujetos que con las estructuras. Específicamente, y como se mencionó previamente, creemos relevante estudiar el proceso de autonomización de la política a nivel individual, es decir, el análisis de la apatía del sistema, hasta la fecha analizado sólo empíricamente en la juventud chilena (Rozas, 2017; Acevedo, 2018).

La hipótesis más frecuente respecto a este punto es que un aumento de los niveles de apatía podría asociarse con mayores niveles de protesta, los que podrían entenderse como un proceso de diferenciación entre distintas formas de accionar político (Somma, 2016, Rozas, 2017). Sin embargo, existe evidencia sobre disposición a la acción colectiva en Chile que ha mostrado más bien que estas distintas formas pueden entenderse, especialmente por los jóvenes secundarios, como formas complementarias de acción colectiva más que como procesos que se reemplazan, tanto en términos de su disposición (Treviño et al., 2016, Cuevas

y Villalobos, 2017) como en términos de su acción (Acevedo, 2018) lo que abre la interrogante respecto a este punto.

En esta investigación, se estudia la apatía política a partir del porcentaje de personas que declara no identificarse políticamente ni sentirse identificado/a con ningún partido político ni con ninguna tendencia ideológica, distinguiendo al total de la población y a los jóvenes (ambos en el eje derecho) junto con la cantidad de protestas, diferenciando entre los tres principales actores identificados en los procesos de conflictividad: estudiantes secundarios, estudiantes post-secundarios y profesores (todas en el eje izquierdo), todo lo que se presenta en la Figura 44.

Figura 44. Cantidad de eventos según actores y no identificación política.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta de opinión de Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC) y base propia.

Los resultados muestran una trayectoria diferenciada de la no identificación política (tanto del total de la población como del subconjunto de los jóvenes) en dos momentos. En primer lugar, entre 1990 y 2001 se observa un periodo relativamente estable de niveles de no identificación en torno al 10%, con un alza en los años 1993 y 1998 para el total de la población, y del año 1996 para los jóvenes. Posteriormente, se observa una importante alza

de la no identificación entre 1999 y 2004, donde se aumenta la no identificación en cerca de 20% en el caso de la población total y en 30% en el caso de los jóvenes. Desde esta alza, la situación se mantiene relativamente estable en el caso de los jóvenes, pero en el caso del total de la población se observa un aumento en la no identificación en los últimos años (2013 y 2014). En definitiva, los niveles de apatía presentan un alza en el tiempo, con especial fuerza en dos momentos: a comienzos de siglo y en los últimos años del periodo post-dictadura chilena. Adicionalmente, durante la última década se evidencia una brecha entre la apatía juvenil y el total de la población, siendo la apatía juvenil un 8% mayor en promedio entre 2004 y 2014.

Respecto de la relación entre la no identificación y el ciclo de protestas, es posible destacar dos aspectos interesantes. Por una parte, los estudiantes (secundarios y post-secundarios) muestran importantes ciclos de movilización en 2006, 2008, 2010 y 2011, periodo en que los niveles de no identificación aumentan (y en el caso de la no identificación juvenil, alcanza sus máximos), lo que podría estar indicando una relación entre ambas variables, en línea con lo planteado por Somma y Bargsted (2015). En contraste, el ciclo de protestas del año 2000 se desarrolla con bajos niveles de apatía partidaria, sin mostrar un cambio relevante en esos años respecto de la variable de estudio. Esto podría estar indicando que, mientras ciertos ciclos de movilización sí se relacionan con un cambio (aumento) de los niveles de apatía, otros ciclos de movilización se desarrollan en periodos de continuidad de los niveles de no identificación, manteniendo inalterada la identificación de la ciudadanía con los partidos políticos.

En segundo término, es posible discutir una relación específica entre el ciclo de protestas de estudiantes post-secundarios y los niveles de no identificación juvenil. Como se puede observar en el gráfico, los niveles de identificación muestran un alza constante entre 1998 y 2003, donde se pasa de un 8,9% a un 38% de no identificación. Esta alza comienza sólo un año después del mayor ciclo de protestas universitario de los noventa, generado en 1997 y focalizado especialmente por una discusión sobre los sistemas de financiamiento en este sector educativo, lo que podría estar dando cuenta de cómo un proceso de conflictividad podría haber generado o potenciado un proceso de apatía juvenil, bastante caracterizado por otras investigaciones (Cummings, 2015; Tamayo, 2012).

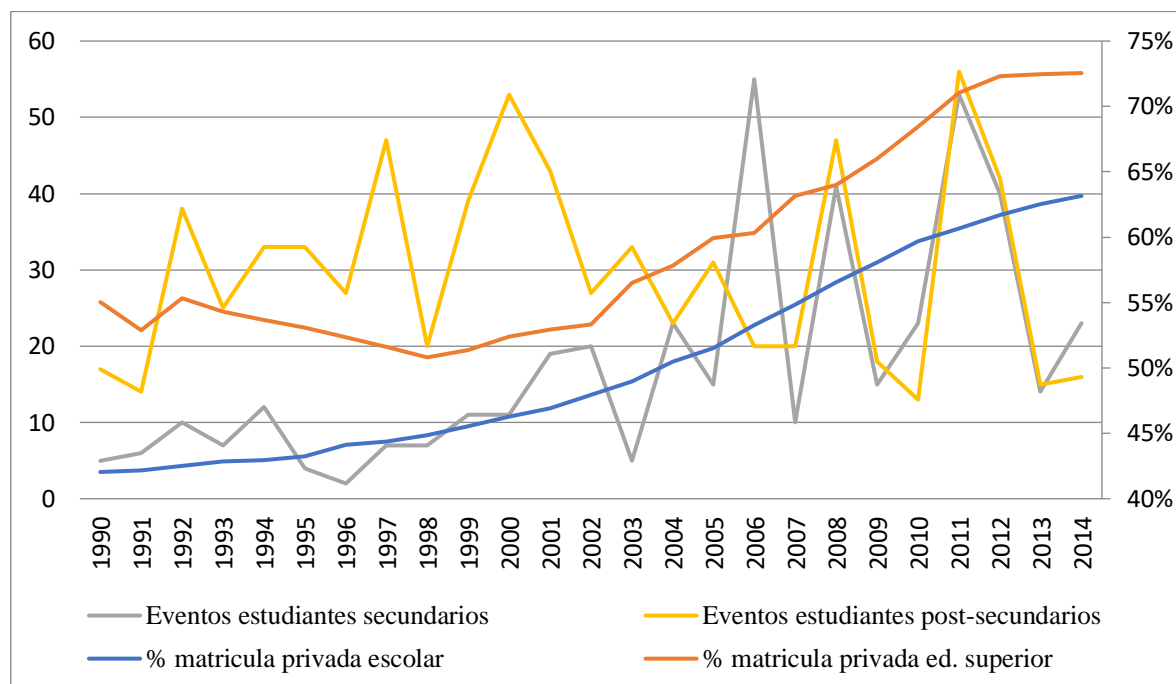
En síntesis, los factores externos al campo parecieran relacionarse de distinta manera con la trayectoria de las protestas. Mientras los factores relacionados a variables económicas (como el PIB y el gasto estatal) se relacionan de manera negativa y con especial claridad en los momentos de recesión o disminución del gasto, en línea con las teorías de la deprivación relativa, las variables relacionadas con el malestar están especialmente relacionadas con el distanciamiento rápido entre el gobierno y la ciudadanía, el aumento de la identificación con la izquierda y un aumento de la apatía, aunque estos efectos se darían especialmente en años específicos (1997, 2006 y 2010). Adicionalmente, es posible evidenciar procesos de relación inversa entre protestas y factores en varias variables, lo que estaría dando cuenta de un proceso circular de influencia entre estos elementos.

4.3.3. Factores internos del campo.

Como mencionamos, un segundo grupo de factores que podrían estar relacionándose con las protestas son los llamados factores internos del campo educativo. Un primer aspecto que ha sido ampliamente destacado por la investigación al respecto ha sido los procesos de privatización educativa. Así, se ha hipotetizado que el aumento de la privatización podría relacionarse con una mayor crítica al funcionamiento del sistema y organización del espacio educativo, generando las condiciones para un aumento de las protestas (Mayol, 2011; Somma, 2012).

La Figura 45 muestra, además de la cantidad de protestas donde participaron estudiantes secundarios y estudiantes post-secundarios (eje izquierdo), el porcentaje de matrícula privada en el espacio escolar (educación básica y media) y en la educación superior durante el periodo de post-dictadura.

Figura 45. Cantidad de eventos estudiantes secundarios y post-secundarios y privatización de la matrícula.

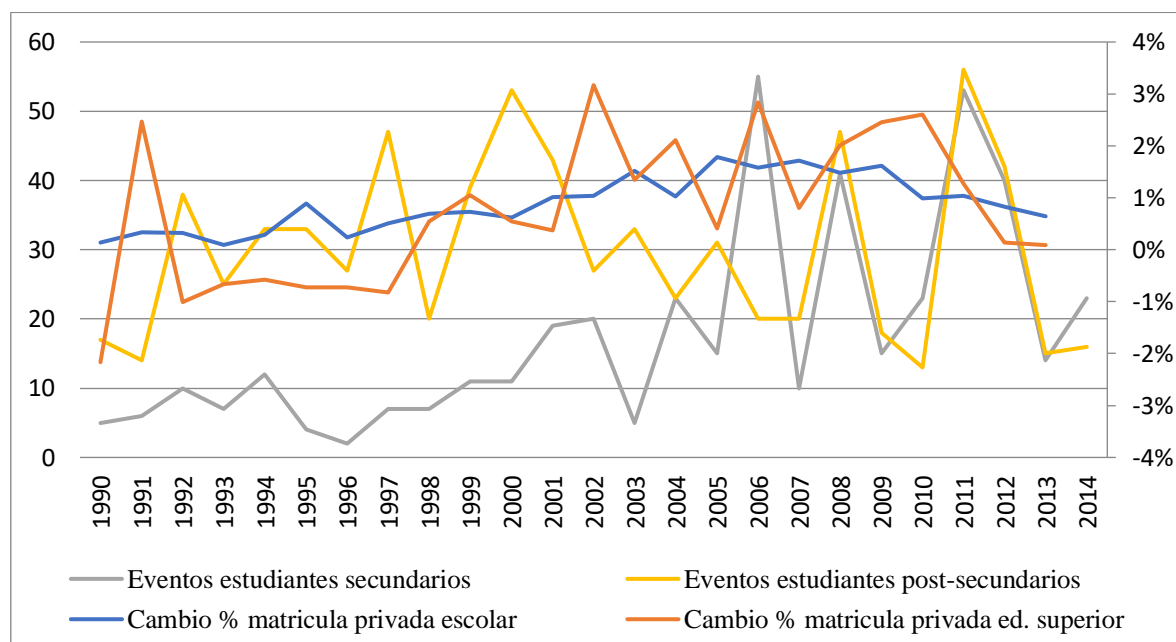


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC) y base propia.
Nota: En el caso de la matrícula escolar, se considera como privado los estudiantes matriculados en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados. En el caso de la educación superior, se considera como matrícula privada los estudiantes de las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica.

En general, se puede observar que el porcentaje de estudiantes que se atienden en los niveles escolares y superiores siguen una tendencia similar de aumento de la privatización en el tiempo, aunque con distintos énfasis. En el caso de la educación superior, entre 1990 y 2003 hay un periodo de relativa estabilidad, en torno a un 55% de matrícula privada, seguido de un proceso de crecimiento de esta entre 2004 y 2012, donde se llega a niveles superiores al 70%. Algunos autores (Kremerman y Páez, 2016) han indicado que la inserción del Crédito con Aval del Estado (CAE) en 2003 como mecanismo de financiamiento podría haber promovido o potenciado los procesos de privatización. En cambio, en el caso de la educación escolar se observa un proceso más lento, pero más constante de crecimiento, especialmente desde mediados de los noventa hasta 2010, promovido probablemente por, entre otros, aspectos como el financiamiento compartido (Elacqua, 2012; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2014). En ambos casos, el proceso constante y periódico de privatización no se relaciona directamente con los eventos de protesta de estudiantes secundarios o post-

secundarios. Esto podría estar ocurriendo porque la matrícula total no es un indicador lo suficientemente sensible para el análisis de los cambios específicos que podrían gatillar los procesos de movilización. Para afrontar este problema, se analiza el cambio el cambio anual en el proceso de privatización, es decir, se estudia el aumento o disminución año a año del porcentaje de matrícula privada. A diferencia del análisis del comportamiento total de la matrícula, el análisis de la tasa de cambio anual podría estar dando cuenta de pequeños cambios institucionales (la introducción de una norma o una ley, cambios presupuestarios, la generación de un cierto programa o política) que podrían motivar (o disminuir) las protestas en el campo. La Figura 46 presenta los resultados de la tasa de cambio anual en la matrícula privada en la educación escolar y superior, junto con la cantidad de eventos de protesta secundarios y post-secundarios. Como se puede ver, en ambos casos existen fluctuaciones que van desde aumentos y disminuciones en torno al 4%.

Figura 46. Cantidad de eventos estudiantes secundarios y post-secundarios y cambio anual de matrícula privada.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC) y base propia.
Nota: En el caso de la matrícula escolar, se considera como privado los estudiantes matriculados en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados. En el caso de la educación superior, se considera como matrícula privada los estudiantes de las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica.

La evolución del cambio anual de matrícula privada difiere en el caso de la educación escolar y de la educación superior. En el caso de la educación escolar, la tendencia anual es poco fluctuante y menor que en el caso de la educación superior (se mantiene en torno a un 1% de cambio anual en la mayoría los años) y tiende a ser más positiva (es decir, con aumentos anuales más altos) en la década del 2000, con un aumento entre 2006 y 2008, que, como vimos en el Capítulo 2, coincide con los años emergencia del movimiento secundario, especialmente en términos de su magnitud. Por otra parte, en el caso de la educación superior, la tendencia de cambio anual es bastante más fluctuante, pudiendo identificarse tres ciclos: i) un primer momento de disminución de la matrícula anual privada (cercana al 1%) entre 1992 y 1998; ii) un periodo de crecimiento de la matrícula privada entre 1998 y 2010; iii) un periodo de caída de la matrícula anual en los últimos años.

Dos relaciones pueden hacerse respecto de esta tendencia y el ciclo de protestas donde participan los estudiantes post-secundarios. En primer término, el segundo ciclo, marcado por un aumento de la privatización año a año (tasas positivas) está relacionado con un periodo de disminución de los eventos de protesta. Siguiendo el razonamiento de Fleet y Guzmán-Concha (2017), esto podría estar explicándose por la centralización de las organizaciones de estudiantes en un núcleo reducido de universidades (tradicionales y de alta excelencia) que probablemente no desarrollarían demandas contrarias a los procesos de expansión de la privatización, explicando así la relación inversa entre ambas variables. En segundo lugar, es interesante notar la posible relación negativa entre protestas y privatización respecto del tercer periodo, ya que la caída en la tasa anual de privatización se da en los años de altas movilización estudiantil universitaria (2009 y 2011).

Como una forma de complementar este análisis, el Cuadro 19 da cuenta de las protestas relacionadas directamente con el Crédito con Aval del Estado (CAE), que ha sido considerada una de las políticas que ha profundizado la privatización del sistema de educación superior.

Cuadro 19. Protestas relacionadas directamente con el Crédito con Aval del Estado

Como hemos mencionado (Capítulo 2), parte importante de las protestas protagonizadas por estudiantes post-secundarios se han focalizado en aspectos económicos o financieros del sistema. Sin embargo, son pocas las protestas que hayan puesto como foco específico una de las políticas de financiamiento de la educación superior más importantes del periodo post-dictadura (Kremermann y Páez, 2016): la instalación del Crédito con Aval del Estado (CAE). Específicamente, se pesquistan solamente 3 protestas cuya demanda se focaliza en esta forma de financiamiento, que tenía como objetivo principal entregar la posibilidad de costear estudios a estudiantes inscritos en instituciones de educación superior que no pertenecían al CRUCH, aunque con tasas mucho más altas que las del Fondo Solidario y con un endeudamiento directamente a la banca (y no con el Estado como ocurre en el caso del Fondo Solidario).

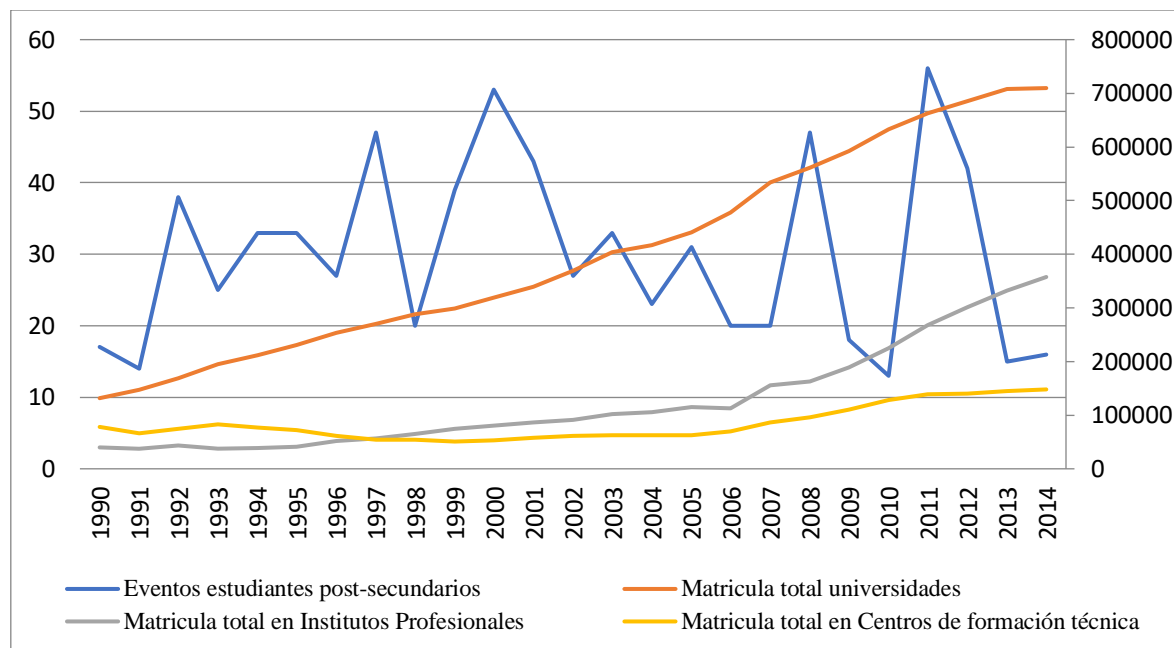
Dos de las protestas se realizan en el 2005, cuando el sistema se está instalando. En la primera protesta, llevada a cabo el 18 de Abril, cerca de 300 estudiantes universitarios buscaron manifestarse en el Ministerio de Educación, para exigir el fin del proyecto de Crédito con Aval del Estado, liderados por Felipe Melo, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH). Dos días después, el 20 de Abril, estudiantes universitarios, esta vez acompañados por estudiantes secundarios y profesores, se manifestaron en distintas ciudades del país (Plaza Italia, Plaza de Armas, Universidad de Iquique, Intendencia de Temuco) para, entre otras demandas, rechazar el proyecto que creaba el Crédito con Aval del Estado, participando también asociaciones como la ANEF, la CUT y ANADIME, así como dirigentes del Partido Comunista. En ambos casos, los dirigentes y participantes argumentaban que la implementación de este sistema involucraba un paso más a la privatización del sistema superior, pero sobretodo intentaban dar cuenta de las posibles consecuencias negativas de este fondo hacia la matrícula de la educación pública. La tercera protesta que involucra directamente al CAE se realiza en Abril del 2011. En este caso, la demanda respecto del CAE no se focaliza en su restitución, sino en bajar los intereses de este crédito, junto con otras transformaciones en el sistema del financiamiento y organización de la educación superior (mayor financiamiento por parte del Estado, democratización en el acceso a la educación superior, reestructuración en el sistema de becas y mayor participación en las reformas educativas). De esta manera, el foco ya no está puesto en las consecuencias hacia la educación pública del CAE, sino hacia su efecto en las familias y beneficiarios.

Fuente: Elaboración propia

Un segundo aspecto interesante de analizar respecto de los factores internos dice relación con la expansión de la educación. Como se indicó anteriormente, varios autores (Fleet, 2011; Espinoza, 2012) han indicado que los procesos de protesta educativo, especialmente aquellos de las últimas décadas, podrían atribuirse a la expansión de la educación superior y la necesidad, especialmente de los grupos medios, de mantener sus ventajas y privilegios de las credenciales educativas, que, teóricamente, le permitirían

generar procesos de movilidad social ascendente⁸³. Para estudiar este proceso, la Figura 47 presenta la evolución de la educación superior, a través de la matrícula en las universidades, los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT).

Figura 47. Cantidad de eventos post-secundarios y matrícula en educación superior.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC) y base propia.

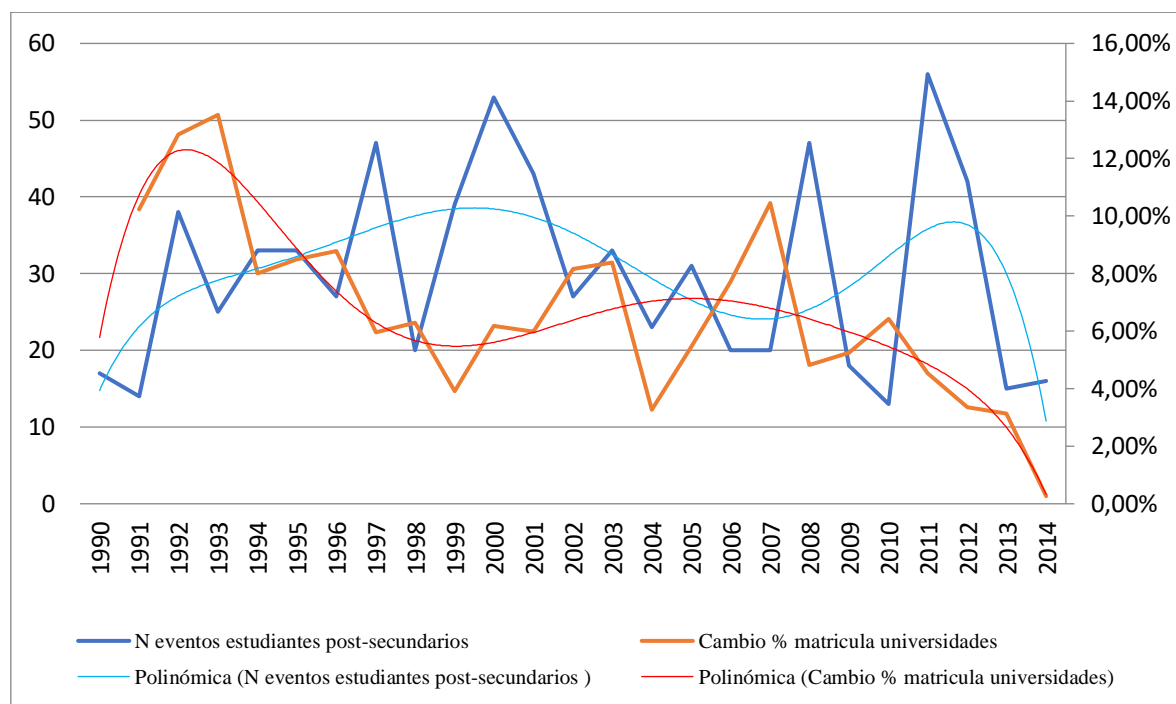
Como se puede observar en la Figura 47, la expansión ha ocurrido de manera constante durante todo el periodo y en los tres tipos de instituciones, aunque especialmente en las universidades, las que multiplican su matrícula tres veces (desde cerca de 200.000 estudiantes a más de 700.000) durante 20 años. En contraste, el crecimiento en CFTs e IPs es bajo, aunque se registra un aumento en su tendencia desde 2006 en adelante, especialmente en los Institutos Profesionales.

Para analizar la relación entre los cambios de corto plazo y el ciclo de protestas, y al igual que en el análisis del proceso de privatización, también posible estudiar la relación de

⁸³ Distintas investigaciones empíricas han mostrado los límites de esta hipótesis. Por un lado, estudios focalizados en entender la estructura social y los procesos de movilidad han dado cuenta que la movilidad social en la sociedad chilena es de baja intensidad y de corta distancia (Torche y Wormald, 2005; Torche, 2004). Adicionalmente, se ha constatado que, a pesar de existir altos niveles de movilidad educativa (crecimiento de niveles educativos entre generaciones), estos procesos de movilidad no se traducen en procesos de movilidad social (Núñez y Miranda, 2011; Núñez y Tartakowsky, 2007), especialmente debido al alto nivel de heterogeneidad de la oferta de educación superior.

la expansión en la matrícula como una tasa de cambio anual. La Figura 48 se focaliza en dar cuenta del ciclo de protestas de estudiantes post-secundarios y esta tasa de cambio porcentual en la matrícula universitaria, tal como se presenta a continuación.

Figura 48. Cantidad de eventos post secundarios y cambio anual de matrícula universitaria.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC) y base propia.

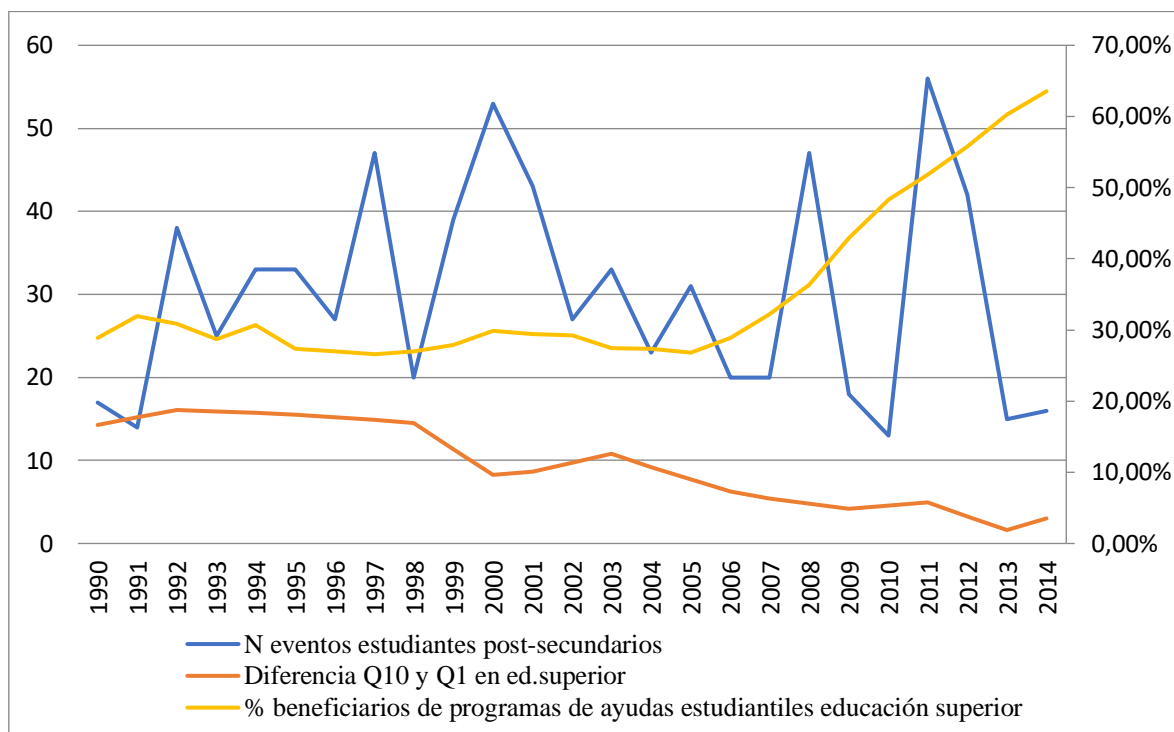
Ahora bien, cuando se estudia el cambio anual porcentual de las matrículas en universidades, se puede observar que la tasa de crecimiento va decreciendo en el tiempo, es decir, que las tasas de crecimiento son cada vez menores (ver tendencia de línea roja). Esta tendencia general, se ve moderada por las alzas que se registran en 1993 (aumento de 12%) y en 2007 (aumento de 10%). Asimismo, en algunos periodos (1994, 1995; 2000, 2001) la tasa de crecimiento se mantiene constante entre un año y otro. En términos generales, la relación con la tendencia de las protestas existe y es negativa (correlación: -0,21), siendo especialmente relevante entre 1990 y 2008, donde periodos de crecimiento de la tasa anual de expansión se generan junto con disminución de protestas, y viceversa. Esto podría estar mostrando que la hipótesis que postula que el crecimiento de la matrícula universitaria

generaría una presión hacia las protestas no se comprueba. Más bien, podría estar indicándose, en línea a lo planteado por Fleet y Guzmán-Concha (2017), que no es el crecimiento de la matrícula universitaria en sí mismo lo que genera un aumento de la conflictividad, sino más bien la articulación de determinadas instituciones lo que moviliza al movimiento estudiantil.

Un tercer aspecto que ha sido destacado y relacionado con los ciclos de protestas ha sido los procesos de equidad del campo educativo. En este sentido, se ha argumentado, especialmente respecto de la educación superior, que los procesos de conflictividad podrían verse profundizados cuando se produce un aumento de la inequidad en el sistema de educación superior, especialmente debido a cambios en las condiciones de acceso que se han desarrollado en los últimos años (Villalobos et al., 2017). De esta forma, se ha indicado que la equidad del sistema podría ser la gatillante de una caída de las credenciales académicas motivando, de esta manera, un aumento de presión sobre el campo educativo (Vega, Martínez y Morales, 2017).

En esta investigación, se utilizan dos medidas disponibles durante todo el periodo para analizar la equidad del sistema de educación superior: una relacionada con el acceso a los estudios de educación superior según nivel socioeconómico (ingreso de los estudiantes del primer decil vs. ingreso de estudiantes del último decil) y otra relacionada con los apoyos gubernamentales para estudiantes (% de estudiantes beneficiarios con ayudas estudiantiles en educación superior). La Figura 49 muestra la evolución de estas medidas (en el eje derecho), junto con la trayectoria de las protestas en el periodo post-dictadura de los estudiantes post-secundarios (eje izquierdo).

Figura 49. Cantidad de eventos post-secundarios y medidas de equidad del sistema de educación superior.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC), Dirección de Presupuesto (DIPRES) y base propia. Nota: Se entiende por programas de ayudas estudiantiles los programas de becas y créditos entregados por el Estado para aspectos como pago de arancel, matrícula, alimentación, transporte, etc.

Como se puede observar, las dos medidas muestran tendencias divergentes, aunque en ambos casos estarían mostrando un aumento de los niveles de equidad del sistema (disminución brechas y aumento de beneficiarios). Por un lado, la evolución de la diferencia entre deciles muestra que el proceso de universalización de la educación superior se ha desarrollado especialmente a partir de un aumento de la cobertura de los grupos bajos, lo que constituye un aspecto específico del caso chileno en el contexto latinoamericano (Brunner y Villalobos, 2014). Por otra parte, el aumento de los apoyos (especialmente intenso desde el 2005, especialmente por la ampliación del Crédito con Aval del Estado) indica que este proceso de aumento de la equidad se dio a partir de un aumento del apoyo estatal, especialmente mediante becas y subsidios (y no, por ejemplo, a través de la creación de nueva oferta).

Aunque no es claro que exista una relación entre la trayectoria de estas variables con el ciclo de protestas, algunos autores han propuesto que es esta combinación de factores

(proceso de masificación acompañado por créditos estudiantiles) lo que podría haber provocado un alza en los ciclos de protestas, especialmente durante los años 2011 y 2012 (Guzmán-Concha, 2012; Fleet, 2011), ya que habría implicado un cambio importante en el gasto privado de las familias respecto a la educación superior, lo que habría sido uno de los principales motivantes de la movilización del 2011 (Mayol, 2012). Lamentablemente, no se dispone de información anual de todo el periodo post-dictadura respecto de esta variable, por lo que no es posible testear esta hipótesis.

Adicionalmente, es importante indicar esta falta de correlación estadística podría deberse al proceso de heterogenización y diferenciación de la educación superior. Como han analizado Villalobos, Quaresma y Franetovic (2018), el sistema de educación superior chileno se encuentra altamente diferenciado, manteniendo a un selecto y reducido grupo de instituciones que producen y reproducen la élite, especialmente focalizadas en carreras como Derecho, Ingeniería Comercial, Ingeniería Civil y Medicina, en instituciones tradicionalmente selectivas (Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile) y en menor medida en instituciones privadas como la Universidad de los Andes, la Universidad del Desarrollo y la Universidad Adolfo Ibañez.

Tal como ha indicado Fleet y Guzmán-Concha (2016) este proceso de heterogenización y concentración de las élites en ciertos espacios también ha generado que sean ciertas organizaciones las que se han mostrado más activas en los procesos de protesta. El Cuadro 20 da cuenta de la concentración de las protestas post-secundarias en dos organizaciones estudiantiles, que representan a los estudiantes de estas selectivas instituciones: la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) y la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC). En línea a lo postulado por estos autores, se puede observar que estas instituciones concentran parte importante de la capacidad de movilización del sector, lo que podría ser reflejo de su mayor capital cultural y mayores niveles de prestigio en el campo educativo.

Cuadro 20. Participación de la FECH y la FEUC en protestas post-secundarias

Las protestas en las que participan actores post-secundarios corresponden a poco menos de la mitad del total de protestas, siendo el actor más presente en el conjunto de protestas en el campo educativo (N=750). De estas protestas, en 372 casos (es decir, en el 49,6%) participa alguna organización estudiantil, ya sea a nivel de federación o de centros de estudiantes.

El comportamiento de las organizaciones estudiantiles de las dos instituciones más tradicionales y de mejor ubicadas en los rankings universitarios difieren de manera importante respecto a las protestas en el campo educativo: la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Por una parte, la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) está presente en 116 eventos de protesta, es decir, en cerca de la mitad de todas protestas en las que están involucradas organizaciones estudiantiles post-secundarias. La participación de esta organización se desarrolla de manera bastante pareja durante todo el periodo de estudio, adhiriendo también a protestas de distintas demandas (económicas, organizativas, de funcionamiento del sistema, laborales, etc.). En 95 casos, la organización está presentes en protestas con otras organizaciones u otros actores, mostrando un alto nivel de coordinación y sinergia con otras organizaciones sociales. En contraste, la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile (FEUC) está presente solo en 22 casos. En 18 de estos casos, la FEUC participa en protestas en el campo educativo en conjunto con la FECH (y frecuentemente, con otras organizaciones sociales), lo que podría estar indicando que, en general, esta organización se involucra en procesos de conflictividad principalmente para temáticas nacionales. Adicionalmente, es importante mencionar que sólo en 3 de estos eventos de protesta son desarrollados antes del 2006, estando concentrados principalmente entre 2009 y 2012, dando cuenta de un reciente involucramiento en este tipo de acción colectiva.

Vistos en conjunto, esta dinámica de comportamiento permite poner en cuestionamiento la idea desarrollada por Fleet y Guzmán-Concha (2016) respecto que los procesos de movilización en la última década serían motivados por la élite universitaria. Más bien, dan cuenta de una “diferenciación funcional” respecto del rol de ambos espacios universitarios entre la FECH y FEUC, que probablemente responden a perfiles socioeconómicos, ideológicos, políticos, e históricos distintos de sus estudiantes e instituciones (Brunner, 2012; Villalobos et al., 2018).

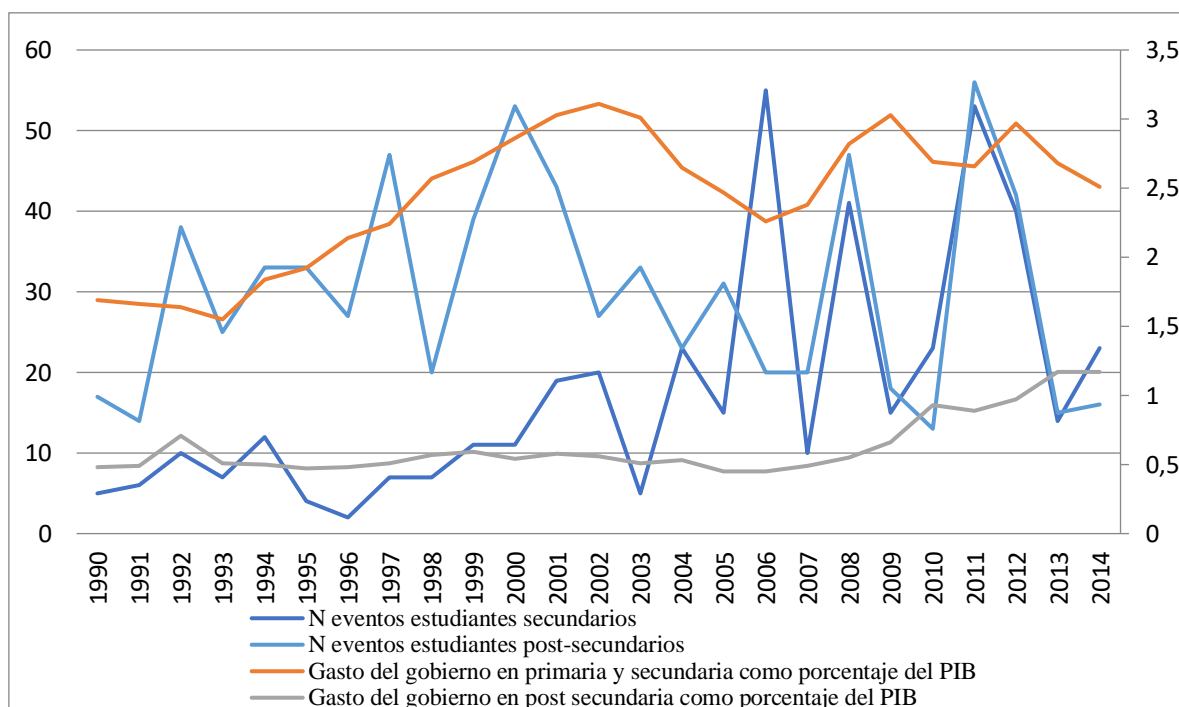
Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, los distintos factores relacionados con el sentido y orientación del sistema educativo en general (privatización) y de la educación superior (expansión y aumento de la inclusión) muestran en general bajo nivel de relación con la tendencia y el ciclo de protestas en el periodo post-dictadura.

Adicional a este conjunto de variables, también es relevante analizar los argumentos focalizados en el funcionamiento del campo educativo como un aspecto que podría relacionarse con el ciclo de protestas. Al respecto, un primer argumento relacionado a este

respecto ha indicado que los ciclos de protesta podrían relacionarse con los niveles de gasto (estatal) en educación. De esta manera, se afirma, siguiendo la lógica de la privación (pero al interior del campo educativo) que un aumento en el gasto podría haber empujado a menores procesos de protesta, mientras que una reducción del gasto podría haber estimulado mayores niveles de protesta. La Figura 50 analiza esta hipótesis, dando cuenta de la trayectoria del gasto educativo en educación escolar (primaria y secundaria) y en educación superior.

Figura 50. Cantidad de eventos de protesta según actores y gasto estatal según nivel educativo.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Dirección de Presupuesto (DIPRES) y base propia.

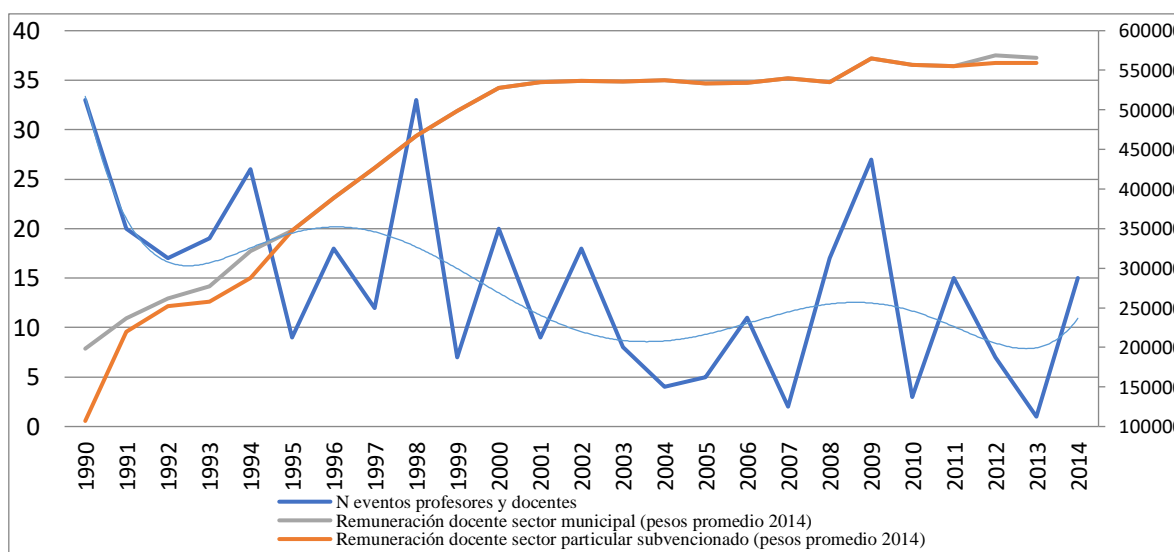
Como se puede observar, la tendencia del gasto de gobierno es bastante distinta en el caso de la educación escolar respecto de la educación post-secundaria. En el primer caso, la tendencia del gasto (como porcentaje del total del PIB) registra una tendencia fluctuante, con un alza entre constante 1993 y 2002. Esta alza podría estar relacionada con las políticas de acción afirmativa y compensación impulsadas por el gobierno durante este periodo (Cox, 2012; Villalobos, 2016). Posteriormente, se puede observar una disminución entre 2003 y 2006, y luego una nueva alza hasta 2009 cuando tiende a estabilizarse en torno a un 3%. En contraste con esta evolución fluctuante, el gasto en educación superior muestra una tendencia

de mantención del gasto como porcentaje del PIB en torno al 0,5% hasta el 2009, año en que comienza una lenta alza hasta llegar a un 1% en 2014.

Ahora bien, respecto de la relación entre la trayectoria de los eventos de protesta y el gasto en el gobierno, es posible notar que las mayores alzas en la cantidad de eventos y su magnitud (ver Capítulo 1 para comparación entre ambas formas de medición) tiende a coincidir con momentos de disminución del gasto público de la educación escolar. Esto ocurre, generalmente, uno o dos años después del proceso de conflictividad. De esta manera, hay alzas en los años 2001 (luego del ciclo de protestas del 2000) y 2012 (luego de las protestas del 2011), aunque en el 2006, momento máximo de protestas en secundarios, no registra un alza especialmente significativa. En contraste con esta relación, en el caso de los universitarios no parece haber mucha relación entre ambas tendencias, ya que la tendencia del gasto es bastante más estable, sin aumentar del 1% en ninguno de los años de estudio.

Otra forma de entender el funcionamiento y estructura de gastos del campo educativo es a través de las remuneraciones de los docentes (pues no existe información sobre las remuneraciones de otros actores del campo educativo). En este análisis, se incluye el salario promedio en pesos chilenos de los profesores (indexados al 2014) tanto del sector municipal como del sector subvencionado (eje derecho), que se presentan en la Figura 51 junto con la tendencia de las protestas de los docentes en el periodo (eje izquierdo).

Figura 51. Cantidad de eventos docentes y remuneraciones docentes.

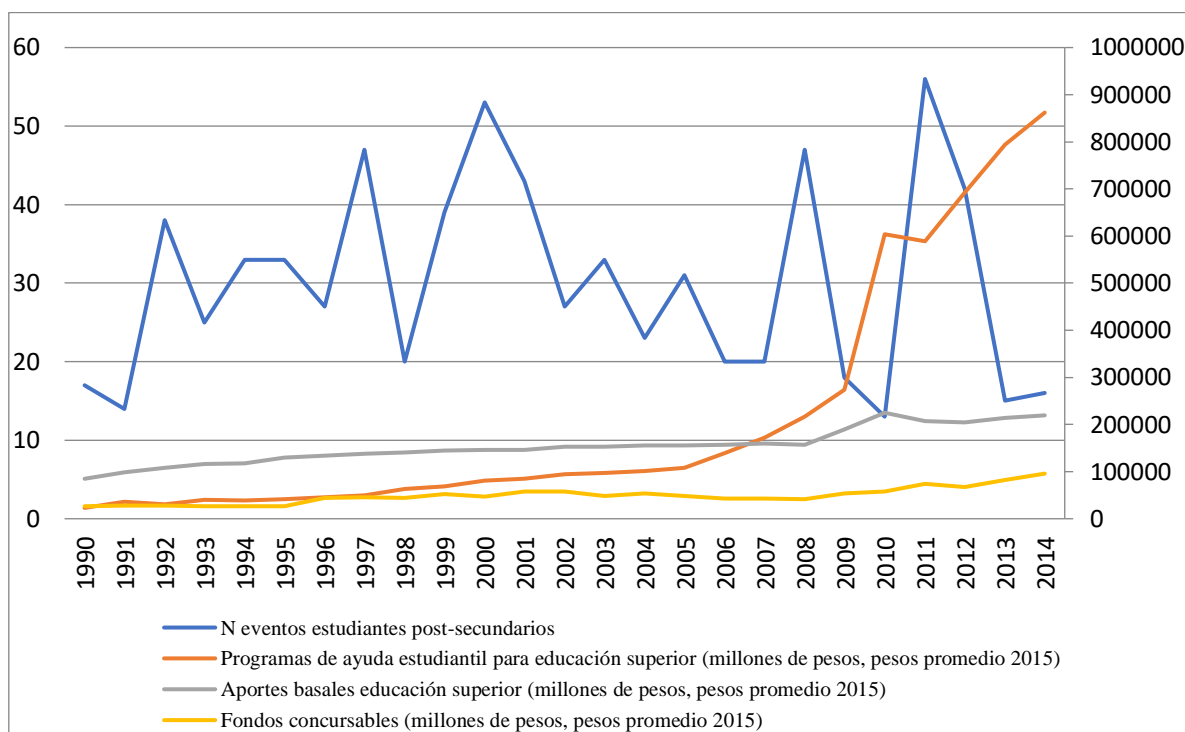


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC), Dirección de Presupuesto (DIPRES) y base propia.

Como se puede observar, durante la primera década hubo una importante alza en sus remuneraciones promedio, en dos momentos: entre 1990, a través de una serie de negociaciones entre el Colegio de Profesores y el gobierno recién asumido de Patricio Aylwin, y entre 1995 y 2000, a través de una serie de acuerdos adquiridos con las autoridades (Weinstein, 2007, 2012). A diferencia de este periodo, durante los años siguientes las remuneraciones, se estabilizan (en términos absolutos) tanto en el sector público como en el subvencionado, lo que implica una estabilización de los sueldos (en términos reales) entre 2000 y 2007. De acá en adelante, se registran pequeñas alzas, sin constituir una tendencia de mediano o largo plazo. Visualizando el conjunto del periodo de la post-dictadura, podría establecerse una relación inversa entre ambas variables. Como se puede observar en el gráfico (línea celeste), la tendencia del ciclo de protestas de profesores es negativa, lo que coincide con la tendencia en general positiva del aumento de las remuneraciones. Adicionalmente, el periodo de mayor caída de las protestas (1997 a 2004) es similar al momento de mayor alza en las remuneraciones, por lo que se podría suponer una relación entre ambas variables.

Finalmente, el análisis del gasto también puede analizarse a través de la evolución de los fondos a las instituciones, especialmente relevantes para el caso de la educación superior, analizando tres variables: i) los fondos de programas de ayuda estudiantil; ii) los aportes basales a la educación superior y; iii) los fondos concursables. De esta manera, se busca estudiar tanto la tendencia general del gasto como su sentido, ambos aspectos relevados por distintos actores como claves para entender los procesos de protestas en educación superior. La Figura 52 presenta esta información para el conjunto de la post-dictadura, mostrando los eventos de estudiantes post-secundarios (eje izquierdo) y los montos (en millones de pesos) de los fondos a instituciones de educación superior (eje derecho).

Figura 52. Cantidad de eventos post secundarios y fondos para educación superior



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC), Dirección de Presupuesto (DIPRES) y base propia.

Como se puede observar, los fondos para la educación superior durante los noventa no fueron muy importante en términos de su crecimiento, mientras que desde la década siguiente este panorama cambia, especialmente en el caso de los fondos en ayudas estudiantiles, explicados fundamentalmente por el CAE, con un aumento relevante entre 2008 y 2009 (precisamente después de intensas jornadas de movilización, registradas especialmente el 2007). Esto es relevante, pues precisamente en este periodo se desarrolla uno importante ciclo de protestas de los estudiantes universitarios, que tiene sus puntos más álgidos en los años 2010 y 2011, lo que permitiría establecer una relación entre fondos económicos y protestas.

Como se puede observar precisamente en el Cuadro 21, fueron las demandas económicas (gatilladas, en parte, por el nulo aumento de estos gastos) las que motivaron los ciclos de protestas durante los noventa, lo que contrasta con lo ocurrido en la década del 2000 (donde un menor porcentaje de protestas tendrían una demanda económica), lo que podría estar siendo influenciado por el aumento de los gastos registrado en los últimos años.

Cuadro 21. Demandas económicas de los estudiantes post-secundarios

Las protestas donde participan actores post-secundarios son relevantes durante todo el periodo de análisis, siendo este actor el que se encuentra más presente en los procesos de conflictividad (42% de los casos). El comportamiento de este actor es, sin embargo, bastante diferenciado en cuanto a su en las dos décadas de estudio. Por una parte, en los noventa cerca del 70% de las protestas desarrolladas por estos actores tiene como demanda (o una sus demandas) algún aspecto de carácter económico (ya sea en términos de cambio, aumento o transformación de cierto ámbito económico del sistema de educación superior). Especialmente relevantes son durante esta década las protestas dirigidas a cuestionar, aumentar o exigir cambios en los créditos existentes, con especial foco en el Fondo Solidario (N=148), y, en menor medida, respecto del sistema de Arancel Diferenciado (N=72). El resto de las demandas busca aumentar los fondos del sistema en general (N= 41) o en generar transformaciones acotadas a instituciones específicas (N=33). De esta manera, se puede observar que las ayudas estudiantiles cobran especial importancia en esta década, siendo secundarios las protestas respecto de cambios generales en el sistema de financiamiento. Este panorama cambia desde el 2000 en adelante. En primer lugar, cantidad de demandas económicas o focalizadas exclusivamente en los aspectos del funcionamiento financiero del sistema son menores durante este periodo (representan solo el 31% del total de demandas), lo que, a lo menos en parte, podría estar relacionado con el aumento de los fondos observado en los últimos años. Por otra parte, las demandas relacionadas con una transformación del sistema de créditos y becas existente hacia un sistema de Arancel Diferenciado también disminuyen (N=48) en relación al periodo anterior, pero se comienza a instalar la consigna de la educación gratuita, especialmente presentes en las protestas de 2011 (N=48) y 2012 (N=22). Por otra parte, los cuestionamientos económicos hacia el funcionamiento de ciertas instituciones (especialmente la USACH y la UMCE) siguen teniendo una recurrencia importante (N=36). Finalmente, procesos de conflictividad relacionados con fondos o créditos también están presentes, aunque en menor medida que en la primera década de la post-dictadura (N =55), mostrando así un cierto cambio en las demandas, desde demandas centradas en la cantidad de los fondos a demandas centradas en la distribución de estos fondos.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, distintos factores internos al campo podrían estar explicando los procesos de protesta desde dos puntos de vista: i) respecto de los periodos de alzas y contracciones de la protesta y; ii) respecto de cambios en los patrones de protesta. Respecto al primer aspecto, el análisis mostró que la disminución de la conflictividad estaba relacionada con periodos de aumento de la privatización y de aumento de las remuneraciones docentes, mientras que los periodos de mayores protestas en el campo están relacionados temporalmente con periodos de disminución del gasto escolar. Por otra parte, aspectos como la masificación del sistema (y la disminución de las brechas socioeconómicas) o los cambios en las ayudas estudiantiles podrían relacionarse con transformaciones en las demandas de los actores o con cambios en

quienes actúan, generando transformaciones en los patrones de la protesta en el campo educativo.

4.3.4. Cierre. Entendiendo la relación entre factores internos y externos y el proceso de conflictividad.

El objetivo de este capítulo fue analizar la relación entre el ciclo de protestas educativas y una serie de factores (económicos, políticos y culturales), distinguiendo entre los factores internos y los externos al campo educativo. En términos generales, los resultados indican que pueden establecerse variadas relaciones entre las variables estudiadas y el ciclo de protestas: i) en términos del conjunto de la tendencia; ii) en periodos específicos, como las alzas o contracciones de la protesta y; iii) en términos de influencia mutua entre las variables estudiadas y el ciclo de protestas, lo que implica procesos circulares de influencia.

Así, en algunos casos, como en lo que refiere a las variables del ciclo económico (inflación, crecimiento económico) o algunas tendencias anuales del gasto (por ejemplo, gasto en educación, gasto en secundaria o las remuneraciones docentes), es posible observar una relación temporal en las variables en el conjunto del campo educativo mostrando la relación entre esta variable y las protestas del conjunto del campo o de un subconjunto de actores del campo. En otros casos, en cambio, la tendencia de las protestas (cíclica y con olas temporales) no se ve relacionada con los patrones temporales de otras variables, que muestran una tendencia de crecimiento o decrecimiento constante en el tiempo (por ejemplo, matrícula y equidad en el nivel universitario; identificación partidaria; aprobación del gobierno), aunque en estos casos si se pueden establecer relaciones en periodos acotados de tiempo o en años críticos, como recesiones económicas, cambios en las políticas educativas o aumentos relevantes en la cantidad de protestas.

Este conjunto de resultados posee, sin embargo, una importante limitación, pues han tendido a mirar de manera aislada la relación entre el ciclo de protestas y los posibles factores relacionados con estos procesos. Por lo tanto, parece razonable intentar analizar cómo se comportan estas variables de manera simultánea o conjunta. Para realizar esto, y siguiendo las recomendaciones de Olzak (1989), se realizaron diversos análisis de Modelos de

Regresión de Series Temporales⁸⁴, herramienta analítica anteriormente ocupada por otros estudios de conflictividad social para estudiar la relación entre ciertas variables y ciclos de protestas (Jenkins, Jacobs y Agnone, 2003; Khawaya, 1995).

Hablando genéricamente, los Modelos de Regresión de Series Temporales permiten analizar la relación o incidencia de un conjunto de variables sobre otra en el tiempo, pudiendo realizar especificaciones que permitan considerar el comportamiento temporal tanto de la variable dependiente como de la independiente (Brockwell y Davis, 2002). En esta tesis, se desarrollan modelos que permitieran tener mayor claridad del comportamiento conjunto de las variables, buscando así complementar y entender de manera más profunda los resultados obtenidos a lo largo del capítulo⁸⁵. En este sentido, se generaron tres modelos de regresión, que buscaron dar cuenta de: a) los factores externos; b) los factores internos y; c) los factores internos y externos a la vez.

La variable dependiente utilizada fue la cantidad de eventos de protesta por año⁸⁶. Por otro lado, la selección de variables independiente se realizó considerando cuatro elementos generales: i) la parsimonia del modelo, es decir, la inclusión de variables teóricas relevantes, que permitan generar un modelo explicativo plausible; ii) la inexistencia de correlación espuria entre variables independientes, lo que implicó que cuando dos variables tenían tendencia similar, se seleccionó sólo una de estas; iii) la selección, en general, de variables que tuvieran cambio (varianza) en el tiempo de estudio y; iv) la selección de variables que no tuvieran estacionariedad en el tiempo (medias móviles cambiantes en diferentes periodos, tendencias distintas en periodos) y/o que no tuvieran una varianza estable en el tiempo (es

⁸⁴ Al igual que los modelos de regresión transeccionales, los Modelos de Series Temporales buscan explicar una variable dependiente a través de una serie de variables independientes que se analizan conjuntamente. Sin embargo, estos modelos se diferencian a lo menos en dos aspectos claves. En primer lugar, trabajan con secuencias temporales, lo que aumenta la probabilidad de la existencia de residuos correlacionados, aspecto crítico en los modelos de regresión transeccionales. En segundo término, estos modelos permiten incorporar como variables independientes la misma variable independiente en tiempos anteriores (permitiendo así una discusión sobre el rezago y estacionalidad de la variable a explicar), lo que aumenta el efecto de la multicolinealidad, aspecto también cuestionado en los modelos de regresión transeccionales (Box y Jenkins, 2008).

⁸⁵ De esta manera, el objetivo de este análisis no es generar un (o, menos aún, “el”) modelo explicativo estadístico para la explicación de la trayectoria de las protestas educativas en el Chile post-dictadura. Más bien, se busca complementar analíticamente el entendimiento de los resultados presentados en el capítulo, analizando de manera simultánea las variables.

⁸⁶ Esta variable se seleccionó pues, a diferencia de otras medidas de magnitud (por ejemplo, duración o participantes promedio) la cantidad de protestas anuales no tiene una media ni una varianza heterogénea en el tiempo, ambos aspectos claves para el análisis de serie de tiempo y aspectos centrales para la aplicación de Modelos de Series Temporales (Box y Jenkins, 2008).

decir, heterocedasticidad temporal). En todos los casos, se seleccionaron variables anualizadas.

Considerando lo anterior, se utilizaron 11 variables independientes: cinco externas al campo (inflación anual, cambio porcentual anual del PIB, gasto en educación respecto del PIB, porcentaje de aprobación del gobierno y porcentaje de no-identificación política) y seis internas al campo educativo (diferencia porcentual entre quintil 1 y quintil 10 en ingreso a educación superior, presupuesto anual de ayudas estudiantiles, cambio porcentual anual de matrícula privada secundaria, cambio porcentual anual de matrícula privada universitaria, cambio porcentual anual de gasto en educación secundaria y cambio porcentual anual de gasto en educación terciaria).

En general, se buscó mantener las variables en su métrica original, aunque en algunos casos se realizaron ciertas transformaciones funcionales para poder ajustarse a los supuestos de la Regresión de Series Temporal⁸⁷. La Tabla 6 presenta los resultados de este ejercicio. Adicional a los resultados de los coeficientes, se presenta información para evaluar los ajustes y bondad de los modelos (log likelihood, AIC, Ljung-Box test y Durwin-Watson test).

⁸⁷ Específicamente, se realizaron dos tipos de transformaciones funcionales, dependiendo de la naturaleza de la distribución de la variable. En el caso de la no identificación política, de la diferencia porcentual entre el quintil 1 y el quintil 10 y del gasto en educación secundaria y terciaria, se corrigió la tendencia de la variable, estimando su tendencia y trabajando con sus residuales. En el caso de las ayudas estudiantiles y la matrícula privada universitaria, se diferenció la serie. Ambas transformaciones funcionales son bastante comunes en el análisis de serie de tiempo (Guerrero, 1993).

Tabla 6. Modelos de Regresión de Series Temporales. Factores internos y externos relacionados con el ciclo de protestas (cantidad anual de protestas).

	Modelo Nulo ARMA (0,0,0)	Modelo 1 ARMA (2,0,1)	Modelo 2 ARMA (0,0,1)	Modelo 3 ARMA (1,0,0)
Intercepto	58,72*** (3,19)	55,68*** (5,34)	57,11 * (9,17)	64,50*** (8,93)
Inflación		2,99*** (0,24)		4,62*** (1,34)
PIB		-1,38*** (0,47)		-1,26 (1,53)
Gasto en educación		1,99*** (0,23)		2,25** (-0,95)
Aprobación del Gobierno		-0,27** (0,11)		-0,08 (0,26)
No identificación política ϕ		-2,33*** (0,33)		-0,96 (1,01)
Diferencia Q1 y Q10 ^ϕ			-2,19* (31,02)	1,19 (1,79)
Ayudas estudiantiles ^ϕ			299,98* (2113,7)	480,04 (2289,43)
Matrícula privada secundaria			1551,57 (1527,12)	2345,19 (1575,22)
Matricula privada universitaria ^ϕ			63,02 (160,54)	41,14 (127,81)
Gasto en secundaria ^ϕ			8,52* (6,19)	6,80** (11,20)
Gasto en terciaria ^ϕ			10,57 (80,58)	-13,18 (91,74)
Log likelihood	-104,72	-75,86	-86,53	-78,94
AIC	213,43	171,72	193,06	187,88
Ljung-Box test (p value)	0,68	0,09	0,40	0,17
Durbin-Watson test (sobre modelo OLS)	DW = 2,75 p-value = 0,65	DW = 2,40 p-value = 0,69	W = 2,49 p-value = 0,63	DW = 3,07 p-value = 0,93

Nota. Elaboración propia. N=25. Notación: ^ϕ: Serie de residuos después de estimar tendencia; †: Serie temporal diferenciada; *** Coeficiente significativo al 99% de confianza; ** Coeficiente significativo al 95% de confianza; * Coeficiente significativo al 90% de confianza.

Cinco grandes resultados pueden obtenerse de la tabla expuesta. En primer lugar, los resultados del test Durbin-Watson (con p- valores superiores a 0,05 o aún a 0,1 en todos los casos) dan cuenta de que se rechaza la hipótesis nula de que no existen residuos

correlacionados. Esto es relevante, pues indica que, para todos los casos, tiene sentido realizar una Regresión de Series Temporales, ya que la estructura de los datos (tanto de la variable dependiente como de los modelos de regresión que incorporan las variables independientes) se asemeja a la de una serie de tiempo. De esta manera, se entrega validez al ejercicio realizado.

En segundo término, las medidas de ajuste de los modelos (log likelihood, AIC y Ljung-Box) son coincidentes en mostrar que los Modelos Nulo y Modelos 2 tienen bajos niveles de ajuste⁸⁸. En contraste, el Modelo 3, y, sobretudo el Modelo 1, muestran mejoras significativas en estos estadísticos, lo que estaría indicando que estos modelos permiten explicar de mejor forma la evolución de las protestas en el campo educativo post-dictadura y los factores relacionados a estas. Esto implicaría que, vistas en su conjunto, la incorporación de variables externas es más relevante para explicar los procesos de protestas que las variables internas, lo que se encuentra en sintonía con los resultados descriptivos desplegados en el capítulo.

En tercer término, es interesante notar que la estructura ARMA de los tres modelos es distinta⁸⁹. Esto es así pues la estructura de la serie temporal de los residuos de cada modelo (y el análisis de las autocorrelaciones totales (AC) y las autocorrelaciones parciales (ACP) son distintas en cada caso⁹⁰. Esto implica que la inclusión de las distintas variables incide en la estructura de los datos generados y que, por lo mismo, los factores asociados tienen relevancia para la forma en cómo se entenderá la evolución del ciclo de protestas educativas (ver resultados en el Capítulo 1 sobre modelo ARMA sin variables independientes). En definitiva, este resultado indica que la incorporación de variables es importante para entender el ciclo y evolución de protestas, pudiendo estos factores afectar el entendimiento de la trayectoria de las protestas en el campo educativo.

En cuarto lugar, existe una alta estabilidad en algunas variables incluidas en los modelos, lo que podría indicar, a lo menos preliminarmente, cierta confiabilidad en los

⁸⁸ Los niveles altos de AIC y niveles mayores del cuadrado de log-likelihood dan cuenta de niveles bajos (o menores en términos comparativos) de ajuste. Box y Jenkins (2008) indican, por ejemplo, que una diferencia de 12 puntos en AIC es relevante. Por otro lado, valores altos de p-values en el test de Ljung-Box, rechazando así la hipótesis nula de que no existen residuos correlacionados luego de la estimación de la regresión de series temporales.

⁸⁹ Los modelos ARMA permiten describir un valor como una función lineal de los datos anteriores y los errores debidos al azar, pudiendo, además, poder incluir un componente cíclico a la serie temporal (Box y Jenkins, 2008).

⁹⁰ Para la selección de la estructura de los Modelos ARIMA de cada caso, se siguieron las indicaciones entregadas por Brockwell y Davis (2002). Los resultados de la serie de tiempo de los residuos, las FAC y FACP de cada modelo se presentan en el Anexo 4.

resultados. Así, cuando se comparan el modelo que incorpora las variables externas (Modelo 1) y el que incorpora las variables internas (Modelo 2) con el Modelo completo (Modelo 3) el signo de las variables se mantiene en la mayoría de las variables (con la excepción de dos variables. el gasto en educación terciaria y la diferencia en matrícula entre quintil 1 y quintil 10), aunque algunas de estas dejan de ser significativas o disminuyen su significancia. Adicionalmente, tres variables (inflación, el gasto en educación o el gasto en secundaria) mantienen su significancia en los distintos modelos, lo que podría indicar que estas podrían ser variables relevantes para entender el ciclo de protestas en el espacio educativo, lo que también se encuentra bastante en línea con lo mostrado en el capítulo.

Finalmente, los resultados muestran que ciertas explicaciones teóricas tendrían sustento para explicar el ciclo de protestas en el campo educativo del Chile post-dictadura. Así, se puede observar que variables como la inflación y el PIB son significativas (la primera en ambos modelos, la segunda sólo en el Modelo 1), dando crédito sobre todo a las hipótesis de las *grievances*. Los resultados indicarían que el aumento de la inflación aumentaría las probabilidades de que se desarrollaran protestas, mientras que un aumento del PIB disminuiría estas chances, ambos aspectos alineados con la teoría de la privación relativa. Adicionalmente, las variables utilizadas para dar cuenta de la Teoría de la Oportunidades Políticas (TOP) son significativas en el Modelo 1 (un aumento de la aprobación y de la no identificación generaría menos probabilidades de protestar), mientras que algunas de las variables usadas para explicar las teorías internas al campo (por ejemplo, el gasto en educación secundaria) también son significativas, lo que podría estar dando luces respecto los factores que podrían estar explicando el campo educativo.

Investigaciones complementarias a esta tesis, que han utilizado este mismo set de datos, pero para un subconjunto específicos de actores han mostrado coincidencia con estos resultados. Por una parte, una investigación focalizada en entender las protestas de los estudiantes universitarios, usando también Modelos de Regresión de Series Temporales (Ortiz, Asún y Villalobos, 2018) ha mostrado que variables como la tasa de variación del gasto en educación superior y la variación del PIB son estadísticamente significativas para explicar las protestas de los estudiantes universitarios, lo que también sustentaría la tesis de la privación relativa. Por otra parte, un análisis focalizado en el ciclo de protestas de los profesores, utilizando Regresiones Logísticas (Lagos y Pereira, 2017) mostraron que, para el

caso de los docentes, algunas variables de la Teoría de la Oportunidades Políticas (como el porcentaje de aprobación del gobierno y las alianzas con otros actores del campo), así como algunas variables económicas (especialmente el PIB per cápita) eran significativas para explicar la probabilidad de que los profesores desarrollaran protestas más estructurales por sobre protestas más cortoplacistas, lo que también está en línea con los resultados obtenidos.

En síntesis, los resultados de los Modelos de Regresión de Series Temporales y de otros ejercicios similares realizados con esta misma fuente de información tienden a coincidir con los resultados descriptivos bivariados, que muestran que las variables relacionadas con la teoría de las *grievances*, y, en menor medida, con las variables relacionadas con la Teoría de la Oportunidades Políticas y con algunas variables de las teorías internas al campo educativo, se encuentran relacionadas con la trayectoria de conflictividad del campo educativo en el Chile post-dictadura.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

Considerando el marco teórico construido, la metodología de investigación generada y especialmente el conjunto de resultados desplegados en las anteriores secciones, este capítulo presenta y desarrolla una serie de conclusiones y discusiones respecto de la investigación realizada. De esta manera, el capítulo se focaliza en entregar una serie de análisis, interpretaciones y discusiones de diverso corte (teórico-conceptual, metodológico, político) relevantes para la discusión contemporánea sobre el campo educativo y los procesos de conflictividad social. Por ello, este capítulo se caracteriza por mostrar un despliegue de los resultados de investigación que, a la vez, profundiza en estos resultados, pero también se separa de estos. En síntesis, se adopta una perspectiva de análisis crítico de los resultados de investigación, oponiéndose tanto a “*la prudencia del decoro académico, que impide retirarse del objeto, [pero también] de las falsas audacias del ensayismo o de las imprudencias arrogantes del profetismo*” (Bourdieu, 2015: 20).

Para dar cuenta de esta intención, el capítulo se organiza en cuatro grandes apartados. El primer apartado busca realizar una síntesis de los principales resultados y hallazgos de la tesis, en línea con el objetivo del estudio y las principales preguntas de la investigación, buscando así desarrollar una síntesis del conjunto de hallazgos encontrados. Considerando esto, el segundo apartado despliega una discusión del conjunto de hallazgos, buscando ponerlos en discusión con diversa literatura nacional e internacional. De esta manera, en este segundo apartado se busca realizar una interpretación global de los resultados que permita dar cuenta de los principales aspectos de la evolución, características y factores relacionados a los conflictos sociales en el campo educativo del Chile post-dictadura. El tercer apartado busca destacar los principales aportes de la investigación, destacando las contribuciones de la investigación para la investigación académica, en términos de la perspectiva conceptual desarrollada, la metodología utilizada y los métodos de análisis seleccionados. Finalmente, el cuarto apartado se focaliza en entregar algunos lineamientos que permitan dar cuenta de los alcances y limitaciones del proyecto, así como de preguntas y temáticas de investigación que emergen a la luz de los resultados del estudio.

5.1. Principales hallazgos de la investigación.

En términos globales, la investigación buscó identificar, caracterizar y analizar los conflictos sociales en el campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2014), describiendo su evolución (Capítulo 1), principales características (Capítulo 2) y factores relacionados (Capítulo 3) con estos procesos de conflictividad. Siete son los principales hallazgos que pueden destacarse: tres relacionados con la evolución de las protestas en el campo educativo; dos relacionados con las características de los procesos de conflictividad y dos con los factores asociados a las protestas.

Un primer hallazgo se relaciona con la evolución de la protesta. Al respecto, puede indicarse que la *conflictividad en el campo educativo –desde el punto de vista de la cantidad de protestas- puede caracterizarse como un proceso: i) cíclico u ondular; ii) relevante en todo el periodo de estudio y; iii) con múltiples peaks*. Estas tres características de la trayectoria de la cantidad de protestas en el campo educativo permiten construir una imagen de la conflictividad marcada por la existencia de ciclos estacionales repetitivos y constantes, cuestionando así la noción de una evolución aleatoria y la idea de explosiones inesperadas como formas de interpretación de la protesta del espacio educativo en el Chile post-dictadura.

Relacionado con lo anterior, un segundo hallazgo de la investigación es que *la trayectoria ondular de la conflictividad encontrada en la cantidad de protestas se encuentra relacionada con la organización y los hitos temporales (anuales, trimestrales, mensuales y semanales) del campo educativo*. De esta manera, la evolución de la conflictividad puede entenderse como un proceso dinamizado por el propio campo educativo, que actúa a la vez como un recurso y un constrictor de la protesta social, promoviendo la ocurrencia de procesos de conflictividad en ciertos momentos por sobre otros, pudiendo, de esta manera, establecerse una relación entre campo educativo y evolución de la conflictividad.

En tercer término, los resultados muestran que las características de la trayectoria de las protestas en el campo educativo son diferenciadas si es que se analiza la evolución desde la perspectiva de la cantidad de protestas y si se analiza la evolución desde la magnitud de las protestas. De esta manera, un hallazgo de la investigación es que *mientras la cantidad de protestas presenta una trayectoria cíclica y ondular, la magnitud de las protestas tiende a estar marcada por procesos explosivos, poco frecuentes y aislados*. Esto implica que mientras la cantidad de eventos parece seguir un patrón establecido y tendencias repetitivas,

la magnitud de estos eventos (medida como cantidad de participantes y la duración de las protestas) tiende a tener una evolución marcada por la aleatoriedad.

Un cuarto hallazgo se relaciona con los actores involucrados en el proceso de conflictividad. Al respecto, los resultados de la investigación muestran que *son tres los principales actores que están presentes en la producción de la conflictividad educativa en el Chile post-dictadura: i) los estudiantes post-secundarios (principalmente universitarios); ii) los estudiantes secundarios y; iii) los docentes*. A pesar de que estos tres actores están presentes durante todo el periodo, la importancia de estos ha cambiado, pudiendo observarse una disminución de la relevancia de los profesores, un aumento de la centralidad de los estudiantes secundarios y un aumento de las alianzas entre estudiantes secundarios y universitarios.

Un quinto hallazgo de la investigación dice relación con las principales transformaciones de las protestas en el periodo de la post-dictadura. Específicamente, los resultados muestran que durante la post-dictadura *ha existido: i) un aumento de la centralidad del gobierno como el adversario principal de los procesos de conflictividad; ii) un aumento de las protestas con demandas ofensivas y con objetivos de transformación estructural del campo y; iii) un aumento de los niveles de violencia en el campo educativo, en términos de las tácticas utilizadas y de los daños producidos*. De esta forma, el proceso de conflictividad en el campo educativo ha vivenciado cambios importantes en los 25 años de estudio, en características centrales de los actores, adversarios, demandas y tácticas.

Un sexto hallazgo dice relación con los factores relacionados con la protesta. Específicamente, los resultados mostraron *que las variables económicas asociadas a la teoría de la grievance tendrían una importante asociación con el ciclo de protestas en el campo educativo*. De esta manera, elementos como la inflación, el Producto Interno Bruto (PIB) o el nivel de gasto del gobierno estarían influyendo en la trayectoria de la conflictividad en el campo escolar, mostrando el impacto de los procesos de privación relativa en la conflictividad. En varios de estos casos, se puede observar una influencia mutua, donde las variables económicas influirían en el ciclo de protesta, pero este ciclo de protesta también podría estar generando cambios en las variables (por ejemplo, en los niveles de gasto).

Finalmente, el último hallazgo también está focalizado en los factores relacionados con la protesta. Específicamente, los resultados mostraron que algunas *variables de la Teoría*

de Oportunidades Políticas (como la identificación partidaria y la aprobación del gobierno) y algunas variables internas del campo (como la trayectoria de privatización, de la equidad en el sector universitario y la distribución de fondos estatales) están relacionadas con periodos particulares del ciclo de protestas. De esta forma, estas variables estarían relacionándose con periodos específicos de aumento o disminución de las protestas en el campo educativo en el Chile de la post-dictadura, aunque no necesariamente serían un factor que explicaría todo el ciclo.

5.2. Interpretaciones generales a partir de los hallazgos

Considerando el conjunto de hallazgos anteriormente descritos, esta sección busca desarrollar una discusión de estos resultados considerando la literatura nacional e internacional existente en la materia. De esta manera, se busca interpretar los resultados, buscando mostrar cómo estos podrían conversar con otras investigaciones y con discusiones relevantes de los estudios sobre la conflictividad social, las investigaciones sobre el campo educativo y la comprensión del Chile contemporáneo. Específicamente, es posible reconocer tres elementos a poner en discusión.

Un primer aspecto dice relación con la *centralidad y relevancia que las protestas tienen en el campo educativo del Chile de la post-dictadura*. Como indicamos, los resultados mostraron que los conflictos sociales en el espacio educativo están presentes (con mayor o menor presencia o intensidad) durante todo el periodo estudiado, siendo una característica central para definir el propio campo y también para entender el periodo de la pos-dictadura. De esta forma, los resultados tanto respecto de la cantidad de protestas como de la magnitud de las mismas relevaron que, vistos en su conjunto, el campo educativo entre 1990 y 2014 está lejos de ser un espacio caracterizado por la armonía social⁹¹. Adicionalmente, este proceso de conflictividad estaría desarrollándose con niveles crecientes de violencia y con mayores niveles de desconfianza política y desafección partidaria, a pesar de las transformaciones económicas y políticas realizadas durante las últimas décadas. De esta

⁹¹ En términos comparativos, la cantidad de eventos de protestas posiciona al campo educativo como los campos sociales de mayor conflictividad, con niveles similares a los reportados por otros estudios respecto del campo laboral (Armstrong y Águila, 2006; Garretón et al., 2017) y del campo medioambiental (Fernández, 2016). En ambos casos, la cantidad de protestas es de cerca de 70 protestas anuales, bastante similar a lo encontrado por esta investigación.

forma, las protestas sociales podrían estar configurándose como un elemento que podríamos llamar constitutivo al propio campo.

La afirmación de la centralidad de las protestas en el campo educativo tiene implicancias interesantes, especialmente para el entendimiento de las relaciones entre educación y sociedad. Dos elementos pueden destacarse a este respecto. En primer término, la centralidad del conflicto y la protesta en el espacio educativo durante toda la post-dictadura podría ser un signo de la relevancia que la sociedad chilena entrega al campo educativo y al sistema educacional. Ya sea como un espacio de movilidad social de corto distancia (Torche, 2005), de producción (en gran parte, ilusoria) del mérito (Araujo y Martucelli, 2015), de generación de ciudadanía y de sentido de la nación (Iaes y Delich, 2009) o como el espacio de construcción de derechos sociales (Cortés y Villalobos, 2018), lo cierto es que el campo educativo chileno parece ser visualizado como un lugar central para la sociedad chilena que, por lo mismo, es entendido como un lugar de múltiples disputas respecto de lo que la sociedad debería ser (Petitat, 1987).

En segundo lugar, la centralidad del conflicto en el campo también puede ser un aspecto indicativo de una insatisfacción o malestar respecto de lo que el campo educativo chileno fue durante la post-dictadura (y probablemente, también sobre lo que el campo es actualmente). Focalizados en la orientación de mercado del sistema (Bellei, 2015; Ruiz, 2010) o en las consecuencias socioculturales que produce esta configuración (Ruiz, 2016; Garretón, 2016), otros investigadores ya han sido claros en señalar la magnitud y centralidad de esta crítica al conjunto del campo educativo, aunque no han destacado su carácter permanente o continuo durante el conjunto de la época de la post-dictadura.

Relacionado con lo anterior, un segundo aspecto interesante de la discusión de la investigación es que *existe una cierta estructura temporal de los conflictos en el campo educativo*, lo que constituye un elemento relevante en el proceso de configuración estos procesos durante la post-dictadura chilena. Así, la investigación dio cuenta que, en general, parte relevante del proceso de conflictividad del campo se genera estructuralmente, esto es, que se organiza de acuerdo a un patrón relativamente establecido (Joas y Knobl, 2010: 344) en el tiempo, aun cuando la forma en cómo se manifiestan estos patrones puede ir variando. Así, por ejemplo, mientras el análisis de la evolución mostró un patrón ondular (o rítmico) marcado por momentos de alta y baja conflictividad, el análisis de las características dio

cuenta de la mantención de varios aspectos (como los actores centrales de la conflictividad o la centralidad de los agentes estatales como blanco de las protestas), mientras en otros elementos (como las demandas esgrimidas o el uso de las tácticas de protesta) se visualizó una tendencia cíclica y ondular. Finalmente, en el caso de los factores asociados, diversas variables mostraron una tendencia en el tiempo, en algunos casos cíclica y en otros casos más lineales.

Más allá de estas especificaciones, lo central es que los resultados mostraron que existía una estructura temporal en la evolución, características y factores asociados a la protesta en el campo educativo. Este resultado tiene implicancias para el área de estudio de los procesos de conflictividad, las investigaciones sobre movimientos sociales y los estudios generados desde la sociología política, a lo menos desde tres puntos de vista. Por una parte, este hallazgo permite reposicionar la mirada sobre la estructura en el análisis de los procesos de conflictividad, generalmente abordados por perspectivas que ponen en el centro las acciones, discursos o percepciones de los actores involucrados en los procesos de conflictividad, entendiendo los factores estructurales como meros condicionantes (y no como aspectos constitutivos) de estos procesos (Della Porta y Diani, 2015). De esta manera, los resultados del estudio permitirían (re)abrir una discusión en la discusión sobre movimientos sociales que permitiera profundizar en las estructuras temporales de los procesos de conflictividad y acción colectiva.

En segundo término, la consideración de la estructura temporal como un aspecto que configura los procesos de conflictividad permite asignar mayor relevancia a los análisis históricos (o socio-históricos) de los conflictos, por sobre estudios transeccionales que ponen atención en un momento particular de estudio (Olzak, 1989), generando así un potenciamiento de estudios con horizontes de análisis focalizados en el entendimiento de las tendencias de mediano y largo plazo. De esta manera, el reconocimiento de la importancia de la estructura temporal podría ir aparejado con una sofisticación y profundización de las miradas históricas por sobre el estudio de procesos específicos de conflictividad.

En tercer lugar, la consideración de una estructura temporal permite promover discusiones conceptuales sobre las nociones sobre la conflictividad y sobre la definición misma de conflicto social. De esta manera, los resultados permiten repensar el rol constructivo y creativo de los conflictos (Dahrendorf, 1966), entendiéndolos como un

espacio de generación de nuevas relaciones y de transformación de las estructuras sociales, lo que contrasta con varias de las interpretaciones más canónicas del conflicto. Adicionalmente, la importancia de la estructura temporal permite un entendimiento de los conflictos como procesos más que como momentos (Massé, 1965), lo que implica un abordaje que promueve la interpretación general de los fenómenos por sobre la especificación de ciertos hechos.

Finalmente, un tercer aspecto de discusión que se desprende de los resultados de la investigación es que el *periodo histórico de la post-dictadura en el campo educativo puede entenderse como un proceso donde se combinan continuidades y rupturas*. En general, los estudios prospectivos históricos se han focalizado en mostrar ya sea las discontinuidades dentro del periodo de la post-dictadura, en el conjunto de la sociedad chilena (Mayol, 2011; Fuentes, 2012) o en la esfera educativa (Cox, 2012; Bellei, 2015), o bien en entender las continuidades que tendría este periodo en la sociedad chilena (Garretón, 2011) o en el campo educacional (Villalobos, 2016). En parte coincidiendo con ambas perspectivas, los resultados de esta investigación muestran que las protestas sociales en la post-dictadura en el espacio educativo pueden conceptualizarse como un proceso marcado tanto por continuidades como con rupturas. Así, por ejemplo, algunas características parecen sufrir rupturas importantes en el periodo estudiado (por ejemplo, aumento de tácticas violentas) otros aspectos parecen constitutivos del campo (por ejemplo, la poca presencia de partidos políticos). Algo similar ocurre respecto de los factores, donde pareciera ser que ciertos aspectos influyen en todo el proceso (por ejemplo, el ciclo político) mientras otros parecieran ser relevantes sólo en algunos momentos (por ejemplo, el proceso de privatización).

Este hallazgo tiene implicancias para el entendimiento histórico de la sociedad chilena y para el estudio de las características del Chile contemporáneo, desde distintas perspectivas. Por una parte, la consideración del periodo de post-dictadura como un proceso con continuidades y cambios implica pensar este periodo como un momento histórico marcado por patrones comunes –como la aplicación de ciertos postulados neoliberales o la implementación de un progresismo limitado- (Garretón, 2014) pero también marcado por discontinuidades, como las transformaciones en los procesos de acción contenciosa ocurridas a partir de las protestas universitarias de 1997 (Thielemann, 2016) o los cambios en las organizaciones estudiantiles generados por las protestas de 2006 o 2011 (Donoso, 2017). Esta

comprensión de la post-dictadura como un periodo con continuidades y rupturas lleva a preguntarse respecto de los límites propios de la categoría y noción de “post-dictadura” y su supuesta finalización, así como a preguntarse si existiría o no un punto de quiebre que permitiera distinguir el fin de este periodo, tal como han hipotetizado Ruiz (2016) o el propio Garretón (2016). Aunque los resultados del ciclo de protestas no permiten responder a esta pregunta, la tendencia del ciclo en los últimos años permite cuestionar la idea propuesta por estos investigadores, que, en general, tienden a visualizar un año específico (en general, el 2011) un punto de quiebre central de este periodo.

Finalmente, la concepción de los procesos de conflictividad de la post-dictadura desde la perspectiva de las continuidades y rupturas permite pensar en los análisis sobre los procesos históricos en el ámbito educativo. Distintos investigadores han postulado que, en el campo educativo, habrían existido distintos momentos o fases en el desarrollo del campo educativo y de las políticas en este sector (Cox, 2012; Bellei, 2015) en los que se han considerado los años 2006 y 2011 como puntos de quiebre de estos procesos. Los resultados de esta investigación permitirían repensar los procesos de continuidad y transformación en el campo educativo pudiendo instalar la idea de que las transformaciones estructurales (cambios de época) en el campo se producen a partir de múltiples transformaciones coyunturales, es decir, de cambios reformistas (Villalobos, 2016).

5.3. Aportes de la investigación

A partir de los resultados expuestos en los capítulos anteriores y de los hallazgos resaltados en la sección anterior, es posible describir algunos aportes de la investigación para la investigación académica. De esta manera, se busca generar una reflexión que permita destacar algunos elementos utilizados en este estudio y que puedan considerarse como un aporte para distintos espacios de investigación. A este respecto, es posible reconocer cuatro principales aportes.

Un primer aporte de la investigación refiere a los aspectos metodológicos del estudio. Específicamente, se destacan dos aspectos en este sentido. En primer lugar, la tesis utiliza una estrategia de acercamiento metodológico al objeto de investigación que desafía los paradigmas clásicos de investigación (cuantitativos vs. cualitativos) al utilizar información

con una cierta cualidad (un escrito de prensa), posteriormente cuantificarla y luego desarrollar análisis que combinan técnicas estadísticas y estudios de caso, todo con el objetivo de estudiar un objeto de investigación desde un cierto orden político (Duarte, 2013).

De esta manera, puede afirmarse que la investigación aporta a la discusión metodológica de las Ciencias Sociales sobre tipos de métodos de levantamiento de información y los métodos de análisis y procesamiento de los datos. Complementariamente, el uso de una técnica de codificación y levantamiento de datos específica (el *Protest Event Analysis*, PEA) puede ser considerado un segundo aporte de corte metodológico. La generación de protocolos de codificación, la realización de procesos de pilotaje y la discusión de los posibles sesgos de recolección y análisis de información para el caso chileno se constituyen en aportes para los estudios de la conflictividad y los movimientos sociales del país, ya que, a pesar de que a nivel internacional se ha hecho uso extensivo de esta técnica (Olzak, 1989; Koopmans y Rucht, 1999) en el plano local esta forma de análisis ha sido poco explorada.

En segundo término, el estudio desarrolla aporte de corte conceptual, especialmente para los estudios de la conflictividad y los estudios sobre la realidad contemporánea. En primer término, la investigación realizada y sus resultados también desafían al campo de estudio en términos teóricos, proponiendo y proyectando una discusión conceptual sobre las diferencias entre los estudios de los movimientos sociales y los estudios de la conflictividad social, estos últimos parte marginal de la discusión teórica contemporánea (Ritzer, 2002; Joas y Knobl, 2010). De esta manera, el abordaje conceptual generado en la investigación puede servir de soporte para discusiones conceptuales sobre la centralidad de los conflictos sociales como objeto de estudio por sobre los movimientos sociales. Complementariamente, el marco teórico desplegado en la investigación (y los resultados obtenidos) permiten visitar una de las discusiones más clásicas en la teoría social: la discusión sobre estructura y acción. Como se ha mostrado, en los conflictos estudiados la estructura (temporal) es un componente crítico en la configuración y desarrollo de los conflictos, lo que permite preguntarse sobre cómo se articulan acción y estructura en espacios sociales particulares (Martucelli, 2013, 2014), como el campo educativo.

En tercer lugar, la investigación entrega aportes al campo académico respecto de la forma de análisis de los conflictos en el espacio educativo, especialmente a través de dos

aspectos diferenciadores de esta propuesta: i) la centralidad de la mirada histórica y el análisis de mediano y largo plazo y; ii) el afán de medición y cuantificación del objeto de estudio y; iii) un entendimiento de la conflictividad del campo en su conjunto más que de un actor específico. Una reciente revisión sistemática sobre las investigaciones de las protestas estudiantiles (secundarias y universitarias) realizadas en Chile entre 2000 y 2016 mostró que casi el más del 80% de los estudios generados en estos años utilizaron estrategias cualitativas o interpretativas de análisis, que cerca del 70% se concentró en años específicos de la conflictividad y que casi el 90% de los estudios se centró en un actor específico del campo educativo (Asún, Zuñiga, Yañez y Villalobos, 2018). Considerando este dato, es posible afirmar entonces que un aporte del estudio es desarrollar un análisis que innova en términos de la perspectiva histórica de la investigación, la forma de comprensión de los conflictos en el campo educativo y la metodología de análisis utilizada para llevar adelante este proceso.

Finalmente, algunos de los resultados de investigación también pueden considerarse un aporte para el campo científico. Considerando la discusión académica sobre los movimientos sociales y los procesos de conflictividad en el campo educativo, este estudio puede considerarse un aporte pues permite matizar o complementar los análisis realizados por otros investigadores. Hasta la fecha, los estudios existentes se han concentrado en afirmar que los procesos de conflictividad de la última década han levantado y generado transformaciones estructurales de la sociedad⁹², han sido protagonizados especialmente por estudiantes universitarios y estudiantes secundarios, y han sido especialmente importantes en dos años: 2006 y 2011 (Asún et al., 2018). Los resultados de esta investigación permiten complementar estos resultados, mostrando las dinámicas cíclicas entre las demandas estructurales e instrumentales, la importancia de los profesores como actor social en el campo educativo y la centralidad de otros años del periodo post-dictadura, como el año 2000 o el año 1997. En síntesis, los resultados obtenidos permiten poner un prisma distinto para el entendimiento de cómo se han desarrollado con los conflictos en el campo, lo que constituye un cuarto aporte de la investigación.

⁹² A partir del análisis secundario realizado por Asún et al., (2018), se indica que los procesos de conflictividad estarían describiendo un aumento de la politización de la sociedad chilena (35,7%); ii) una ampliación de la demanda estudiantil a contenidos sistémicos (32,1%) o; iii) una crisis del modelo neoliberal en Chile (28,6%)

5.4. Limitaciones, fronteras del estudio y nuevas preguntas de investigación

Considerando los hallazgos presentados y las implicancias y aportes de la investigación, es claro que cualquier estudio posee ciertas limitaciones a partir de las decisiones investigativas realizadas. Adicionalmente, el marco conceptual y metodológico diseñado impone ciertas fronteras al estudio, que hacen invisibilizar ciertos análisis, tópicos o preguntas de investigación. La consideración de estos aspectos de estos aspectos (limitaciones y fronteras del estudio) permite plantear nuevas preguntas de investigación, que permitan ampliar la frontera del conocimiento existente. Estos son, por lo tanto, los aspectos que se abordan en este acápite.

Respecto de las limitaciones, es posible reconocer dos aspectos principales. En primer lugar, la investigación buscó cuantificar las protestas sociales en el campo educativo. Con este esfuerzo, fueron dejados de lado aspectos como los discursos, percepciones o construcciones sociales que los actores realizan en el transcurso de los procesos de conflictividad. Estos aspectos son relevantes para entender las dinámicas de los movimientos sociales (Pleyers y Capitaine, 2016), y, por lo tanto, su no consideración constituye una limitación del estudio. En segundo lugar, es necesario reconocer que las fuentes de información utilizada fueron limitadas y no necesariamente permiten dar cuenta con exactitud de la dinámica de las protestas sociales. Otros estudios (Río, 2008; Fernández, 2016; Garretón et al., 2017) han mostrado que la prensa introduce omisiones de publicación y de información, que hacen que la información recopilada no esté exenta de posibles sesgos. Aunque se hicieron esfuerzos por controlar estos sesgos, estos no fueron totalmente eliminados, lo que constituye una limitación del estudio.

Respecto de las fronteras del estudio, se pueden reconocer dos aspectos principales. En primer lugar, la focalización del análisis a sólo un país genera un entendimiento de los procesos de conflictividad como fenómenos cerrados y clausurados territorialmente. Evidentemente, esta es más una ficción metodológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2001) y no un principio o hipótesis utilizado para captar o aprehender la realidad. Desde hace varias décadas, distintos investigadores han dado cuenta (y, de manera creciente) de la influencia, dinámica y relaciones transnacionales que existen en los procesos de protesta

(Koopmans, 2011; Su, 2015; Kriesi et al., 1995; Bellinger y Arce, 2011)⁹³, las que, lamentablemente, no pudieron ser analizadas en este estudio. En línea con lo anterior, una segunda frontera del estudio es que se focalizó en un campo específico (el espacio educativo) y en una manifestación particular de la conflictividad (las protestas sociales). Esta delimitación del objeto de estudio hace difícil el análisis entre campos sociales, lo que constituye uno de los ejes de trabajo de este campo académico (Della Porta y Diani, 2015) limitando, también, el entendimiento de las relaciones entre las conflictividades escolares y las protestas sociales en educación.

Ahora bien, considerando las limitaciones y fronteras anteriormente descritas, es posible visualizar a lo menos desde cuatro perspectivas de nuevas investigaciones futuras. En primer lugar, pareciera ser importante profundizar en el desarrollo de trabajos comparativos, ya sea en términos territoriales (comparar países, como, por ejemplo, realiza Disi (2017)), en términos de los campos (comparar el campo educativo con otros espacios sociales, como por ejemplo, realiza Somma, 2016) o en términos de los tipos de conflictividad (comparar las protestas educativas con otras formas de conflictividad educativa, como, por ejemplo, los conflictos internos de la escuela estudiados por Villalobos, Peña, Aguirre y Guerrero (2017)). Llevar adelante estos análisis comparativos podría ser relevantes para entender en mayor medida la complejidad entre conflictividad, campos y educación, entendiendo las relaciones que podrían establecerse entre espacios, campos sociales y formas de conflictividad.

Una segunda veta de investigación refiere a la discusión sobre los efectos y consecuencias de las protestas sociales. La pregunta por los efectos de las protestas es una línea de investigación que se ha desarrollado con fuerza en países anglosajones (Earl, Soule y McCarthy, 2003) pero también durante la última década en la región (Natalucci y Barrau, 2015). En Chile, algunos estudios han puesto la mirada sobre los efectos políticos de los procesos de conflictividad (Navia y Pirinoli, 2017; Donoso, 2016), aunque se han focalizados especialmente en ciertos puntos particulares de los procesos de conflictividad y en un tipo

⁹³ En el caso de los procesos de conflictividad educativa de Chile, también se ha buscado establecer relaciones entre estos procesos y dinámicas más generales de movilización. Así, por ejemplo, se ha indicado que las protestas estudiantiles en América Latina han seguido rumbos similares (Disi, 2017), que los patrones de relación entre la conflictividad y la dinámica sociopolítica del continente también habrían sido similares a los del país (Cortes, 2017) o que existiría cierta conexión internacional entre los ciclos chileno y, por ejemplo, los procesos de movilización de la Primavera Árabe y *Ocuppy Wall Street* (Guzmán-Concha, 2012; Cancino, 2015).

específico de efectos. Por ello, desarrollar investigaciones de los efectos y consecuencias en múltiples planos (políticos, culturales, intelectuales, entre otros) y que consideren perspectivas de la conflictividad de mediano y largo plazo son, por lo tanto, un espacio relevante para el desarrollo de futuras investigaciones.

Una tercera vertiente de investigación posible podría estar en el análisis de la relación entre ciencia social y conflictividad. Considerando que el campo de investigación sobre protestas educativas en Chile no presenta altos niveles de profesionalización, internacionalización ni complejización teórico-metodológica (Asún et al., 2018) parece relevante (auto)reflexionar sobre la forma en cómo se produce la investigación en el campo de la investigación sobre conflictividad educativa. Aunque la pregunta por la reflexión sobre cómo se produce ciencia social y la investigación educativa es un aspecto ampliamente explorado, tanto a nivel internacional (Burawoy, 2005; Eyal y Buchholz, 2010; Vesuri y Sonrisé, 2010) como en Chile (Ramos-Zincke, 2005, 2014; Garretón, 2005; Brunner y Salazar, 2009; Villalobos, Band, Torres y González, 2016), el análisis sobre la forma en cómo se genera el estudio de la conflictividad educativa permanece aun prácticamente inexplorado. Así, preguntas sobre cómo se construye la investigación sobre conflictividad, qué dinámicas produce o que motiva a los investigadores a estudiar estos aspectos son preguntas de futuros estudios.

En último lugar, es posible pensar en estudios que permitan complementar y/o perfeccionar las estrategias metodológicas del estudio. Por ejemplo, la utilización de métodos mixtos podría permitir contrastar el levantamiento realizado desde las fuentes secundarias con las percepciones de los discursos de los actores (Canales, 2006), lo que podría motivar análisis sobre posibles diferencias de interpretación o de medición. Por otra parte, complementar las fuentes de levantamiento de información, con registros oficiales u otras fuentes, podría permitir mayores niveles de validez de la información recopilada, permitiendo, además, profundizar en el análisis de los posibles sesgos de información (Río, 2008). Finalmente, la consideración de diferentes medidas de las protestas educativas (o de medidas combinadas que combinen cantidades de protestas, extensión o cantidad de participantes) permitiría entender la complejidad y multidimensionalidad de las protestas, profundizando así en la comprensión de su rol como fenómeno social relevante en el Chile actual.

6. BIBLIOGRAFÍA.

Aasen, P., Proitz, T. y Sandberg, N. (2013). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational Policy*, 20(10), 1-20.

Abbott, A. (2001). *Time Matters. On theory and method*. Chicago-Londres: University of Chicago Press.

Acevedo, J. (2018). *Jóvenes y protesta: Predictores de la protesta y el efecto de la sensación de discriminación*. Concurso Nacional de Tesis sobre Juventud: Piensa la Juventud. Santiago: INJUV.

Aedo, A. (2014). El habitus y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*, 29(1), 57-76.

Aguilera, O. (2016a). *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y políticas de las culturales juveniles en el Chile de hoy*. Santiago: RIL.

Aguilera, O. (2016b). Youth movements, politics of identity and battles for visibility in neoliberal Chile: Penguin generation. En Feixa, C., Leccardi, C. y Nilan, P. (eds.). *Youth, Space and Time. Agoras and Chronotopes in the Global City*. Londres: Brill (pp. 342-364).

Aguilera, O. y Álvarez, J. (2015). El ciclo de movilización en Chile 2005-2012: Fundamentos y proyecciones de una politización. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 29(1), 5-32.

Alexander, R. (1974). The evolution of social behavior. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 5, 325-383.

Alfaro, R. y Cruz, O. (2010). Teoría del conflicto social y posmodernidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 128(2-3), 63-70.

Almeida, P. (2007). Defensive mobilization. Popular movement against economic adjustment policies in Latin America. *Latin American Perspectives*, 154(34), 123-139.

Altmann, D. y Luna, J.P. (2011). Chile: ¿institucionalización con pies de barro?, en Cameron, M. y Luna, J.P. (eds.). *Democracia en la Región Andina*. La Paz: IEP (pp. 273–314).

Álvarez, R. (2002). *La estela de Tlatelolco. Una reconstrucción histórica del movimiento de 1968*. México DF: Ediciones Itaca.

- Álvarez, R. (2011). *Arriba los pobres del mundo. Cultura e identidad política del Partido Comunista de Chile entre democracia y dictadura. 1965-1990*. Santiago: LOM.
- Amstrong, A. y Águila, R. (2006). *Evolución del conflicto laboral en Chile 1961 – 2002*. Santiago: Ediciones UC.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 1503-1518.
- Arce, M. (2010). Parties and social protest in Latin America's neoliberal era. *Party Politics*, 16(5), 669-686.
- Archangelo, L. (2014). *Protest action in developing countries. The case of Brazil*. Center for the Study of Democracy. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Aronson, D. (1982). Jazz. A music in exile. *International Social Science Journal*, 94(1), 583-598.
- Asún, R., Zúñiga, C., Yañez, L. y Villalobos, C. (2018). *¿Cómo responden las Ciencias Sociales a temas de alta contingencia política?: el caso del movimiento estudiantil chileno*. Documento de Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago: FACSOC.
- Atkinson, A. y Piketty, T. (2014). *Top incomes. A global perspective*. Londres: Oxford University Press.
- Atria, F. (2013). *La constitución tramposa*. Santiago: LOM.
- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J. y Joignant, A. (2013). *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago: Debate.
- Atria, R. (1974). *Notas para el estudio de los movimientos sociales*. Santiago: Corporación de Desarrollo Universitaria (CPU).
- Avendaño, O. (2014). Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil. Chile 2011. *Última Década*, 44(1), 41-68.
- Báez, F. (2015). La sociología analítica: fundamentos y usos de investigación para la acción colectiva, en Báez, F., Cancino, L. y Paredes, J.P. (eds.). *Acción colectiva y movimientos sociales. Disputas conceptuales y casos de estudio recientes*. Valparaíso. Puntángelos Ediciones (pp. 59-72).

Báez, F., Cancino, L. y Paredes, J.P. (eds.) (2015). *Acción colectiva y movimientos sociales. Disputas conceptuales y casos de estudio recientes*. Valparaíso. Puntáengels Ediciones.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Ball, S. (2010). New voices, new knowledge and new politics of educational research: the gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal*, 9(2), 124-137.

Barozet, E. (2016). Entre la urna, las redes sociales y la calle: las relaciones entre movimientos sociales y partidos políticos en el Chile democrático, en Garretón, M.A. (coord.). *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. Santiago: LOM (pp. 21-58).

Bassi, J. (2016). Adiós a la partitura: una defensa de los diseños flexibles en investigación social, en Canales, M. (coord.). *Investigación social. Lenguajes de diseño*. Santiago: LOM (pp. 43-72).

Bauman, Z. (2002). *La globalización: consecuencias humanas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.

Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.

Beckett, S. (2013). *Introduction to time series using STATA*. College Station's: Stata Press.

Bell, D. (2006). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Barcelona: Alianza.

Bellei, C. (2013). Diseño de investigación social en educación, en Canales, M. (coord.). *Investigación social. Lenguajes de diseño*. Santiago: LOM (pp. 113-150).

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.

Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 9(2), 232-247.

Bellei, C., Cabalín, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies, *Studies in Higher Education*, 39(3), 426 – 440.

Bellei, C., Cabalín, C. y Orellana, V. (2018). The student movements to transform the Chilean market-oriented education system. En Cortina, R. y Lafuente, C. (eds.). *Civil*

organizations in Latin American Education. Case Studies and perspectives on advocacy. New York: Routledge. (pp. 63-84).

Bellinger, P. y Arce, M. (2011). Protest and democracy in Latin America's market era. *Political Research Quarterly*, 64(3), 688-704.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Beyerlein, K., Barwis, P., Crubaugh, B. y Carnesecca, C. (2016). A new picture of protest. The National Study of Protest Events. *Sociological Methods and Research*, 26(1), 1-46.

Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92.

Bloque Social por la Educación (2006). *La crisis educativa en Chile. Diagnóstico y propuestas*. Disponible en http://opech.cl/bibliografico/calidad_igualdad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf

Blumer, H. (1971). Social problem as collective actions. *Social Problems* 18(3), 298-306.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 64(3), 3-35.

Bourdieu, P. (1983). Las formas del capital, en Bourdieu, P. (ed.). *Poder, Derecho y Clases Sociales*: Madrid: Desclée (pp. 131-164).

Bourdieu, P. (1994). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.

Bourdieu, P. (1997a). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1997b). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.

Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Buenos Aires. Siglo XXI Ediciones.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.

Bourdieu, P. (2015). *Intervenciones políticas. Un sociólogo en la barricada*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Popular.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Ediciones.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2001). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.

Bourke, A. (2011). *Principles of social evolution*. New York: Oxford University Press.

Box, G. y Jenkins, G. (2008). *Time Series Analysis: Forecasting and Control*. Londres: Holden-Day.

Box, G. y Pierce, D. (1970). Distribution of residual autocorrelations in autoregressive-integrated moving average time series models. *Journal of the American Statistical Association*, 65(332), 1509–1526.

Brockwell, P. y Davis, R. (2002). *Introduction for time series and forecasting*. Springer: New York-Berlin-Heidelberg.

Brunner, J. J. y Salazar, F. (2009). *La investigación educacional en Chile: Una aproximación bibliométrica no convencional*. Documento de Trabajo CPCE N°1. Disponible en: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Publication3_bibliomet.pdf

Brunner, J.J. (2012). La lucha por la educación de las élites: campo y canales formativos. *Revista UDP*, 9(1), 119-143.

Brunner, J.J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena. Un estado del arte, en Bernasconi, A. (ed.). *La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones UC.

Brunner, J.J. y Flisfisch, A. (2014). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, J.J. y Villalobos, C. (2014). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica 2009 – 2013*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad*. Barcelona-Buenos Aires: Gedisa.

- Bunge, M. (2014). *Evaluando filosofías*. Barcelona-Buenos Aires: Gedisa.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *American Sociological Review*, 70(1), 4-28.
- Burke, S. (2015). *Conceptualizing protest and conflict. Report from an interdisciplinary conference exploring how governments and institutions of global governance can better respond to contentious politics*. New York: Friedrich Ebert Stiftung.
- Cabalín, C. (2014). The conservative response to the 2011 Chilean student movement: neoliberal education and media. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 35(4), 485-498.
- Cabalín, C. y Antezana, L. (2016). La educación en portada: la visualización de la política educacional en la prensa. *Cuadernos Info*, 39, 195-207.
- Calderón, F. (2013). *Understanding Social Conflict in Latin America*. Buenos Aires: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Cancino, L. (2015). Chile 2011. Desde el largo letargo a la emergencia de un ciclo de acción colectiva, en Báez, L., Cancino, L. y Paredes, J.P. (eds.). *Acción colectiva y movimientos sociales. Disputas conceptuales y casos de estudios recientes*. Valparaíso: Editorial Puntángelos (pp. 125-136)
- Candón, J. (2011). *Toma las calles, toma las redes: El movimiento 15-M en Internet*. Sevilla: Editorial Atrapasueños.
- Cant, M. (2011). Suppression of social conflict and evolutionary transitions to Cooperation. *The American Naturalist*, 179(2), 293-300.
- Cárdenas, C. (2016). El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la Web Social: Nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa. *Última Década*, 45(1), 93-116.
- Carnoy, M. y Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- Castells, M. (2003). *La era de la información. Vol. II. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.

Chabbott, C. y Ramírez, F. (2006). Development and education. En Hallinan, M.T. (ed.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York-Berlin: Springer (pp. 163-187).

Chaffee, L. (1993). Dramaturgical politics: the culture and ritual of demonstrations in Argentina. *Media, Culture and Society*, 15(1), 113-135.

Chesterton, G.K. (1909). *The Ball and the Cross*. Disponible en http://www.gkc.org.uk/gkc/books/ball_and_cross.html

Chomsky, N. (1991). *Ilusiones necesarias. Control del pensamiento en las sociedades democráticas*. Madrid: Ediciones Libertarias-Prodhufi.

Christiansen, J. (2009). *Four stages of social movements*. Working Paper, EBSCO Research Starters.

Clark, B. (1983). *The Higher Education System*. Berkeley, CA: University of California Press.

Clemens, E. y Hugues, M. (2002). Recovering past protest. Historical research on social movements. En Klandermans, B. y Staggenborg, S. (eds.) *Methods of Social Movement Research*. Minneapolis: University of Minnesota Press (pp. 201-230).

Cohn-Debit, D., Sartre, J.P. y Marcuse, H. (1968). *La imaginación al poder*. Buenos Aires: Ergonauta.

Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas en Chile. *Psicoperspectivas*. 14(2), 71-83

Cortés, A. y Villalobos, C. (2018). El derecho a la educación en el Chile contemporáneo. Cuatro argumentos para su reconocimiento constitucional. En Gajardo, J. y Vásquez, Y. (eds.). *Nueva Constitución. Ideas y propuestas para el cambio constitucional*. Santiago: Rubicón Editores

Cortés, A. (2017). *El nuevo (contra) ciclo político chileno. Asincronías y contra tendencias frente a la política latinoamericana*. Disponible en <https://www.opendemocracy.net/democraciaabierta/alexis-cort-s/el-nuevo-contra-ciclo-politico-chileno>

Corvalán, J. (2012). El campo educativo. Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 38(2): 287-298.

- Corvalán, L. (1999). *De lo vivido y lo peleado. Memorias*. Santiago: LOM.
- Couso, J. (2012). El mercado como obstáculo a la libertad de expresión: la concentración de la prensa escrita en Chile en la era democrática, en Sorj, B. (ed.). *Democracia y medios de comunicación*. Buenos Aires: Plataforma democrática.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42.
- Crossley, N. (2003). From reproduction to transformation: Social movements field and radical habitus. *Theory, Culture and Society*, 20(1), 43-68.
- Cuevas, R. y Villalobos, C. (2017). Disposición a la protesta de los latinoamericanos. Un análisis exploratorio a partir de LatinoBarómetro 2015. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 8(2), 189-214.
- Cummings, P. (2015). Democracy and student discontent: Chilean student protest in the post-pinochet era. *Journal of Politics in Latin America*, 3(1), 49-84.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. Stanford: Stanford University Press.
- Dahrendorf, R. (1966). *Sociedad y libertad*. Madrid: Tecnos.
- Davies, J. (1962). Towards a theory of revolution. *American Sociological Review*, 27(February), 5-19.
- Davis, L. (2004). *Education and conflict. Complexity and chaos*. Londres: Routledge.
- Dawkins, R. (2004). *El cuento del antepasado. Un viaje a los albores de la evolución*. Madrid: Antoni Bosch.
- Dawkins, R. (2009). *Evolución. El mayor espectáculo sobre la tierra*. Madrid: Espasa Libros.
- De Dreu, C. y Beersma, B. (2005). Conflict in organizations. Beyond effectiveness and performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(2), 105-117.
- Della Porta, D. (2008). *Eventful protest, global conflicts*. Conference of the Nordic Sociological Association. Aahurs: Norway.
- Della Porta, D. y Dani, M (2015). *The Oxford Handbook of Social Movements*. New York: Oxford Editions.
- Della Porta, D. y Dani, M. (2006). *Social movements: An introduction*. Malden: Blackwell Publishing.

Della Porta, D., Kriesi, H. y Rucht, D. (2009). *Social movements in a globalizing world*. Londres: Palgrave-McMillan.

Diamond, J. (1997). *Armas, gérmenes y acero. Breve historia de la humanidad de los últimos trece mil años*. Madrid: Random House.

Diamond, J. (2006). *Colapso. Por qué unas sociedades perduran y otras no*. Madrid: Random House.

Diani, M. (2007). Networks and participation. En Snow, D., Soule, S. y Kriesi, H. (eds). *The Blackwell Companion of Social Movements*. Malden: Blackwell Publishing (pp. 339-359).

Dieguez, A. (2010). Kitcher's modest realism: The reconceptualization of scientific objectivity. En González, W. (ed.). *Scientific realism and democratic society: The philosophy of Philip Kitcher*. Amsterdam: Rodopi.

Disi, R. (2015). *Policies, politics and protest: explaining student movement in Latin America*. Artículo presentado en el Congress of the Latin American Studies Association (LASA), San Juan, Puerto Rico, 27-30 de Mayo.

Disi, R. (2017). *Still massive? Explaining the size of tertiary student protests in Latin America*. Working Paper COES-PUC.

Dodson, K. (2011). The movement society in comparative perspective. *Mobilization*, 16(4), 475-494

Dollar, D., Easterly, W. y Gatti, R. (2000). *What causes political violence? A research outline*. Development Research Group. World Bank. Mimeo.

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile: 1990 - 2004. El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135

Donoso, S. (2013) Dynamics of change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 pingüino movement. *Journal of Latin American Studies*, 45(1), 1-49.

Donoso, S. (2016). When social movements become a democratizing force: the political impact of the student movement in Chile. Protest, Social Movement and Global Democracy since 2011. *New perspectives research in social movements, conflicts and change*, 39(1), 167-196.

Donoso, S. (2017a). *Conflictos en torno a la educación 2015 – 2016*. Notas COES de Política Pública. Santiago: Centro de Estudios del Conflicto y la Cohesión Social.

Donoso, S. (2017b). “Outsider” and “Insider” strategies: Chile’s student movement, 1990-2014. En Donoso, S. y von Bulow, M. (eds.). *Social movements in Chile. Organization, trajectories and political consequences*. New York: Palgrave-MacMillan (pp. 65-98).

Donoso, S. y von Bulow, M. (eds.) (2017). *Social movements in Chile. Organization, trajectories and political consequences*. New York: Palgrave-MacMillan.

Duarte, C. (2013). Construcción de objetos de investigación, en Canales, M. (ed.). *Investigación social. Lenguajes de diseño*. Santiago: LOM (pp. 231 – 244).

Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Akal.

Earl, J., Martin, A., McCarthy, J. y Soule, S. (2004). The use of newspaper data in the study of collective action. *Annual Review of Sociology*, 30, 65-80.

Earl, J., Soule, S. y McCarthy, J. (2003). Protest under Fire? Explaining the Policing of Protest. *American Sociological Review*, 68(4), 581-606

Eder, K. (2015). Social Movement and Social Theory. En Della Porta, D. y Diani, M. (eds.). *Oxford Handbook of Social Movement*. Oxford: Oxford University Press (pp. 31-50).

Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453.

Elias, N. (1988). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México DF. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Epstein, B. (1995). Why poststructuralism is a dead end for progressive thought. *Socialist Review*, 25(2), 83-120.

Espinoza, V. (2012). El reclamo chileno contra la desigualdad de ingresos. Explicaciones, justificaciones y relatos. *Revista Izquierdas*, 2(1), 1-25.

Esteban, J., Mayoral, L. y Ray, D. (2012). Ethnicity and conflict: an empirical study. *American Economic Review*, 102(4), 1310-1342.

Eyal, G. y Buchholz, L. (2010). From the sociology of Intellectuals to the sociology of interventions. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 117-137.

Fabela Gabia, D. (2002). La estructura de oportunidades políticas de los movimientos sociales en sistemas políticos cerrados. El caso mexicano. *Estudios Sociológicos*, 20(1), 90-120.

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979-2009). *Educacao & Sociedade Campinas*, 36(132), 699-722.

Fazio, H. (2014). *Indignación*. Santiago: LOM.

Fernández, C. (1995). ¿De qué se constituye el habitus en la práctica periodística práctica? *Comunicación y Sociedad*, 24(Mayo-Agosto), 97-125.

Fernández, J. (2014). *La protesta social en Chile (2006-2012)*. *Conflicto social y repertorios de acción en torno a los movimientos estudiantil, mapuche y ambiental*. Documento de Trabajo GGIP.

Fernández, J. (2016). *Protesta social, consecuencias y subjetividades políticas: la huella del movimiento estudiantil chileno del año 2011*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España.

Ffrench-Davis, R. (2014). *Chile, entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. Cuarenta años de políticas económicas y sus reformas hacia el futuro*. Santiago: JC Sáez.

Fillieule, O. (1998). Plus ça change, moins ça change. Demonstrations in France during the nineteen-eighties. En Rutch, D. Koopmans, R. y Neidhart, F. (eds.). *Acts of Dissent: New Developments in the Study of Protest*. Boston: Rowman and Littlefield (pp. 199 – 226).

Finkel, S. Muller, E. y Opp, K-D. (1989). Personal influence, collective rationality and mass political action. *American Political Science Review*, 83(3), 885-903.

Finkel, S. y Muller, E. (1988). Rational Choice and the Dynamics of Collective Political Action: Evaluating Alternative Models with Panel Data. *American Political Science Review*, 92(1), 37-50

Fleet, N. (2011), Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: Una Perspectiva Sociológica. *Revista Polis*, 10(1), 47-72.

Fleet, N. y Guzmán-Concha, C. (2017). Mass higher education and the 2011 student movement in Chile: Material and ideological implications. *Bulletin of Latin American Research*, 36(2), 160-176.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.

Franzosi, R. (1987). The press as a source of socio-historical data: issues in the methodology of data collection from newspapers. *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History*, 20(1), 5-16.

Fuentes, C. (2012). *El pacto. Poder, constitución y prácticas políticas en Chile (1990-2010)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. New York: Simon and Schuster.

Gamson, W. (1992). The social psychology of collective action. En Morris, A. y McClurg, C. (eds.). *Frontier in social movement theory*. New Haven: Yale University Press (pp. 53-76).

Gans, H. (1979). Deciding what is notice. *A study of CBS evening news, NBC nightly News, Newsweek and Time*. New York: Vintage Books Edition.

Gárate, M. (2012). *La revolución capitalista de Chile (1973-2003)*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

García, M. (2015). Mecanismos sociales, teoría de juego y motivaciones para la acción. Una aproximación a la sociología analítica desde la acción colectiva, en Báez, F., Cancino, L. y Paredes, J.P. (eds.). *Acción colectiva y movimientos sociales, Disputas conceptuales y casos de estudio reciente*. Valparaíso: Editorial Puntángelos (pp. 73-104).

García-Huidobro, J.E., Ferrada, R y Gil, M. (2014). La relación educación-sociedad en el discurso político- educativo de los gobiernos de la Concertación (1990-2009). *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 113-131.

Garretón, M.A. (2005). Social sciences and society in Chile: institutionalization, breakdown and rebirth. *Social Science Information*, 44(2-3), 359-409.

Garretón, M., Joignant, A., Somma, N. y Campos, T. (2017). *Conflicto Social en Chile 2015 – 2016. Disputando mitos*. Notas COES de Política Educativa 4. Santiago: Centro de Estudios del Conflicto y la Cohesión Social.

Garretón, M.A. (2011). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado*. Santiago: ARCIS-CLACSO.

Garretón, M.A. (2014). *Las Ciencias Sociales en la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social*. Santiago: LOM.

Garretón, M.A. (2016). La ruptura entre política y sociedad. Una introducción. En Garretón, M.A. (coord.). *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. Santiago: LOM (pp. 11-20).

Gibert, J. (2014). La perspectiva del realismo en las ciencias sociales. En Osorio, F. (ed.). *Epistemología y ciencias sociales: Ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM (pp. 103-124).

Giddens, A. (2015). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gill, J. y DeFronzo, J. (2009). A comparative framework for the analysis of international student movements. *Social Movement Studies*, 8(3), 203-224.

Giugni, M. (1999). How social movements matter: Past, research, present problems, future developments. En Giugni, M., McAdam, D. y Tilly, C. (eds.). *How social movements matter*. Minneapolis: University of Minnesota Press (pp. 13 – 32).

Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Organisationsentwicklung in der Praxis*. Bern: Haupt

Goldstone, J. y Tilly, C. (2001). Threat (and Opportunity). En Aminzade, R., Goldstones, J., McAdam, D., Perry, E., Sewell, W., Tarrow, S. y Tilly, C. (eds.). *Silence and Voice in the Study of Contentious Politics*. New York: Cambridge University Press.

Goodwin, J., Jasper, J. y Polleta, F. (2007). Emotional dimensions of social movements. En Snow, D., Soule, S. y Kriesi, H. (eds). *The Blackwell Companion of Social Movements*. Malden: Blackwell Publishing (pp. 413-432)

Gould, S. (1992). Punctuated equilibrium in fact and theory. En Somit, A. y Peterson, S. (eds.). *The Dynamics of Evolution*. New York: Cornell University Press (pp. 54–84).

Gramsci, A. (2003). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Guerrero, A. (2009). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Guerrero, V. (1993). Time-Series Analysis Supported by Power Transformations. *Journal of Forecasting*, 12(1), 37 - 48.

Guillaudat, P. y Mouterde, P. (1998). *Los movimientos sociales en Chile 1973-1993*. Santiago: LOM.

Gurr, T. (1968). A Causal Model of Civil Strife: A Comparative Analysis Using New Indices. *American Political Science Review*, 62, 1104-1124.

Guzmán-Concha, C. (2012). The students' rebellion in Chile. Occupy protest or classical social movement? *Social Movement Studies*, 11(3-4), 708-415.

Guzmán-Concha, C. (2015). Trayectoria, características y causas de la rebelión estudiantil del 2011. En Báez, F., Cancino, L. y Paredes, J.P. (eds.). *Acción colectiva y movimientos sociales. Disputas conceptuales y casos de estudio recientes*. Valparaiso. Puntángelos Ediciones (pp. 225 – 258).

Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: The MIT Press.

Hawking, S. (1988). *Historia del tiempo. Del Bing Bang a los agujeros negros*. Buenos Aires: Crítica.

Hawking, S. (2001). *El universo en una cáscara de nuez*. Buenos Aires: Crítica.

Heidelberg Institute for International Conflict Research (2015). *Conflict Barometer 2014. Disputes, non-violent crisis, violent crisis, limited war and wars*. Heidelberg: Germany.

Hirschman, A. (1986). *Interés privado y acción pública*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. (2008). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. (2010). *Revolucionarios. Ensayos contemporáneos*. Barcelona: Crítica.

Hobsbawm, E. (2013). *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*. Barcelona: Crítica.

Holloway, J. (2011). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Santiago: LOM.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge. Polity Press.

Hooghe, M. (2005). Ethnic organizations and social movement theory. The political opportunity structure for ethnic mobilization in Flanders. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(5), 141-161.

Hug, S. y Wisler, D. (1998) Correcting for Selection Bias in Social Movement Research. *Mobilization*, 3(2), 141-161.

Hungtington, S. (1993). *¿La Tercera Ola? la democratización a finales del siglo XX*. Madrid: Alianza.

Hunneus, C. (2014). *La democracia semisoberana. Chile después de Pinochet*. Santiago: Taurus.

Husu, H-M. (2013). Bourdieu and social movements. Considering identity movements in terms of field, capital and habitus. *Social Movements Studies*, 12(3), 264-279.

Hutter, S. y Guigni, M. (2009). Protest politics in a changing political context: Switzerland 1975-2005. *Swiss Political Science Review*, 15(3), 427-461.

Hwang, S., Naidu, S. y Bowles, S. (2016). *Social conflict and the evolution of unequal conventions*. Working Papers. University of Columbia.

Hyndman, R.J. y Khandakar, Y. (2008). Automatic time series forecasting: The forecast package for R. *Journal of Statistical Software*, 26(3), 1-22.

Iaes, G. y Delich, A. (2009). Sistemas educativos y cohesión social: la reconstrucción de “lo común” en los estados nacionales del siglo XXI. En Cox, C. y Schwartzman, S. (eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago: Uqbar (pp. 179-234).

Iglesias, P. (2008). *Multitud y acción colectiva postnacional: un estudio comparado de los desobedientes: de Italia a Madrid (2000-2005)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias Políticas. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Disponible en <http://eprintus.ucm.es/8458/1/T30518.pdf>

Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies. *American Political Science Review*, 65(4), 911-1017.

Inglehart, R. (1979). Political action: the impact of values, cognitive level and social background. En Barnes, S. (ed.). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. Beverly Hills: Sage. (343-380).

Ivanova, A. (2015). The topic of education in Chilean political discourse during 2006 – 2013. *Universum*, 30(2), 91-104.

Jasper, J. (1998). The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and Around Social Movements, *Sociological Forum*, 13(1), 397-424.

Jasper, J., Moran, K. y Tramontano, M. (2015). Strategy. En Della Porta, D. y Diani, M. (eds.). *Oxford Handbook of Social Movement*. Oxford: Oxford University Press (pp. 399-409).

Jenkins, J. (1985). *The Politics of Insurgency*. New York: Columbia University Press.

Jenkins, J. y Perrow, C. (1977). Insurgency of the Powerless: Farm Worker Movements (1946-1972). *American Sociological Review*, 42(2), 249-268.

Jenkins, J., Jacobs, D. y Agnone, J. (2003). Political opportunities and African-American Protest, 1948-1997. *American Journal of Sociology*, 109(2), 277-303.

Joas, H. y Knobl, W. (2010). *Social Theory*. Cambridge University Press. Londres.

Johnson, E., Agnone, J. y McCarthy, J. (2010). Movements organizations, synergistic tactics and environmental public policy. *Social Forces*, 88(5), 2267-2292.

Joignant, A. (2011). Tecnócratas, technopols y dirigentes de partido. Tipos de agentes y especies de capital en las élites gubernamentales de la Concertación (1990-2010). En Joignant, A. y Güell, P. (eds.). *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de Sociología de las Élites en Chile. (1990-2010)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Joignant, A., Morales, M. y Fuentes, C. (2017). Malaise in representation: attitudes, beliefs, behaviours, and causalities. En Joignant, A., Morales, M. y Fuentes, C. (eds.). *Malaise in representation in Latin American Countries: Chile, Argentina and Uruguay*. Palgrave-MacMillan (pp. 47-68).

Karstedt-Henke, S. (1980). Theorizing sur erklärung terroristischer bewegungen. En Blankenberg, E. (ed.). *Politik der inneren sichereth*. Frankfurt: Suhrkamp (pp. 198-234).

Kelly, W. y Isaac, L. (1984). The rise and fall of urban racial violence in the US. 1948-1979. *Research in Social Movements, Conflicts and Change*, 7, 203-223.

Khawaja, M. (1995). The dynamics of local collective action in the West Bank: A test of rival explanations. *Economic Development and Cultural Changes*, 44(1), 147-178.

Khun, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica

Kitcher, P. (1998). A plea for science studies. En Koertge, N. (ed.) *A house built and sand. Exposing postmodernism myth about science*. New York: Oxford University Press. (pp. 32-56).

Kitcher, P. (2001). *Science, truth and democracy*. New York: Oxford University Press.

Klandermans, B. y Staggenborg, S. (2002). *Methods of Social Movement Research*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Klein, N. (2002). *Vallas y ventanas*. Barcelona: Paidós.

Klein, N. (2008). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo de desastre*. Barcelona: Paidós.

Klesner, J. (2004). *Social capital and political participation in Latin America*. Artículo presentado en el XXV International Congress of the Latin American Studies Association, Las Vegas, October 7-9, 2004.

Klimke, M. (2011). *The Other Alliance: Student Protest in West Germany and the United States in the Global Sixties*. Princeton: Princeton University Press.

Kolmogorov, A. (1977). *La matemática: Su contenido, método y significado*. Barcelona: Alianza Editorial.

Koopmans, R. (1993). The dynamics of protest waves: West Germany, 1965 to 1989. *American Sociological Review*, 10(1), 637-658.

Koopmans, R. (2007). Protest in time and space: The evolutions of waves of contention. En Snow, D., Soule, S. y Kriesi, H. (eds.). *The Blackwell Companion of Social Movements*. Malden: Blackwell Publishing (pp. 19-46).

Koopmans, R. y Rucht, D. (1999). Protest Event Analysis. En Klandermans, B. y Staggenborg, S. (eds.). *Methods of Social Movement Research*. Minneapolis: University of Minnesota Press (pp. 231-259).

Kousis, M. (1999a). Environmental protest cases: the city, the countryside, and the grassroots in southern Europe. *Mobilization*, 4(2), 223-238.

Kousis, M. (1999b). Sustaining local environmental mobilizations: groups, actions and claims in southern Europe. *Environmental Politics*, 8(1), 172-198.

Kremermann, M. y Páez, A. (2016). *Endeudar para gobernar y mercantilizar. El caso del CAE*. Documento de Trabajo, Fundación SOL. Santiago.

Kriesi, H. (1988). Local Mobilization Processes in the Dutch Peace Movement. En Klandermans, H. Kriesi y S. Tarrow (eds.). *From Structure to Action: Social Movement Participation across Cultures*. Connecticut: JAI-Press (pp. 41-82).

Kriesi, H., Koopmans, R., Duyvendak, J. y Giugni, M. (1995). *New social movements in Western Europe. A comparative analysis*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kubik, J. y Ekiert, G. (1998). Contentious politics in new democracies: East Germany, Hungary, Poland and Slovakia, 1989-1993. *World Politics*, 50(4), 547-581.

Lagos, T. y Pereira, S. (2017). *Las protestas de los profesores en el Chile post-dictadura. Una aproximación cuantitativa*. Tesis presentada para optar al título profesional de Sociólogo. Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Las Heras, J. (2009). *El grito de Córdoba. La reforma universitaria de 1918 y su vigencia en la Universidad del Siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.

Latour, B. (2008). *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Lawrence, B. y Karim, A. (2007). *On violence. A reader*. Duke: Duke University Press.

Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: space, time, and everyday life*. Londres-New York: Continuum.

Leiras, M. (2007). *Estudio de caso: La relación entre el Ministerio de Educación y el colegio de profesores de Chile, 1990-2006. Cooperación e institucionalización en la determinación de los salarios y las condiciones de trabajo docente*. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Banco Mundial.

Levy, D. (1991). The decline of Latin American student activism. *Higher Education*, 22(2), 145-155.

Lingard, B. y Grek, S. (2007). *Indicators and PISA: An exploration of events and theoretical perspective*. Fabricating Quality in European Education Working Papers N°2.

Lipsky, M (1968). *Protests as a political resource*. Washington: American Political Science Association.

Lochhead, J. (2007). Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing. *Women & Music. A Journal of Gender and Culture*, 11, 87-99.

Lochhead, J. y Auner, J. (2002). *Postmodern music / Postmodern thought*. New York: Routledge.

López, A. (2016). *Políticas institucionales sobre accesibilidad en la educación superior apoyada en entornos virtuales*. Artículo presentado en IV Conferencia Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones para mejorar la Accesibilidad (ATICA 2016) Cuenca [ECU], 9-11 Noviembre.

Luhmann, N. (2007). *La ciencia de la sociedad*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

Maillet, A (2013). *La construcción política de los mercados. Variedades de neoliberalismo en el Chile post-dictadura (1990-2010)*. Santiago: Instituto de Ciencias Políticas, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mair, P. (2011). Bini Smaghi vs. the Parties: Representative Government and Institutional Constraints. *EIU Working Paper*, RSCAS 22.

Marcel, M., Tokman, M., Valdés, R. y Benavides, P. (2001). Balance estructural del Gobierno Central. Metodologías y estimaciones para Chile. 1987 – 2000. *Estudios de Finanzas Publicas*, 1, 22-45.

Marín, F. (2014). *Las batallas por la Alameda. Arteria del Chile demoliberal*. Santiago: Ceibo.

Markoff, J. (1997). Peasant help destroy and old regime and defy a new one: lessons from (and for) the study of social movements. *American Journal of Sociology*, 102, 1113-1142.

Markoff, J. (2015). Historical analysis and social movement research. En Della Porta, D. y Dani, M (2015). *The Oxford Handbook of Social Movements*. New York: Oxford Editions (pp. 68-85).

Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around ‘post-bureaucratic’ models of regulation. *Compare*, 39 (1), 71-84.

Marsh, J. y Wohlstetter, P. (2013). Recents trend in intergovernmental relations. The resurgence of local actors in education policy. *Educational Research*, 20(10), 1-8.

Martucelli, D. (2013). Una cartografía de la teoría sociológica contemporánea, en Gastón Molina (ed.), *Subjetividades, estructuras y procesos. Pensar las ciencias sociales*, Santiago: FACSU-Universidad Central de Chile (pp. 146-183).

Martucelli, D. (2014). *Sociologías de la modernidad. Itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM.

Marullo, S. (1988). Leadership and Membership in the Nuclear Freeze Movement: A Specification of Resource Mobilization Theory. *The Sociological Quarterly*, 29(3), 407-427.

Marwell, G. y Oliver, P. (1984). Collective action theory and social movement research. *Research in Social Movements, Conflict and Change*, 7(1), 1-28.

- Marx, K. (1983). *El manifiesto comunista*. Madrid: Akal.
- Massé, P. (1965). *Le Plan, ou l'Anti-hasard*. París: Gallimard.
- Matamoros, C. (2016). El Colegio de Profesores y la Evaluación Docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005. *Jornal de Políticas Educacionais*, 10(20), 8–32.
- Matear, A. (2007). Tension between state and market in Chile. Education Policy and Culture. *European Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 83(1), 61-82
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: LOM.
- Mayol, A. y Azocar, C. (2011). Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso “Chile 2011”. *Polis*, 10(30), 163-184.
- McAdam, D. (1982). *Political process and the development of black insurgency. 1930-1970*. Chicago: University Chicago Press.
- McAdam, D., McCarthy, J. Zald, M. (1988). Social Movements. En Smelser, N. (ed.). *Handbook of Sociology*. Newbury Park, CA: Sage Publications (pp. 695-737).
- McAdam, D., Tarrow, S. y Tilly, C. (2001). *Dynamics of Contention*. New York: Cambridge Policy Press.
- McCammon, H. (2001). Stirring up suffrage sentiment: the formation of the state woman suffrage organizations, 1866-1914. *Social Forces*, 80(2), 449-480.
- McCarthy, J. y Mayer N. (2001). The Enduring Vitality of the Resource Mobilization Theory of Social Movements. En J. Turner (ed.), *Handbook of Sociological Theory*. Nueva York-Londres: Springer (pp. 533-565).
- McCarthy, J., Mayer, N. y Mayer, Z. (1977). Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory. *American Journal of Sociology*, 82(6), 1212-1241.
- McCarthy, J., McPhail, C. y Smith, J. (1996). Images of protest. Dimensions of selection bias in media coverage of Washington demonstrations, 1982-1991. *American Sociological Review*, 61(3), 478-499.
- Medel, R. y Somma, N. (2016). ¿Marchas, ocupaciones o barricadas? Explorando los determinantes de las tácticas de la protesta en Chile. *Política y Gobierno*, 23(1): 163-199.
- Mella, M. (2106). Composición, correlaciones de fuerza y elaboración de estrategias en el pleno CONFECH (2011-2015). *Última Década*, 45(1), 75-92.

Meller, P. (2011). *¡Universitarios... el problema no es el lucro, es el Mercado!* Santiago: Uqbar.

Melluci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México DF: Centro de Estudios Sociológicos.

Mendes, A., Barbara, D. y Pereira, G. (2005). Pierre Bourdieu: las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño. *Fundamentos en Humanidades*, 6(12), 195-222.

Merton, R. (1964). *Teoría Social y Estructura Social*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Meyer, D. y Tarrow, S. (1998). *The social movement society: Contentious politics for a new century*. Oxford: Rowman & Littlefield.

Mile, K. (2013). Protest as conservative phenomenon. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(8): 154-160.

Miranda, L. (2016) (coord.). *Protestar es de buena educación. Orgánica, demandas e ideología del Movimiento Estudiantil Chileno*. Santiago: FLACSO-Chile.

Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.

Mönckeberg, M.O. (2005). *La Privatización de las Universidades. Una historia de dinero, poder e influencias*. Santiago: Copa Rota.

Monedero, J.C. (2017). El 15M y la democracia indignada: problemas de legitimación en el capitalismo neoliberal. En Vega, A. y Andreucci, P. (eds.). *Del conflicto social a la indignación global*. Santiago: RIL Editores.

Montecinos, V. y Markoff, J. (2012). Del poder de las ideas económicas al poder de los economistas, en Ariztía, T. (ed.) *Produciendo lo social. Usos de las Ciencias Sociales en el Chile reciente*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Morin, E. (1998). Sobre la interdisciplinariedad. *Redes Sociales y Complejidad*, 2(1), 11-17.

Morrow, R. y Torres, C. (2013). The State, Social Movements, and Educational Reform. En Arnove, R., Torres, C. y Franz, S. (eds.). *Comparative Education. The dialectics of the global and the local*. Plymouth: Rowman and Littlefield Inc. (pp. 89-112).

Moseley, M. y Moreno, D. (2010). The Normalization of Protest in Latin America. Latin American Public Opinion Project, *“Insights” Series*, 7, 1-7.

Mosselson, J. (2011). Conflict, education and identity. *Conflict and education*, 1(1), 132-144.

Moulian, T. (1997). *Chile: Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.

Muñoz, V. (2011). *Generaciones. Juventud Universitaria e izquierdas políticas en Chile y México (Universidad de Chile y UNAM)*. Santiago: LOM.

Natalucci, A. y Barrau, P. (2015). Movimientos sociales, lugares de la política e impacto político. En Báez, F., Cancino, L. y Paredes, J.P. (eds.). *Acción colectiva y movimientos sociales. Disputas conceptuales y casos de estudio recientes*. Valparaíso. Puntángelos Ediciones (pp. 107-124).

Navia, P. y Osorio, R. (2015). El Mercurio Lies, and La Tercera Lies More. Political Bias in Newspaper Headlines in Chile, 1994–2010. *Bulletin of Latin American Research* 34(4), 467-485.

Navia, P. y Pirinoli, S. (2015). The effect of the student protests on the evolution of educational reform legislation in Chile, 1990–2012. Artículo presentado en la Latin American Studies Association (LASA), San Juan, Puerto Rico, 27–30 Mayo.

Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix. Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Novelli, M. y Lopes, M. (2008). Conflict, education and the global south: New critical directions. *International Journal of Educational Development*, 28, 473-488.

Núñez, I. (2001). *La experiencia gubernamental de concertación y conflicto en el sector educativo: el caso de Chile*. Artículo presentado en el seminario: Sindicalismo magisterial, Concertación y Reforma Educativa en América Latina. San Pedro Sula, Honduras, 2001.

Núñez, J. y Miranda, L. (2011). Intergenerational income and educational mobility in urban Chile. *Estudios de Economía*, 38(1), 195-221.

Núñez, J. y Tartakowsky, A. (2007). Inequality of Outcomes vs. Inequality of Opportunities in a developing country: an exploratory analysis for Chile. *Estudios de Economía*, 34(2), 185-202.

OHL (2015). *Informe Anual de Huelgas Laborales 2015*. Disponible en <http://www.coes.cl/observatorio-de-huelgas-laborales/>

Oliva, M.A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Que oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328.

Oliver, P. y Myers, D. (1999). How events enter the public sphere: conflict, location and sponsorship in local newspaper coverage of public events. *American Journal of Sociology*, 105(1), 38-87.

Olivos, F., Mackenna, B., Castillo, J.C. y Bargsted, M. (2015). Percepción de conflicto en Chile: Un análisis de la opinión pública 2006-2013, en Castillo, M. y Maldonado, C. (eds.). *Desigualdades. Tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas*. Santiago: RIL editores (pp. 303-326).

Olson, M. (1965). *The logic of collective action*. Cambridge: Harvard University Press.

Olzak, S. (1987). Causes of ethnic conflict and protest in urban America 1877 - 1889. *Social Science Research*, 16, 185-210.

Olzak, S. (1989). Analysis of events in the study of collective action. *Annual Review of Sociology*, 15, 119-141.

Olzak, S. y Oliver, J. (1998). Racial conflict and protest in South Africa and the United States. *European Sociological Review*, 14(3), 255-275.

Olzak, S. y Soule, S. (2009). Cross-Cutting Influences of Protest and Congressional Legislation in the Environmental Movement. *Social Forces*, 88(1), 210-225.

Olzak, S. y West, E. (1991). Conflict and the rise and fall of ethnic newspapers. *American Sociological Review*, 56(4), 458-474.

Opp, K-D. (1990). Postmaterialism, collective action and political protest. *American Journal of Political Science*, 34(1), 212-235.

Orellana, N., Maldonado, C. y Castillo, M. (2015). Apuntes sobre los conceptos de desigualdad, legitimación y conflicto para el análisis de las sociedades latinoamericanas, en Castillo, M. y Maldonado, M. (eds.) *Tolerancia, legitimación y conflicto den las sociedades latinoamericanas*. Santiago: RIL Ediciones.

Orellana, V. (2012). Sobre el malestar social con la educación y la energía del movimiento social. El primer paso del Chile del siglo XXI, en Varios Autores (eds). *¡Es la Educación, Estúpido!* Santiago: Ariel.

Ortega, F. y Humanes, M. (2000). *Algo más que periodistas. Sociología de una profesión*. Barcelona: Ariel.

Ortiz, D., Myers, D., Walls, E., Diaz, M-E. (2005). Where do we stand with newspaper data? *Mobilization*, 10(3), 397-419.

Ortiz, I., Burke, S., Berrada, M. y Cortés, H. (2013). *World Protest 2006 – 2013*. Initiative for policy dialogue and Friedrich-Ebert-Stiftung New York Working Paper.

Ortiz, C., Asún, R., y Villalobos, C. (2018). *Protesta estudiantil universitaria en Chile (1990-2014): una aproximación longitudinal desde la teoría de la Privación Relativa*. Documento de Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago: FACSO

Ozga, J. (2011). Governing Narratives: ‘local’ meanings and globalizing education policy. *Education Inquiry*, 2(2), 305-318.

Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, 28, 1-28.

Paredes, M. (2009). *Conflictividad y libertad. Una aproximación a la fenomenología de M. Henry*. Mimeo.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 21, 297-318.

Parsons, T. (1984). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza.

Paulson, J. y Rappeleye, J. (2007). Education and conflict. Essay review. *International Journal of Education Development*, 27(3), 340-347.

Perez, M.L. (2009). Pedro Páramo. Una novela sinfónica. *Gamma*, 46(1), 23-28.

Petit, A. (1987). School and the production of society. *British Journal of Sociology of Education* 8(4), 379-390

Pfaffe, P. (2011). *A protest event analysis of South Africa`s rebellion of the poor*. Tesis para optar al grado de Master of Arts in Labour Policies and Globalization de la Berlin School of Economics and Law de la University of Kassel.

Picazo, M.I. (2014). *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251-264.

- Piketty, T. (2014). *El capital en el Siglo XXI*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Pindyck, R. y Rubinfeld, D. (1998). *Econometric Models and Economic Forecasts*. New York: McGraw–Hill.
- Pleyers, G. (2011). *Alter-globalization. Becoming actors in the global Age*. Cambridge, Polity.
- Pleyers, J. y Capitaine, B. (2016). *Mouvements sociaux. Quand le sujet devient acteur*. París: Fondation Maison Des Sciences de l'homme.
- PNUD (2012). *Auditoría a la democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ponce, C. (2014). Juventud, movilizaciones e identidad política en Chile, en Sánchez, J.C. y Torres, R. (eds.). *Juventud, memoria y movilización en América Latina contemporánea*. Santiago: RIL.
- Quaranta, M. (2015). *Political protest in Western Europe. Exploring the role of context in political action*. Londres: Springer.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macropolítica y la micropolítica*. Documento de Trabajo Chile, Santiago: CIEPLAN.
- Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Ramos-Zincke, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: Paradigmas y herramientas del oficio. *Persona y Sociedad*, 19(3), 85-119.
- Ramos-Zincke, C. (2014). Local and Global Communications in Chilean social science: inequality and relative autonomy. *Current Sociology*, 62(5), 704-722.
- Rapoport, A. (1960). *Fight, games and debates*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial.
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y la construcción de política educacional en Chile (1921-2932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con Mención en Historia de Chile. Santiago: Universidad de Chile.

Reyes, L. (2014). *La lucha social por la educación en el Chile actual. Problemas históricos y proyecciones*. Artículo presentado en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana.

Rice, R. (2012). *The new politics of protest. Indigenous mobilization in Latin America's neoliberal era*. Tucson: The University of Arizona Press.

Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil. Sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(36), 223-240.

Río, M. (2008). Usos y abusos de la prensa como fuente de datos sobre acciones colectivas. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16(1), 59-84.

Ríos, C. (2018). Domestic coalitions in the variation of education privatization: an analysis of Chile, Argentina, and Colombia. *Journal of Education Policy*. DOI: 10.1080/02680939.2018.1460494.

Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid: Mac-Graw Hill.

Román, M. (2007). *Un sistema Educativo con dos cabezas: ¿Quién responde por las escuelas públicas en Chile?* Buenos Aires: AIQUE.

Romero, H., Castro, F., Jaramillo, N y Alister, C. (2017). *Conflictividad en la Araucanía... y más allá*. Notas COES de Política Pública. Santiago: Centro de Estudios del Conflicto y la Cohesión Social.

Rossi, F. (2015). Conceptualizing strategy making in a historical and collective perspective. En Rossi, F. y von Bulow, M. (eds.). *Social Movement Dynamics: New Theoretical Approaches from Latin America*. Londres: Ashgate (pp. 15-42).

Rozas, J. (2017). *Participación juvenil en protestas en el Chile actual (2006-2015). Autonomización respecto de los partidos políticos y momentos sociales de alta protesta*. Tesis de magister. Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.

Ruiz, C. (2016). *De nuevo la sociedad*. Santiago: LOM.

Ruiz, C. y Boccardo, G. (2015). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflictos sociales*. Santiago: Ediciones El Buen Aire S.A.

Russell, B. (1984). *Historia de la filosofía occidental*. Madrid: Espasa-Calper.

Russell, B. (1992). *La evolución dentro de mi pensamiento filosófico*. Madrid: Alianza.

- Salinas, D. y Fraser, P. (2012). Educational opportunity and contentious politics: The 2011 Chilean student movement. *Berkeley Review of Education*, 3(1), 17-47.
- Salinas, S. (2016). Conflictos y nuevos movimientos sociales. Santiago: RIL Editores
- Schumpeter, J. (1984). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Sebastiani, C. (1997). Spaces and the public sphere: politics within the city. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 38(1), 223-243.
- Seferiades, S. (2010). 1968 as an epistemological catalyst: Contentious Politics and Antinomies in the Study of Social Movements. *Historiein*, 9, 101-115.
- Sgibnev, W. (2015). Rhythms of being together: public space in Urban Tajikistan through the lens of rhythm analysis. *The International Journal of Sociology and Social Policy*, Bingley 35(7/8), 533-548.
- Sharp, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Shen, S. Akçay, E. y Rubenstein, D. (2014). Group Size and Social Conflict in Complex Societies. *The American Naturalist*, 183(2), 301-310.
- Sherman, A., Arriagada, A. y Valenzuela, S. (2014). Student and environmental protest in Chile: The role of Social Media. *Politics*, 35(1), 151-171.
- Silva, C. y Romero, J. (2013). ¿Qué es un movimiento social fuerte? Conceptualizaciones de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile. *Última Década*, 38(1), 91-108.
- Silva, E. (2009). *Challenging neoliberalism in Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simmel, G. (1903). The sociology of conflict. *American Journal of Sociology*, 9, pp.490-525.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Smelser, N. (1962). *Theory of Collective Behavior*. New York: Free Press.
- Smith, C. (2015). Blackness, Citizenship, and the Transnational Vertigo of Violence in the Americas. *Public Anthropology*, 117(2), 384–387.

Smith, W. y Rowland, J. (2014). Parent trigger law and the promise of parental voice. *Journal of School Choice. International Research and Reform*, 8(1), 94-112.

Snow, D. (2007). Framing process, ideology and discursive field. En Snow, D., Soule, S. y Kriesi, H. (eds.). *The Blackwell Companion to Social Movements*. Malden: Blackwell Publishing (pp. 380 - 412).

Snow, D., Soule, S. y Kriesi, H. (2007). Mapping the terrain. En Snow, D., Soule, S. y Kriesi, H. (eds.). *The Blackwell Companion to Social Movements*. Malden: Blackwell Publishing (pp. 3 – 16).

Snow, D., Soule, S. y Kriesi, H. (2007). *The Blackwell companion to social movements*. Malden: Blackwell Publishing.

Snyder, D. y Tilly, C. (1972). Hardship and collective violence in France, 1830 to 1960. *American Sociological Review*, 37(5),105-123.

Sokal, A. (2007). *Más allá de las imposturas intelectuales. Ciencia, filosofía y cultura*. Barcelona: Paidós.

Sokal, A. y Bricmont, J. (2001). *Defense of a modest scientific realism*. Conferencia dictada por Alan Sokal en la Universidad de Bielefeld el 18 de Junio de 2001.

Sokal, A. y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Solimano, A. (2013). *Capitalismo a la chilena*. Santiago: Catalonia.

Sollenberg, M (2001). *States in armed conflict 2000. International Displacement. An overview of trends and development in 2003*. Mimeo.

Somma, N. (2012). The Chilean student movement of 2011-2012: Challenging the marketization of education. *Interface. Journal for and about Social Movements*, 4(2), 296-309.

Somma, N. (2015). *When do political parties move to the streets? Understanding party protests in Chile (2000-2012)*. Documento de Trabajo. Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Somma, N. (2017a). Protestas y conflictos en el Chile contemporáneo. Quince tesis para su discusión. En Araya, R. y Ceballos, F. (eds). *Conflictos, controversias y disyuntivas*. Santiago. International Development Research Centre (pp.37-85).

Somma, N. (2017b). Discontent, collective protest, and social movements in Chile, en Joignant, A., Morales, M. y Fuentes, C. (eds.). *Malaise in representation in Latin American Countries: Chile, Argentina and Uruguay*. Palgrave MacMillan (pp.47-68).

Somma, N. y Bargsted, M. (2015). La autonomización de la protesta social en Chile, en Cox, C. y Castillo, J.C. (eds). *Aprendizajes de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC (pp. 207-240).

Somma, N. y Medel, R. (2017). Shifting relationship between social movements and institutional politics. En Donoso, S. & von Burow, M. (eds.) *Social Movements in Chile Organization, Trajectories, and Political Consequences*. New York: Palgrave-MacMillan Palgrave-McMillan (pp. 23-62).

Soreanu, R. 2014. Death, gold and the square: rhythm-analysis in a time of protests. *Studia Sociologia*, 59(2), 117–136.

Sperling, R. y Baum, C. (2001) Multivariate portmanteau (Q) test for white noise. *Stata Technical Bulletin*, 60, 39–41.

Spilerman, S. (1971). The causes or racial disturbances: Test of an explanation. *American Sociological Review*, 36(1), 427-442.

Staggenborg, S. (1988). Consequences of Professionalization and Formalization in the Pro-Choice Movement. *American Sociological Review*, 53, 585-606.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. California, Los Ángeles: Sage.

Strijbis, O. (2015). Beyond opportunity structures: explaining migrant protest in Western Europe, 1975- 2005. *Comparative Migration Studies*, 3(5), 2-22.

Su, Y-P. (2015). Anti-Government protest in democracies. *Comparative Politics*, 48(1), 149-167.

Tamayo, V. (2012). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México*. Santiago: LOM.

Tarrow, S. (1989a). *Struggle, politics and reform: collective action, social movement and cycles of protest*. Occasional Paper 21, Western Societies Program. Center for International Studies, Cornell University, New York.

Tarrow, S. (1989b). *Democracy and disorder. Protest and politics in Italy, 1965-1975*. Clarendon Press Oxford.

Taylor, V y Van Dyke, N. (2007). Get up, stand up. Tactical repertoires of social movements. En Snow, D., Soule, S. y Kriesi, H. (2007) *The Blackwell companion to social movements*. Malden: Blackwell Publishing (pp. 262 - 293).

Tcach, C. (2012). Movimiento estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina (1918-1946). *Cuadernos de Historia* 37, 131-152.

Thielemann, L. (2016). *La anomalía social de la transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)*. Santiago: Tiempo Robado.

Thielemann, L. y Delgado, P. (2016). Desprofesionalización y proletarización en la escuela: aproximaciones a la nueva conflictividad docente. *Cuadernos de Coyuntura*, 12(4), 14-22.

Tilly, C. (1978). *From mobilization to revolution*. Massachusetts: Adison Wesley.

Tilly, C. y Wood, L. (2013). *Los movimientos sociales. 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*. Barcelona: Crítica.

Tilly, C., Tilly, L. y Tilly, R. (1997). *El siglo rebelde, 1830-1930*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Torche, F. (2005). Unequal but fluid: Social mobility in Chile in comparative perspective. *American Sociological Review*, 70(3), 422-450.

Torche, F. y Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre el logro y la adscripción*. Serie Política Sociales, CEPAL. Santiago.

Torres, C. (1989). The capitalist state and public policy formation. Framework for a political sociology of educational policy making. *British Journal of Sociology of Education*, 10(1), 81-102.

Torres, R. (2010). *Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un actor político en la sociedad chilena post-dictadura (1986-2010)*. VI Congreso CEISAL, Toulouse.

Torres, R. (2014). Juventud y participación: el movimiento de estudiantes secundarios como un “actor político” en la sociedad chilena post-pinochet (1986-2006). En Sánchez, J.C. & Torres, R. (eds.). *Juventud, memoria y movilización en América Latina contemporánea*. Santiago: RIL Editores.

Touraine, A. (1970). *El movimiento de Mayo o el comunismo utópico*. Buenos Aires: Signos.

Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, 27(1), 255-278.

Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C. & Naranjo, E. (2016). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604-618.

UNICEF (2014). *La voz del movimiento estudiantil 2011. Educación pública, gratuita y de calidad. Algunas lecciones para el sistema educativo chileno*. Santiago: UNICEF.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

Valenzuela, S., Arriagada, A. y Sherman, A. (2012). The social media base of youth protest behavior: the case of Chile. *Journal of Communication*, 62(2), 299-314.

Vallee, M. (2016). *Notes Towards a Social Syncopation: Rhythm, History, and the Matter of Black Lives*. Presentación realizada en el simposio: Rhythm as Pattern and Variation: Political Social and Artistic Inflections. Goldsmith University, Inglaterra. 23 de Abril.

Van Dyke, N. (1998). Hotbeds of activism: location of student protest. *Social Problems*, 45(2), 205-220.

Van Dyke, N. (2003). Crossing movement boundaries: factors that facilitate coalition protest by American College Student, 1930-1990. *Social Problems*, 50(2), 226-250.

Van Dyke, N., Soule, S. y McCarthy, J. (2001). Predicting confrontational tactic use: social movement actors and organization. Artículo presentado en la Annual Meeting of the American Sociological Association. Washington DC.

Van Kersbergen, K. y Van Waarden, F. (2004). Governance as a bridge between disciplines: Cross-disciplinary inspiration regarding shifts in governance and problems of governability, accountability and legitimacy. *European Journal of Political Research*, 43, 143-171.

Van Zoremén y Iyer, A. (2012). Introduction to the social and psychological dynamics of collective action. *Journal of Social Issues*, 65(4), 645-660.

Varas, A., Riquelme, A. y Casals, M. (2010). *El Partido Comunista de Chile*. Santiago: Catalonia.

Vega, A., Martínez, C., Morales, C. (2017). Movimiento social e inequidad en el acceso a la educación superior en Chile. El difícil camino hacia una reforma estructural. En Vega, A. y Andreucci, P. (eds.). *Del conflicto social a la indignación global*. Santiago: RIL Editores.

Venegas, J. (2016). *¿Por qué los jóvenes chilenos rechazan la política? Desafección política juvenil en el Chile contemporáneo*. Santiago: RIL Ediciones.

Verger, A. (2009). ¿Por qué tienen éxito (o fracasan) los movimientos sociales? Ejemplos de las campañas en defensa de la educación pública. En Polo, P. y Verger, A. (eds.) *Educación, globalización y sindicalismo*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics (pp. 91-109).

Verger, A., Bonal, F. X. y Zancajo, A. (2016). What Are the Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education? A Realist Evaluation of the Chilean Education Quasi-Market. *Comparative Education Review*, 60(2), 223-248.

Vessuri, H. y Sonsiré, M. (2010). Aspectos institucionales de las ciencias sociales en América Latina, en F. Caillods (ed.), *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. México D. F.: UNESCO (pp. 161-164).

Villalobos, C. (2015a). Social conflicts in the educational field: A conceptual model for understand this problematic in contemporary societies. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 49-68.

Villalobos, C. (2015b). Los conflictos sociales en las sociedades contemporáneas. Apuntes conceptuales y metodológicos desde el realismo modesto. *Cuadernos de Trabajo Social*, 12(1), 79-93.

Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación, en Pinol, A. (ed). *Democracia versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile*. Fundación Rosa Luxemburgo-ICAL: Santiago (pp. 159 – 178).

Villalobos, C. y Quaresma, M.L. (2015). Sistema escolar chileno. Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 69(1), 63-84.

Villalobos, C., Band, A., Torres, M., y González, S. (2016). Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile (2000–2011). *Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 33(11), 9-32.

Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Analytic Archive in Educational Policy*, 25(73), 1-31.

Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E. y Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la Educación*, 47(1), 81-111.

Villalobos, C., Quaresma, M.L. y Franetovic, G. (2018). *Mapping the elite in the university space. A quantitative-multidimensional example of the Chilean case*. Artículo presentado en la Conference for International Educational Society, Ciudad de México, 25-30 Marzo.

von Bulow, M. y Bidegain, G. (2015). It takes two to tango: students, political parties, and protest in Chile (2005-2013), en Almeida, P. y Cordero, A. (eds.). *Handbook of Social Movements across Latin America*. Londres: Springer (pp. 179-194).

von Bulow, M. y Donoso, S. (2017). Introduction. Social movements in contemporary Chile. En von Bulow y Donoso, S. (eds.). *Social Movements in Chile. Organization, trajectories and political consequences*. New York: Palgrave-Macmillan (pp. 3-28).

Wagner, P. (2012). *Modernity. Understanding the present*. Policy Press. Malden.

Walder, A. (2009). Political sociology and social movements. *Annual Review of Sociology*, 35, 393-412.

Walker, E., Martin, A. y McCarthy, J. (2008). Confronting the State, the Corporation and the Academy: The influence of Institutional targets on social movements repertoires. *American Journal of Sociology*, 114(1), 35-76.

Webber, R. y Camerer, C. (2005). Cultural Conflict and Merger Failure: An Experimental Approach. *Management Science*, 49(4), 400-415.

Weber, R. (1987). Cycles or the third kind. *European Journal of Political Research*, 15, 145-153.

Weinstein, J. y Villalobos, C. (2016). Chile. La experiencia de la Subvención Escolar Preferencial, en Souto, M. (ed.). *Transferencias directas a escuelas: reflexiones sobre prácticas en América Latina*. Buenos Aires: IPPE-UNESCO (pp. 58 – 100).

Weinstein, J. (2013). La esquivia política entre las volátiles políticas docentes, en CEPPE-UNESCO (eds.). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago: UNESCO.

Weinstein, J. (2007). Chile 2000: La negociación Mineduc-Colegio de Profesores. Una visión personal. En Espínola, V. y Accioly, A. (eds). *Sindicalismo docente y reforma educativa*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

Wieviorka, M. (2013). Social conflict. *Current Sociology Review*, 61(5-6), pp. 696-713.

Wright-Mills, C. (2004). *Cartas y escritos autobiográficos*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Xie, K., Miller, N. & Allison, J. (2013). Toward a social conflict evolution model: Examining the adverse power of conflictual social interaction in online learning. *Computers & Education*, 63(1), 404-415.

Yun, H., Zachary, P. y Fariss, C. (2017). Social Activity Hubs: Estimating User Specie Contextual Factors from Social Media Data. Proceedings of the Computational Social Science 2017 Annual Conference in Santa Fe.

VI. ANEXOS.

Anexo 1. Proceso y resultados del pilotaje para la selección de medios de prensa a utilizar.

El presente anexo da cuenta de los resultados del estudio piloto realizado entre los meses de Marzo y Mayo de 2016⁹⁴. El objetivo de este proceso de pilotaje fue entregar insumos que permitieran generar un protocolo definitivo para la extracción y levantamiento de los eventos de protesta desarrollados en el campo educativo entre 1990 y 2015, tal como sugiere la literatura especializada (Koopmann y Rutch, 2002; Olzak, 1989), con el objetivo particular de desarrollar una selección de los medios de prensa a utilizar. Para ello, se describen los dos grandes procesos desarrollados: i) proceso preliminar de selección de medios y; ii) proceso final de selección de medios.

a) Selección preliminar de medios.

Conceptualmente, se plantearon tres criterios generales para la selección de estas fuentes: i) que fueran medios que contengan un alto nivel de densidad de información (alto tiraje, alto número de páginas e, idealmente, alcance nacional); ii) que fueran medios de prensa que tuvieran distintos intereses corporativos, para controlar el sesgo producido por las líneas editoriales y; iii) que fueran medios de prensa que tuvieran un permanencia en todo el tiempo de estudio (1990-2014), para mantener temporalmente el posible sesgo en el análisis evolutivo.

El objetivo de la primera etapa del pilotaje fue analizar y validar estos criterios. Para ello, se realizó una búsqueda de noticias en todos los diarios (excluyendo revistas y medios digitales) disponibles en el buscador de noticias de la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) para dos meses: Mayo y Junio del año 2006⁹⁵. Siguiendo los resultados del pilotaje

⁹⁴ El proceso de pilotaje fue realizado en Santiago de Chile, por el tesista con ayuda de tres asistentes de investigación. La metodología de trabajo se basó en la realización de búsquedas individuales y en la discusión y puesta en común de los resultados, como una forma de generar acuerdos entre los distintos investigadores. Para la búsqueda de la información se utilizaron los archivos electrónicos disponibles en el sitio web de la Biblioteca del Congreso Nacional (BCN).

⁹⁵ Siguiendo los resultados de investigaciones anteriores (Disi, 2015; Somma, 2015), se decidió utilizar estos meses ya que reportaban gran cantidad de eventos de protestas relacionados con el campo educativo. De esta forma, se buscó trabajar con

de las palabras claves (ver sección anterior), se realizó una búsqueda de las noticias que contuvieran alguna de las siguientes cinco palabras en cualquier campo (título o cuerpo) de noticias⁹⁶: i) educación; ii) conflicto; iii) protesta; iv) movilización; v) manifestación. Este conjunto de palabras (en general, genéricas) buscó ampliar la búsqueda lo más amplia posible respecto del objeto de estudio. Los resultados de esta búsqueda se presentan en la Tabla A.

Tabla A. Noticias encontradas según medio. Mayo y Junio 2006.

Medios	Mayo		Junio	
	Nº Noticias	% del total	Nº noticias	% del total
El Mercurio	645	28,76%	741	27,26%
La Tercera	416	18,55%	595	21,89%
La Nación	264	11,77%	341	12,55%
La Segunda	315	14,04%	328	12,07%
Diario Financiero	181	8,07%	154	5,67%
El Mercurio de Valparaíso	159	7,09%	193	7,10%
Estrategia	121	5,39%	115	4,23%
Las Últimas Noticias	76	3,39%	143	5,26%
La Cuarta	28	1,25%	72	2,65%
Publimetro	23	1,03%	16	0,59%
La Hora	15	0,67%	20	0,74%
Total	2.243	100%	2.718	100%

Fuente: Elaboración propia.

En total, se encontraron 4.971 noticias: 2.243 noticias en Mayo y 2.718 noticias en Junio. En ambos meses, cerca del 60% del total de las noticias fueron encontradas en sólo cuatro diarios, todos de circulación nacional: El Mercurio, La Tercera, La Nación y La Segunda, lo que estaría indicando que estos diarios, ya sea por su composición (cantidad de páginas) o por su línea editorial (temáticas que trata), reportan alta cantidad de información sobre las cinco palabras buscadas.

espacios temporales de alta sensibilidad, para así obtener información relevante sobre las fuentes de información seleccionadas.

⁹⁶ Se excluyeron de la búsqueda elementos de los diarios como las cartas al director o editor, columnas de opinión o editoriales. De ahí que se hable específicamente de noticias, para indicar aquellas secciones de los diarios que entregan información sobre algún hecho o evento.

Lógicamente, la cantidad de noticias encontradas no se relaciona necesariamente con la probabilidad de encontrar eventos de protesta en estos medios de comunicación. Por lo mismo, se realizó una revisión del conjunto de estas noticias, con el objetivo de distinguir entre aquellas noticias que efectivamente contenían información sobre el objeto de estudio (a saber, los eventos de protesta en el campo educativo), de aquellas que se referían a otros aspectos⁹⁷. A las primeras noticias las denominamos “noticias relevantes”⁹⁸. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 2. Como se puede observar, se encontraron 270 noticias relevantes (110 en Mayo y 160 en Junio), lo que indica que, en promedio, alrededor del 5% del total de las noticias encontradas por los códigos utilizados pueden entenderse como noticias que entreguen información sobre los eventos de protesta en el campo educativo. Adicionalmente, es interesante notar que, en ambos meses, los medios que entregaron más noticias relevantes fueron los mismos que entregaron más cantidad de noticias: El Mercurio, La Tercera, La Nación y La Segunda.

Tabla B. Noticias y noticias relevantes encontradas según medio. Mayo y Junio 2006.

Medios	Mayo			Junio			% Total
	Nº Noticias	Noticias relevantes	%	Nº noticias	Noticias relevantes	%	
El Mercurio	645	34	5,27%	741	34	4,59%	4,91%
La Tercera	416	23	5,53%	595	32	5,38%	5,44%
La Nación	264	13	4,92%	328	19	5,79%	5,41%
La Segunda	315	16	5,08%	341	21	6,16%	5,64%
Diario Financiero	181	4	2,21%	154	2	1,30%	1,79%
El Mercurio Valp.	159	7	4,40%	193	11	5,70%	5,11%
Estrategia	121	4	3,31%	115	6	5,22%	4,24%
Las Últimas Noticias	76	4	5,26%	143	19	13,29%	10,50%
La Cuarta	28	3	10,71%	72	14	19,44%	17,00%
Publmetro	23	2	8,70%	16	1	6,25%	7,69%
La Hora	15	0	0,00%	20	1	5,00%	2,86%
Total	2.243	110	4,90%	2.718	160	5,89%	5,44%

Fuente: Elaboración propia.

⁹⁷ Se incluyeron como noticias relevantes todas aquellas que dieran cuenta (directa o indirectamente) de un hecho conflictivo respecto del campo educativo ocurrido en Chile. Para la discriminación de las noticias relevantes de las no relevantes se revisó tanto el titular de la noticia como el cuerpo de la misma.

⁹⁸ Una definición más específica de las “noticias relevantes” se encuentra en el Anexo 2, que da cuenta del protocolo de codificación utilizado.

Aunque de manera imperfecta, la relación entre noticias y noticias relevantes da cuenta del nivel de “efectividad” del diario, en términos de la cantidad de información que reporta versus la cantidad de información que finalmente es relevante para la investigación. En este sentido, diarios con proporciones altas en la relación entre noticias y noticias relevantes deberían ser preferibles a diarios con proporciones más bajas. Los resultados muestran que, con la excepción de los diarios Las Últimas Noticias (10,5%) y La Cuarta (17%), la mayoría de los diarios tiene proporciones similares, especialmente en los diarios con más noticias y más noticias relacionadas, como el Mercurio, La Tercera, La Nación y La Segunda. Llama la atención la baja proporción del Diario Financiero (1,79%), lo que podría estar dando cuenta, por ejemplo, de noticias sobre otros tipos de conflictos (p.e. laborales) o de noticias sobre educación pero no relacionadas con conflictos.

Finalmente, se analizaron las noticias relevantes para extraer de ellas los eventos de protesta. Para ello, se clasificaron las noticias relevantes en torno a un mismo evento de protesta, que constituyen la unidad específica de análisis del estudio. Los resultados de este proceso se presentan en la Tabla C. Al igual que en el caso de las noticias y las noticias relevantes, cuatro diarios reportaron la mayoría de los eventos de protestas: El Mercurio, La Tercera, La Segunda y La Nación.

Tabla C. Noticias relevantes y eventos encontrados según medio. Mayo y Junio 2006.

Medios	Mayo			Junio			Prom. total
	Noticias relevantes	Eventos	Promedio noticias x evento	Noticias relevantes	Eventos	Promedio noticias x evento	
El Mercurio	34	12	2,83	34	6	5,67	3,78
La Tercera	23	16	1,44	32	10	3,20	2,12
La Nación	13	8	1,63	19	7	2,71	2,13
La Segunda	16	6	2,67	21	3	7,00	4,11
Diario Financiero	4	2	2,00	2	3	0,67	1,20
El Mercurio Valparaíso	7	5	1,40	11	1	11,00	3,00
Estrategia	4	3	1,33	6	5	1,20	1,25
Las Últimas Noticias	4	3	1,33	19	1	19,00	5,75
La Cuarta	3	2	1,50	14	4	3,50	2,83
Publímetro	2	2	1,00	1	1	1,00	1,00
La Hora	0	0	0	1	1	1	1,00
Total	110	19	5,79	160	17	5,09	7,50

Fuente: Elaboración propia. **Nota:** Los eventos pueden estar contenidos en más de un diario.

En mayo de 2006, se encontraron 19 eventos, de los cuales todos estaban contenidos en los tres de los diarios con más noticias y noticias relevantes (El Mercurio, La Tercera y La Nación). Por otro lado, en junio de 2006, se consideraron 17 eventos, de los cuales El Mercurio, La Tercera y La Nación cubrían 14 de estos eventos⁹⁹. Esto implica que, en conjunto, estos tres diarios se encontraron el 91,67% del total de los eventos, sin que el cuarto diario con alta frecuencia de noticias relevantes (La Segunda) aportara con ningún evento adicional. Esto implica que La Segunda, siendo un diario que, si bien aporta una alta cantidad de noticias, no reporta eventos adicionales a los otros diarios. Así, los tres eventos no incorporados por los tres diarios de mayor frecuencia fueron: i) una protesta en Valparaíso el 01/06 (reportada sólo por El Mercurio de Valparaíso); ii) una marcha en los alrededores del INSUCO el 02/06 (reportada sólo por Las Ultimas Noticias) y; iii) el paro de profesores de la Escuela Básica Santa Isabel (reportado solo por La Cuarta).

Adicionalmente, la Tabla 3 presenta información sobre el promedio de noticias relevantes y la cantidad de eventos incluidos. En promedio, cada evento está reportado por más de cinco noticias relevantes en el conjunto de los medios (5,79 en Mayo y 5,09 en Junio), con un rango entre 1 y 12 noticias. Un dato interesante es que, en este caso, el Diario La Segunda reporta una alta cantidad de noticias pero muy pocos eventos, lo que podría estar indicando una alta repetición de informaciones sobre el mismo evento, no aportando mayor información sobre eventos (pero sí sobre noticias), lo que difiere de la “estructura de información” que entregan los restantes diarios con alta cantidad de noticias, a saber, El Mercurio, La Tercera y La Nación, donde el promedio de noticias por eventos es bastante más bajo.

b) Selección final de medios

La búsqueda de noticias en todos los medios durante mayo y junio de 2006 sirvió para determinar que El Mercurio, La Tercera y La Nación eran las mejores fuentes de información

⁹⁹ Solo a modo de comparación, es importante mencionar que, en el mismo periodo, Somma (2015) contabilizó 25 eventos (17 en Mayo y 8 en Junio), clasificados en el sector de educación.

para el objetivo de investigación¹⁰⁰. Para decidir cuántos y cuáles de estos medios utilizar, se amplió la búsqueda de noticias/noticias relevantes/eventos en estos tres medios para todo el año 2006, utilizando los mismos términos de búsqueda desarrollados en la etapa anterior. De esta manera, se buscó determinar la mejor relación entre eficiencia y amplitud en la búsqueda de información, aspecto central en el *Protest Event Analysis* (Koopmans, 2002).

Los resultados de este ejercicio se presentan en la Tabla D. En total, se encontraron 51 eventos de protesta en el campo educativo durante el año reportados en al menos en uno de los tres medios escogidos (bastante similar a los 48 reportados por Somma (2014) para el mismo periodo). Además, se puede observar que el 16% de los eventos son reportados exclusivamente por El Mercurio, el 27% de los eventos sólo aparecen en la Tercera y un 12% de los eventos del año 2006 aparecen únicamente en La Nación, indicando que, a lo menos en parte, cada medio aporta eventos de manera independiente. Por otro lado, el 14% de los eventos es reportado por dos de estos medios y el 31% de los eventos es reportado por los tres medios. Finalmente, es importante indicar que no existen eventos que estén en El Mercurio y La Nación, lo que podría estar indicando distintas líneas editoriales o temáticas, dando así cuenta de la necesidad de incluir ambos medios.

Tabla D. Eventos reportados por El Mercurio, La Tercera y La Nación en 2006

Medios por evento	Nº	%
El Mercurio	8	16%
La Tercera	14	27%
La Nación	6	12%
El Mercurio - La Tercera	3	6%
El Mercurio - La Nación	0	0%
La Tercera - La Nación	4	8%
El Mercurio - La Tercera - La Nación	16	31%
Total	51	100%

Fuente: Elaboración propia.

Junto con el análisis cuantitativo de los eventos, se realizó un análisis cualitativo de las noticias relacionadas a estos eventos, con el objetivo de determinar si las noticias reportadas

¹⁰⁰ Adicionalmente a los argumentos presentados, se decidió excluir a La Segunda por dos razones adicionales. Por una parte, por ser un medio cuyo interés corporativo es el mismo que el Diario El Mercurio. Por otra parte, y a diferencia de los otros medios, La Segunda es un diario vespertino, lo que podría generar un sesgo de interpretación de las noticias.

por los distintos diarios presentaban la información de manera distinta y, por lo mismo, si se justificaba la inclusión o exclusión final de alguno de estos medios. La Tabla E presenta los titulares de tres noticias (de tres eventos de protesta distintos) que aparecieron simultáneamente en los tres diarios analizados. En general, los resultados muestran la existencia de importantes diferencias entre los distintos diarios, mostrando el sesgo de estos diarios, tal como han diagnosticado estudios anteriores (Cabalín, 2014; Navia y Osorio, 2015).

Tabla E. Titulares noticias El Mercurio, La Tercera y La Nación. Año 2006.

	El Mercurio	La Tercera	La Nación
Noticia 1: Evento 10 de Agosto	Violencia estudiantil se sintió de norte a sur	Protesta de escolares provoca graves disturbios y daños a lo largo del país	Manifestación de estudiantes secundarios dejó más de 1000 detenidos
Noticia 2: Evento 18 de Mayo	Sorprenden a escolares armados	Detectan a menor con arma en protesta que dejó 702 personas detenidas.	Más de 700 detenidos en todo el país por protestas de estudiantes secundarios
Noticia 3: Evento 6 de Junio	Estudiantes ocupan UNESCO	Hijo del fundador de Lautaro encabeza toma de UNESCO	Sede de la UNESCO tomada por dos horas

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias detectadas pueden ser clasificadas en dos tipos. Por una parte, y especialmente notorio en las Noticias 1 y 2, es claro que el foco de la noticia e interpretación del evento es distinto, lo que es especialmente claro entre La Nación vs. El Mercurio y La Tercera. De esta forma, mientras La Nación genera titulares centradas en las descripciones de las noticias, mientras que El Mercurio y La Tercera se focalizan en temáticas como la violencia o los disturbios. Complementariamente, también hay diferencias en las descripciones de las noticias. Por ejemplo, en el caso de la toma de la UNESCO el 6 de junio de 2006, El Mercurio, en una escueta nota indica que, *“por casi dos horas unos treinta estudiantes del Liceo de Aplicación se tomaron las dependencias de la Unesco”*, aclarando que la toma fue pacífica, pero sin mencionar el motivo de la protesta. Por otro lado, La Tercera se enfoca en describir la protesta, en dar cuenta de la notoriedad de uno de los manifestantes, reportando además *“que fueron alrededor de 15 los estudiantes que*

participaron de la toma” y que ésta fue pacífica. Por último, La Nación parte señalando que la directora de la UNESCO considera las demandas de los estudiantes son “*bastante razonables*”, reportando que fueron alrededor de 30 estudiantes los que participaron de la toma y que ésta fue pacífica. A diferencia de los otros diarios, la nota finaliza hablando de los acuerdos a los que se llegaron entre los estudiantes y la directora de la UNESCO.

Considerando estos elementos, se decidió finalmente utilizar los tres diarios para la búsqueda, principalmente por dos motivos. En primer lugar, es claro que los diarios, a lo menos en parte, tienen distintas líneas editoriales, lo que se visualiza en distintos tipos de noticias y distintas formas de interpretación de las mismas noticias, lo que es especialmente claro en el caso de La Nación respecto de los otros dos diarios. Adicionalmente, parece razonable incluir tanto a La Tercera como el Mercurio, debido al alto porcentaje de eventos que cada uno reporta exclusivamente, aun cuando ambos comparten parte importante de las líneas editoriales y formas de interpretación de las noticias comunes, lo que permitirá obtener una mejor visión de evolución y magnitud de los eventos de protestas estudiados.

Anexo 2. Protocolo Codificación Eventos de Protesta en el Campo Educativo

A continuación, se describe el protocolo para la codificación de los eventos de protesta en el campo educativo. El proceso de codificación se estructura en dos grandes etapas: i) la selección de noticias relevantes y la constitución del evento de protesta, que puede considerarse como una etapa previa o base y; ii) el proceso de codificación propiamente tal.

a) Selección de noticias relevantes y construcción del evento de protesta.

Las noticias relevantes se definen como todas aquellas noticias que describen de manera directa o indirecta, a un evento de protesta en el campo educativo, entendidos como *“aquellos eventos de protesta irruptivos desarrollados por dos o más actores en el espacio público, y que tengan una demanda establecida por la disputa del capital cultural institucionalizado”*. La selección de las noticias relevantes se realiza de manera paralela por dos investigadores, como una forma de limitar posibles sesgos. La totalidad de las noticias relevantes construyen una “base de noticias relevantes” que incluye información sobre la fecha de la noticia, el título textual de la misma, el diario en el que se encuentra la noticia y un identificador de la noticia.

Una vez seleccionadas todas las noticias relevantes, se procede a construir el evento de protesta. El evento de protesta considera todas las noticias que refieren a un mismo hecho y constituyen la unidad de análisis básica del estudio. Para distinguir la unidad del evento, se realiza una revisión cronológica de las noticias y se agrupan todas las noticias en un mismo evento cuando se comparten las siguientes dos condiciones: i) constituyen un mismo evento todas aquellas acciones que tienen el mismo objetivo o demanda, independientemente del lugar donde estas acciones se desarrollen, las tácticas utilizadas o la cantidad o características de los actores involucrados en estas acciones y; ii) constituyen un mismo evento todas aquellas acciones que se desarrollan en el mismo periodo de tiempo (es decir, en el mismo día)¹⁰¹.

¹⁰¹ Evidentemente, este criterio temporal no tiene impacto para aquellas acciones que, por su naturaleza, pueden ser extendidas en el tiempo (por ejemplo, paros, tomas, huelgas de hambre, etc.). En estos casos, la acción es considerada solo una en el conjunto de su temporalidad. La decisión de generar una separación entre un evento y otro por un día (24 horas) sigue la línea de los estudios clásicos de eventos de protesta (Olzak, 1989).

Es importante mencionar que el criterio central para la generación del evento es la generación de una misma demanda respecto de una acción contenciosa. De manera complementaria, el criterio de temporalidad permite distinguir procesos de conflictividad de eventos de conflictividad, diferenciando así secuencias de eventos de eventos mismos. Esto implica que, por ejemplo, si es que una toma y una marcha son realizadas el mismo día y sobretodo con el mismo objetivo, se entienden como el mismo evento con tácticas o acciones diversas. Si, por el contrario, estas actividades se realizan con uno o más días de diferencia (sin que medie ninguna otra acción que conecte ambas acciones), a pesar de poder estar protestando por la misma demanda, se considerarán como eventos distintos. Asimismo, si se desarrollan acciones (por ejemplo, marchas o protestas) en distintos lugares del país, con la misma demanda y el mismo día, serán considerados parte de un mismo evento. Si se desarrollan con uno o más días de diferencia, se considerarán eventos distintos¹⁰².

El conjunto de eventos seleccionados construye una “*base de eventos*”, que contiene información sobre la fecha del evento, un nombre genérico del evento (descripción general del evento), el número de noticias asociadas, distinguiendo según el diario en el cual esta se encontró. Al igual que en la fase anterior, este proceso es realizado por dos investigadores de manera independiente, que posteriormente consolidan la base, discutiendo cualquier diferencia que pueda existir en la categorización de las noticias en eventos.

b) Proceso de codificación de los eventos de protesta.

Una vez construida la base de eventos, se procede al proceso de codificación de los eventos de protesta. Este proceso permite constituir la “base de codificación”, cuyas dimensiones, variables y criterios se detallan a continuación.

¹⁰² Las implicancias de esta decisión metodológica son fuertes y relevantes. La lógica de fundamentación de esta decisión implica potenciar una mayor precisión respecto de la cantidad “real” de eventos (o hechos) de protesta por sobre una descripción pormenorizada de las acciones. Esto implica tomar una serie de decisiones metodológicas en el proceso de codificación. Los detalles metodológicos de las decisiones que se toman en estos casos aparecen en el apartado b) “Proceso de codificación de la protesta”.

1. Información de identificación del evento

1.1 Nombre del codificador

Escribir el nombre y el apellido del codificador

1.2 Fecha de codificación

Escribir la fecha en que se codifica el evento. Formato dd/mm/aa.

1.3 ID Evento

Escribir el número identificador del evento que se encuentra en la base de eventos compuesto por el año y el número del evento (aaaann).

1.4 Nombre del evento

Escribir un nombre genérico del evento.

2. Medios

2.1 El Mercurio

Escribir número de noticias sobre el evento publicado en El Mercurio

2.2 La Tercera

Escribir número de noticias sobre el evento publicado en La Tercera

2.3 La Nación

Escribir número de noticias sobre el evento publicado en La Nación

2.4 N° de noticias

Escribir el número total de noticias que incluye el evento, sumando los tres medios

3. Tiempo

3.1 Fecha de inicio

Escribir el día, mes y año en que se inició el evento (dd/mm/aa). Se deberá anotar la fecha exacta que menciona la prensa, por lo tanto, para fechas inexactas, por ejemplo: “el martes pasado”, “hace 3 días”, se deberá calcular a qué día corresponde viendo el calendario. Por otra parte, y considerando que la prensa reporta los hechos al día siguiente de ocurridos, aquellos eventos que no reportan fecha, serán considerados como del día anterior,

descontando un día a la fecha de publicación. A partir de la fecha de inicio, se construyen tres variables adicionales: i) día semana evento; ii) día (numérico) evento; iii) mes inicio evento.

3.2 Fecha de término

Escribir el día, el mes y el año (dd/mm/aa) en que se terminó el evento. Para ello existen tres posibles alternativas:

a) Para aquellos hechos que suceden durante una jornada específica, se escribe la misma fecha que la de inicio.

b) Para los eventos que tienen una temporalidad prolongada se debe buscar la fecha de término. Hay casos en que la fecha se da de manera explícita en las noticias, para lo cual se escribe la fecha señalada. En caso de que el evento no tenga un día específico de término, por ejemplo, las tomas que se van bajando de manera separada, se debe buscar el día en que la mayoría termina con el evento (no el primer día ni cuando quedan los “rebeldes”. Es probable que la prensa entregue promedio entre ambos casos).

c) Por último, es posible que la prensa haya informado de un evento en la mitad del hecho, pero que no haya continuado la investigación hasta el término de éste o que, por algún motivo de sesgo de investigación, se perdiese esta información. Para estos casos, la fecha se omitirá, dejándola como variable perdida.

Tanto para el caso (a) como (b), se deberá seguir el formato de la fecha de inicio: si la prensa señala explícitamente la fecha se debe anotar la mencionada, en otro caso, se deberá aproximar a partir de la información presentada. A partir de la fecha de inicio, se construyen dos variables adicionales: i) día (numérico) evento; iii) mes término evento.

3.3 Duración

Escribir la duración del evento en días, es decir, cuántos días transcurrieron entre el inicio y el término del evento. En caso de que el evento inicie y termine el mismo día, escribir 1 (utilizar solo números enteros).

4. Lugar

4.1 Región

Escribir la región o regiones de ocurrencia del evento, en el orden en que aparecen en la noticia. Mencionar sólo las cinco primeras.

4.2 Ciudad

Escribir la ciudad o las ciudades en la que se desarrolla el evento. Si hay más de cinco, escribir solo las cinco primeras que se mencionan.

4.3 Lugar (literal)

4.4 Protesta Nacional

En caso de que el evento se haya producido en todo el país o gran parte de éste (tres o más regiones, no contiguas), se deberá anotar “1”. En caso de que la protesta no sea de nivel nacional, anotar “0”.

4.5 Región Metropolitana / Otras regiones

1. Presencia exclusiva en la Región Metropolitana
2. Presencia exclusiva en región o regiones distintas a la Región Metropolitana
3. Presencia tanto en la Región Metropolitana como en otras regiones

4.6 Capital regional

1. Si (se deben considerar las conurbaciones Valparaíso-Viña del Mar; Concepción-Talcahuano y Coquimbo-La Serena. En el caso de Santiago, se debe considerar el Gran Santiago. Las nuevas capitales regionales como Arica o Valdivia se consideran solo desde el momento de su funcionamiento).

0. No

4.7 Tipo de lugar

El lugar en el que se realiza el evento se clasifica en:

4.7a. Lugar simbólico: Espacios públicos iconos del poder institucional (por ejemplo, La Moneda, El Ministerio de Educación, Palacios de Justicia). No se consideran como lugares simbólicos espacios rituales o lugares de conmemoración histórica.

1. Si

0. No

4.7b. Establecimiento educacional (puede ser dentro o en el frontis)

1. Si

0. No

4.7c. Espacio público (incluye calles, veredas, parques, etc)

1. Si

0. No

4.7d. Otro lugar

1. Si

0. No

5. Participantes

5.1a. N° Participantes (literal).

En el caso de que se entregue un número, se debe reportar el número exacto. En el caso de que distintas noticias (del mismo medio o de distintos medios) reporten números distintos de participantes, se debe calcular el promedio de participantes. En el caso que una misma noticia reporte distintos números de participantes (por ejemplo, cantidad estimada por los manifestantes vs. cantidad estimada por Carabineros) se debe incorporar el promedio. En el caso de eventos que incorporan más de una acción, se deben sumar los números de participantes (por ejemplo, marchas en distintas ciudades) o promediar (por ejemplo, más de una acción en un mismo día).

5.1b. N° Participantes (codificada)

Considerando toda la información disponible (no sólo el número exacto de participantes), se categoriza el número de participantes según los siguientes criterios.

1. Unos pocos (menos de 20 personas)
2. Grupo pequeño (entre 20 y 99 personas)
3. Cientos
4. Miles
5. Decenas de miles o más (o millones)
99. Sin información

5.2 Intensidad:

Busca ver la magnitud del evento. Esto se obtiene por medio de una función, multiplicando el número de participantes por el tiempo de duración del evento. Por lo tanto, se realiza solo para aquellos eventos que cuentan con duración y número exacto de participantes.

5.3 Participantes (literal)

Anotar el nombre literal de los actores que hayan participado del evento. Por ejemplo: Alumnos, profesores y/o apoderados del colegio X; nombre de los establecimientos educacionales, etc. Todo esto se realiza en una misma casilla.

5.4 Grupos sociales

Clasificar a los participantes reportados en la variable anterior a partir del grupo social al cual pertenecen. Es un conjunto de variables *dummy*, por lo que se puede seleccionar más de una categoría:

5.4a. Estudiantes secundarios

1. Si

0. No

5.4b. Estudiantes universitarios o post-secundarios

1. Si

0. No

5.4c. Apoderados y padres

1. Si

0. No

5.4d. Profesores

1. Si

0. No

5.4e. Otros profesionales y funcionarios del ámbito educativo (que no son autoridades)

1. Sí

0. No

5.4f. Investigadores y académicos

1. Si

0. No

5.4g. Autoridades educativas (sostenedores, directivos, rectores, etc.)

1. Si

0. No

5.4h. Autoridades políticas

1. Si

0. No

5.4i. Otros

1. Si

0. No

5.5 N° organizaciones presentes

Anotar el número de organizaciones presentes en el evento. Se incluyen las organizaciones formales como los centros de estudiantes, movimientos o algún otro tipo de agrupación. No se consideran los establecimientos educacionales como tales.

5.6 Nombre organizaciones presentes

Escribir el nombre de hasta 5 organizaciones presentes en el evento, escribir las cinco primeras (variables 5.6a hasta 5.6e)

5.7 Presencia de partidos políticos u organizaciones

La presencia de partidos políticos o movimientos políticos estructurados jerárquicamente puede darse con su presencia activa, mediante su presencia o por el hecho de que alguno de los manifestantes pertenezca a alguno de ellos. En el caso de que no se mencione alguno de estos casos, se entenderá que los partidos no participaron del evento.

0. Sin presencia de partidos políticos o colectivos

1. Presencia de partidos políticos

2. Presencia de colectivos, movimientos y/o otras organizaciones políticas (nacionales o escolares)

3. Presencia de partidos y colectivos (1 y 2)

5.8 Nombre de partidos políticos u organizaciones

Nombre de los partidos políticos presentes en el evento de manera activa, mediante su apoyo o con la presencia de algún integrante de un partido político. Se anotan los tres primeros (variables 5.8a a 5.8c)

6. Protesta

6.1 Demandas (literal)

Anotar la demanda señalada en la prensa de manera literal (tal como el medio lo expresa). Se considera como demanda aquello que el diario señala que los actores quieren o el objetivo buscado en/por el evento.

6.2 Demanda exclusiva sobre educación

1. Protesta incorpora solo demandas sobre temáticas educativas o del campo educativo.
2. Protesta incorpora demandas sobre otros temas externos al campo educativo.

6.3 Demandas (codificada)

Codificar las demandas señaladas en la variable anterior. Se pueden anotar hasta 5 códigos (variables 6.2a hasta 6.2e).

1. Demandas generales sobre el sistema educativo (inespecíficas)
2. Demandas asociadas al financiamiento y costos de educación (educación gratuita, deudas educativas)
3. Demandas asociadas al funcionamiento del campo educativo (problemas de cobertura, calidad educativa, desigualdad, segregación)
4. Demandas asociadas al contenido del campo educativo (reformas curriculares, contenidos educativos)
5. Demandas asociadas a la organización del campo educativo (privatización, mercantilización, rol de la educación pública, rol de la educación privada)
6. Demandas asociadas a beneficios de actores del campo educativo (ej. pase escolar, almuerzos, becas, bonos de desempeño, deuda histórica)
7. Demandas asociadas al incumplimiento de leyes o normas (faltas ético-legales, lucro en educación, irregularidades legales, coimas, corrupción)
8. Demandas vinculadas a problemas de instituciones específicas (infraestructura, problemas con actores específicos)
9. Demandas asociadas a derechos laborales, mejoras salariales o condiciones de trabajo (de docentes, directivos, otros miembros de la comunidad educativa)
10. Otras demandas educativas
11. Demandas de solidaridad con grupos o personas relacionadas con el campo
99. Sin demanda señalada

6.4 Entidad a la que se dirige la protesta (literal)

Anotar de manera literal las entidades a las cuales se dirigen los eventos. En el caso de que esto no esté referenciado de manera literal, pasar a la siguiente.

6.5 Entidad a la que se dirige la protesta (codificada)

En base a la variable 6.3 -cuando está referenciado de manera explícita-, y en función a lo que es posible inferir del contexto de la noticia, elegir la(s) entidad(es) a la(s) cual(es) se dirige el evento según las distintas categorías. En el caso de que la demanda se dirija a más de una entidad, elegir una (la más recurrente en las noticias, la más reiterada como referente).

1. Gobierno en General
2. Ministerio o Ministro de Educación
3. Autoridades regionales
4. Autoridades municipales o locales (o alcalde)
5. Congreso Nacional o autoridades del poder legislativo
6. Poder judicial o autoridades judiciales
7. Sostenedores de establecimientos educacionales (solo privados)
8. Dirección de la institución educacional (o autoridad respectiva)
9. Sector privado en general (empresas privadas)
10. Instituciones extranjeras o internacionales
11. Otros
12. Otros actores sociales
99. Sin información

6.6 Tipo de protesta

1. Protesta defensiva: *se oponen a una medida o acción, por lo cual la demanda es reactiva)*
2. Protesta ofensiva: *buscan generar un cambio en el estado actual, por lo cual la demanda es propositiva*
3. Ambas (solo en caso de que esto sea explícito)

6.7 Tácticas (literal)

Anotar de manera literal las tácticas utilizadas en el evento que fueron reportadas por la prensa.

6.8 Tácticas (codificada)¹⁰³

Codificar hasta 5 tácticas utilizadas en el evento (desde 6.10a hasta 6.10e), a partir de la variable 6.9. En el caso de que existan más tácticas, codificar las más relevantes (según aparición en más noticias o mayor importancia entregada en la noticia)

Tácticas pacíficas I (códigos 101-106)

101. Marcha. Desplazamiento colectivo por calles, parques, plazas u otros espacios públicos. Habitualmente aparece el término “marcha”. Si aparecen otros términos (como “manifestación” o “movilización”) pero hay evidencia de desplazamiento colectivo, codificar como “marcha”.

102. “Manifestación” o “movilización”. Reunión de personas que protestan en espacios públicos que, a diferencia de la marcha, no supone desplazamiento colectivo.

103. Acto con oradores, posiblemente con equipos de amplificación y plataformas o escenarios.

104. Caravana. Recorrida en vehículos, por lo general motorizados.

105. Recolección de firmas y/o dinero.

106. Desobediencia civil pacífica. Realizar acciones pacíficas que transgreden regulaciones u órdenes civiles. El ejemplo clásico en EEUU es el de afroamericanos utilizando baños o restaurantes de blancos antes de la desegregación.

Tácticas pacíficas II (códigos 201-208)

201. Conferencia de prensa o declaración pública.

202. Asamblea, discusión o debate abierto entre los participantes.

203. Coros, cánticos, slogans o consignas proferidas por parte de los manifestantes.

204. Boicots. Llamados a no comprar ciertos productos o servicios, no pagar deudas, no votar, no acatar ciertas leyes, etc.

205. Rezos, sermones, despliegue de símbolos religiosos.

206. Vigilia. Congregación de varias personas en silencio, habitualmente con velas y en actitud meditativa. Aquí también entran pedidos de “1 minuto de silencio” en medio de la protesta y actividades similares.

207. Festejos colectivos y públicos con contenido político.

¹⁰³ Codificación adaptada de Somma (2014)

208. Entrega de carta a alguna figura de autoridad.

Tácticas artísticas (códigos 301-303)

301. Performance artística de parte de los mismos manifestantes. Puede ser musical, teatral, danza, uso de muñecos o marionetas, exposición de imágenes o videos, etc. Por ejemplo, el “flashmob por la educación” de 2011.

302. Performance artística de parte de artistas profesionales o semi-profesionales. No lo hacen los propios manifestantes, sino que se menciona la existencia de un grupo artístico (no importa que no se mencione su nombre).

303. Actividades simbólicas no estrictamente artísticas que exigen coordinación previa entre varios participantes. En ocasiones son transgresoras. Aquí entran los caceroleos, besatones, corridas alrededor de la Moneda, bicicletadas, marchas en ropa interior, desnudos en público y similares.

Tácticas disruptivas no violentas (códigos 401-407)

401. Huelga o paro de actividades (por ejemplo, de trabajadores o estudiantes). Ojo: huelgas de hambre llevan el código 501).

402. Toma u ocupación de edificios (p. ej. colegios, canales de TV, fábricas, sedes de partidos).

403. Ocupación de predios y/o fundos.

404. Ocupación de espacios públicos con carpas o campamentos (p. ej. en plazas o campamento a orillas del Mapocho).

405. Cortes o tomas de rutas, calles, caminos, puertos, puentes o accesos.

406. Interrupción de actividades de autoridades políticas u otras elites (por ejemplo, ingreso en comisión de parlamento, etc.)

407. “Funas”. Protesta contra individuos, grupos u organizaciones, generalmente congregándose en el lugar de trabajo, domicilio, o sede. La Comisión Funa organiza buena parte de las mismas. Además del término “funa” se usa “escrache”, que cabe considerar como equivalentes.

Tácticas autodestructivas (códigos 501-502)

501. Huelga de hambre. Aunque la realice sólo una persona, por lo general hay un grupo que la apoya por lo que puede considerarse como una protesta colectiva.

502. Actos peligrosos o autodestructivos como forma de llamar la atención. Por ejemplo, cadena humana a través del Mapocho, quema a lo bonzo, o cualquier tipo de autoinmolación de los participantes. Huelga de hambre se codifica como una actividad distinta.

Tácticas violentas (códigos 601-609)

601. Incendio de vehículos, predios, edificios o similares.

602. Destrucción de propiedad pública (señaléticas, semáforos) o privada, excluyendo incendios (codificados arriba) o saqueos (codificados abajo).

603. Saqueo de tiendas, supermercados, oficinas, etc.

604. Uso de artefactos explosivos, bombas molotov, armas de fuego o similares, de parte de los manifestantes (ojo, sólo manifestantes: su uso por parte de carabineros se releva en p13_2).

605. Agresiones *entre* manifestantes.

606. Enfrentamientos violentos con contra-manifestantes (p. ej. entre simpatizantes y opositores a Pinochet a raíz de su detención en Inglaterra).

607. Ataque a carabineros, guardias de seguridad o fuerzas armadas

608. Ataque a transeúntes o terceras partes no involucradas (ej. conductores de micro, feriantes, etc.).

609. Toma de rehenes o secuestros.

999. Otra táctica no especificada _____

6.9 Forma de resolución:

En el caso de que la noticia indique que la protesta ha sido resuelta, indicar el modo en el cual la noticia indica que se desarrolló esta resolución:

1. Diálogo (incluye procesos de negociación, mesas de trabajo, acuerdos y protocolos escritos o públicos, mediaciones)
2. Uso de fuerza pública (incluye desalojos, detenciones, arrestos)
3. Judicialización y/o fiscalización de la protesta (querellas, procesamientos, etc)
4. Decisión ejecutiva (ya sea de autoridades ministeriales o del parlamento, como envío de proyectos, cambios en el presupuesto, anuncios de políticas o programas, etc)
5. Sin resolución
99. Sin información

7. Violencia

7.1 Presencia de contramanifestantes

- 1. Si
- 0. No

7.2 Nombre de contramanifestantes

7.3 Detenidos

Anotar cantidad de personas detenidas o arrestadas en el evento

7.4 Heridos

Anotar cantidad de personas heridas en el evento (manifestantes y/o policías)

7.5 Muertos

Anotar cantidad de personas muertas a causa del evento

7.6a. Daños materiales a espacios públicos

- 0. No
- 1. Si

7.6b. Daños materiales a espacios privados

- 0. No
- 1. Si

7.6c. Daños materiales a establecimiento educacionales

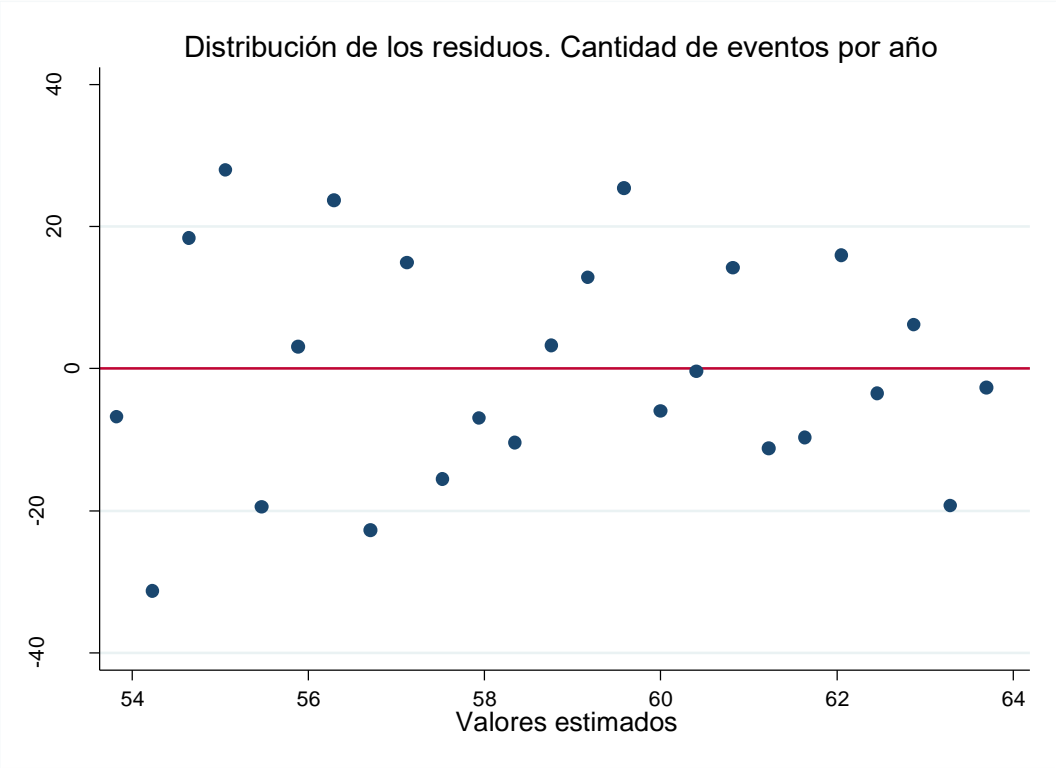
- 0. No
- 1. Si

Anexo 3. Anexos Capítulo 1. Resultados

a) Matriz de correlación de cantidad de eventos por año.

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
1990	1,00																									
1991	-0,04	1,00																								
1992	-0,05	-0,04	1,00																							
1993	-0,04	-0,04	-0,05	1,00																						
1994	-0,05	-0,04	-0,05	-0,05	1,00																					
1995	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,05	1,00																				
1996	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	1,00																			
1997	-0,05	-0,04	-0,05	-0,05	-0,05	-0,04	-0,04	1,00																		
1998	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04	-0,05	1,00																	
1999	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	1,00																
2000	-0,05	-0,04	-0,06	-0,05	-0,06	-0,05	-0,05	-0,06	-0,05	-0,05	1,00															
2001	-0,05	-0,04	-0,05	-0,05	-0,05	-0,04	-0,04	-0,05	-0,05	-0,04	-0,06	1,00														
2002	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04	-0,05	-0,05	1,00													
2003	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04	1,00												
2004	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04	-0,03	1,00											
2005	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,03	-0,03	-0,04	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,03	-0,03	1,00										
2006	-0,05	-0,04	-0,05	-0,05	-0,05	-0,04	-0,04	-0,05	-0,05	-0,04	-0,06	-0,05	-0,05	-0,04	-0,04	-0,04	1,00									
2007	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03	-0,04	-0,03	-0,03	-0,04	-0,03	-0,03	-0,04	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03	1,00								
2008	-0,05	-0,04	-0,05	-0,05	-0,06	-0,05	-0,05	-0,06	-0,05	-0,05	-0,06	-0,05	-0,05	-0,04	-0,05	-0,04	-0,05	-0,04	1,00							
2009	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04	-0,05	-0,05	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	-0,05	-0,03	-0,05	1,00						
2010	-0,03	-0,03	-0,04	-0,03	-0,04	-0,03	-0,03	-0,04	-0,03	-0,03	-0,04	-0,04	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03	-0,04	-0,02	-0,04	-0,03	1,00					
2011	-0,05	-0,04	-0,05	-0,05	-0,06	-0,05	-0,05	-0,06	-0,05	-0,05	-0,06	-0,06	-0,05	-0,05	-0,05	-0,04	-0,06	-0,04	-0,06	-0,05	-0,04	1,00				
2012	-0,05	-0,04	-0,05	-0,05	-0,05	-0,04	-0,04	-0,05	-0,05	-0,04	-0,06	-0,05	-0,05	-0,04	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,05	-0,05	-0,04	-0,06	1,00			
2013	-0,03	-0,02	-0,03	-0,03	-0,03	-0,02	-0,02	-0,03	-0,03	-0,02	-0,03	-0,03	-0,03	-0,02	-0,02	-0,02	-0,03	-0,02	-0,03	-0,03	-0,02	-0,03	-0,03	1,00		
2014	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,03	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04	-0,03	-0,03	-0,03	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,03	-0,04	0,04	0,00	1,00	

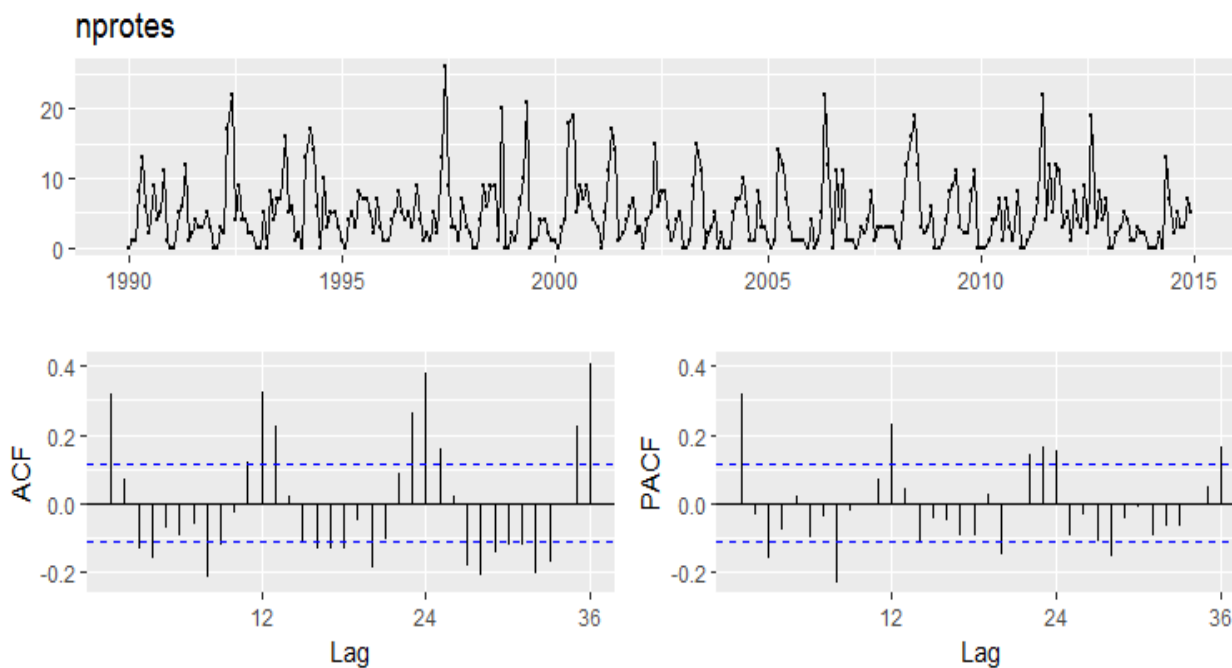
b) Distribución de residuos. Cantidad de eventos por año.



c) Modelo ARIMA (Auto Regresión Integrada Medias Móviles).

Para el desarrollo del Modelo ARIMA sobre la cantidad de protestas mensualizada, es necesario realizar un análisis de la Función de Autocorrelación (ACF) y de la Función de Autocorrelación Parcial (PACF), estadísticos básicos para la construcción de este tipo de modelos. La Figura 1 presenta los resultados de la distribución de la serie temporal (“*nprotes*”), la ACF y la PACF. Como se puede observar, en ambos análisis de auto-correlaciones existen rezagos que traspasan las bandas, lo que implica que existe tanto autocorrelación total y parcial.

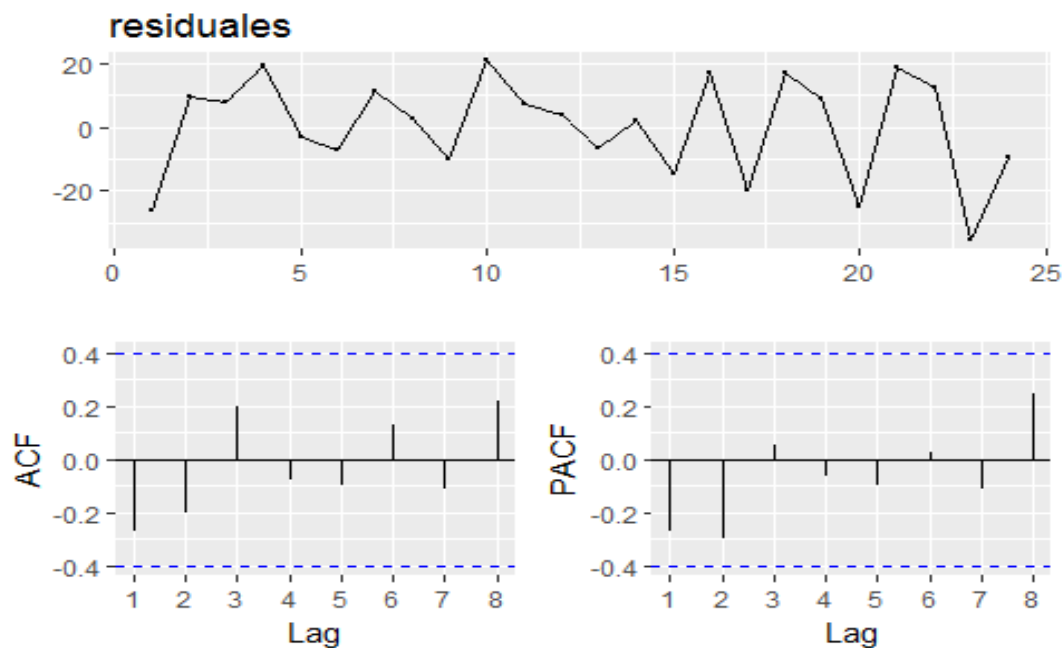
Distribución de protestas mensualizadas, ACF y PACF



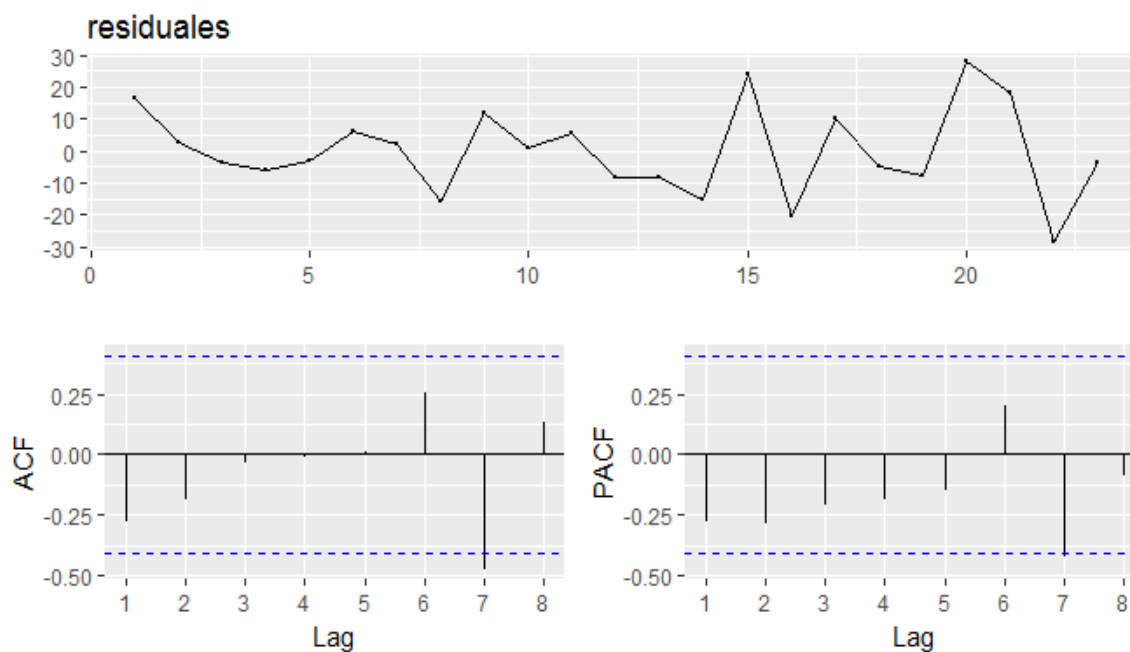
Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4. Residuos, Función de Autocorrelación (ACF) y Función de Autocorrelación Parcial (PACF) para Modelos de Regresión de Series Temporales.

1. Modelo factores externos.



2. Modelo factores internos



3. Modelo factores externos e internos.

