



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

**ALINEAMIENTO DE MARCOS DE ACCIÓN COLECTIVA EN EL
MOVIMIENTO ESTUDIANTIL CHILENO (2016-2017)**

Víctor Alexis Saldaña Zúñiga

**Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales mención en Sociología de
la Modernización**

Profesora Guía: Dra. Claudia Zúñiga

Santiago de Chile

Diciembre de 2018

Índice

Introducción	3
Capítulo 1	5
Problema de Investigación	5
1.1. Antecedentes	5
1.2. Pregunta de investigación y objetivos	21
Capítulo 2	22
Marco teórico	22
2.1. Presentación y aclaraciones iniciales	22
2.2. La noción de marco en Erving Goffman	23
2.2.1. Los marcos de referencia primarios y la dimensión social e individual de los marcos	26
2.3. Movimientos Sociales y los Marcos de Acción Colectiva	29
2.3.1. La dimensión organizacional, consensuada y estratégica de los marcos desde los estudios de los movimientos sociales	29
2.3.2. Los marcos de acción colectiva más allá de lo organizacional: dinámica y agencia en los marcos	37
Capítulo 3	44
Estrategia Metodológica	44
3.1. Enfoque metodológico	44
3.2. Muestra y criterios de selección muestral	45
3.3. Técnicas de producción de información	47
3.4. Estrategias de análisis	48
Capítulo 4	51
Presentación de resultados	51
4.1. Marco de diagnóstico de los/las estudiantes participes del movimiento	51
4.2. El marco de pronóstico: ¿Qué hacer ante estos problemas?	64
4.3. El marco de diagnóstico CONFECCh 2016-2017	72
4.4. El marco de pronóstico CONFECCh 2016-2017	85
4.5 ¿Hay un alineamiento entre los marcos? Similitudes y diferencias entre los marcos.	94
Capítulo 5	103
Discusión y conclusiones	103
Bibliografía	116

Introducción

La presente tesis de magister se enmarca entre las investigaciones que en los últimos años han estudiado el caso desarrollo del Movimiento Estudiantil Chileno y sus consecuencias en el escenario político nacional a partir de su emergencia el año 2011. Siendo unos de los fenómenos sociales más relevantes de esta década, debido su capacidad de movilización y su potencial discursivo, que ha promovido la visibilidad de otras demandas sociales en la discusión pública y su desarrollo permanencia en el tiempo, lo que aún mantiene abierto el conflicto educacional, el movimiento estudiantil ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas teórica y metodológicas.

Esta tesis no es la excepción. Recurriendo a una de las principales perspectivas en el campo de los estudios de los movimientos sociales, llamada Marcos para la Acción Colectiva, la cual destaca la dimensión simbólica y cultural de los movimientos sociales como agentes productores de sentido, busca responder a través del caso del Movimiento Estudiantil Chileno algunas inquietudes relacionadas con una de las premisas centrales de esta perspectiva llamada *alineamiento entre marcos*. La premisa señala que la participación en los movimientos se debe a la congruencia que se produce entre las creencias, valores e ideas (un marco) promovidas por las organizaciones de los movimientos y la de los potenciales participantes. Lo último hace suponer que todo participante compartirá con las organizaciones una interpretación de la situación similar por la cual se movilizan: es esto lo que esta tesis busca comprobar y comprender a través del análisis de estudiantes universitarios comunes partícipes del movimiento y una de las principales organizaciones estudiantiles, la CONFECCh.

Esta inquietud se alimenta particularmente por dos razones. La primera hace relación al propio progreso investigativo de la teoría de los marcos, la que, concentrándose en la identificación de los marcos organizacionales y sus efectos, extrañamente no ha progresado en la comprensión del proceso de alineamiento pese a hacer su premisa inaugural, salvo recientes investigaciones. La segunda hace relación a los antecedentes del caso del movimiento estudiantil, en el que su estudio se ha concentrado en el relato de sus principales activistas o líderes de las organizaciones, desplazando las perspectivas de aquellos participantes comunes que no tienen vinculo organizacional. Lo último hace suponer que sus

motivos, razones o intereses por participar son homogéneos a/o congruentes con los de las organizaciones.

No obstante, pese a que estas razones responderían a inquietudes académicas que justificarían su pertinencia como problema, son también soportes para profundizar en la dimensión discursiva y subjetiva del Movimiento Estudiantil Chileno, y su influencia en la cultura política chilena en tanto actor clave para comprender las transformaciones sociopolíticas en esta década: este el trasfondo y el aporte que la presente investigación persigue a través de estas páginas.

Los capítulos de esta tesis están ordenados del siguiente modo. En el primer capítulo, el lector se encontrará con los antecedentes del problema de investigación, que da cuenta de la panorámica general sobre el movimiento estudiantil chileno, y la relevancia y pertinencia de abordar este objeto de estudio desde el análisis de marcos, finalizando con la pregunta de investigación y los objetivos de esta investigación. En capítulo II, se presentan los antecedentes teóricos que dan soporte al problema, concentrándose en el concepto de “marco” y su posterior desarrollo en el enfoque de los marcos para la acción colectiva, haciendo énfasis en su dimensión estratégica y organizacional, y en su dimensión individual. En el capítulo III, se expone la estrategia metodológica de esta tesis, de carácter cualitativo, que cruza elementos analíticos propios del análisis de marcos y del enfoque de la teoría fundamentada para abordar la producción de información a través de entrevistas semi-estructuradas a participantes del movimiento y la compilación de fuentes primarias de la CONFECCh. El Capítulo IV presentan los resultados del análisis, expuestos según los objetivos específicos de esta investigación, en donde se exponen el marco estudiantil, el marco organizacional de la CONFECCh, y finalmente, la comparación entre ambos. Finalmente, en el Capítulo V, el lector se encontrará con la discusión de los resultados y las conclusiones de esta investigación.

Capítulo 1

Problema de Investigación

1.1. Antecedentes

Durante los últimos años la discusión con respecto a la educación en Chile ha tenido constante presencia en el debate político nacional. Este debate se inscribe en la escena pública principalmente por el surgimiento de dos movilizaciones desde el mundo estudiantil: la “revolución pingüina”, el año 2006, y el Movimiento Estudiantil por la Educación del año 2011. Ambas movilizaciones son parte de un nuevo ciclo de movilización a nivel nacional, que encuentra su punto culmine en la movilización estudiantil del 2011, en donde tanto estudiantes universitarios como secundarios, junto con otros actores del mundo social, irrumpieron públicamente demandando “educación pública, gratuita y de calidad para todos”. Esto fue acompañado de una alta capacidad de convocatoria en sus jornadas de protesta, consideradas las más importantes desde la vuelta a la democracia (Donoso, 2017; Segovia y Gamboa, 2012).

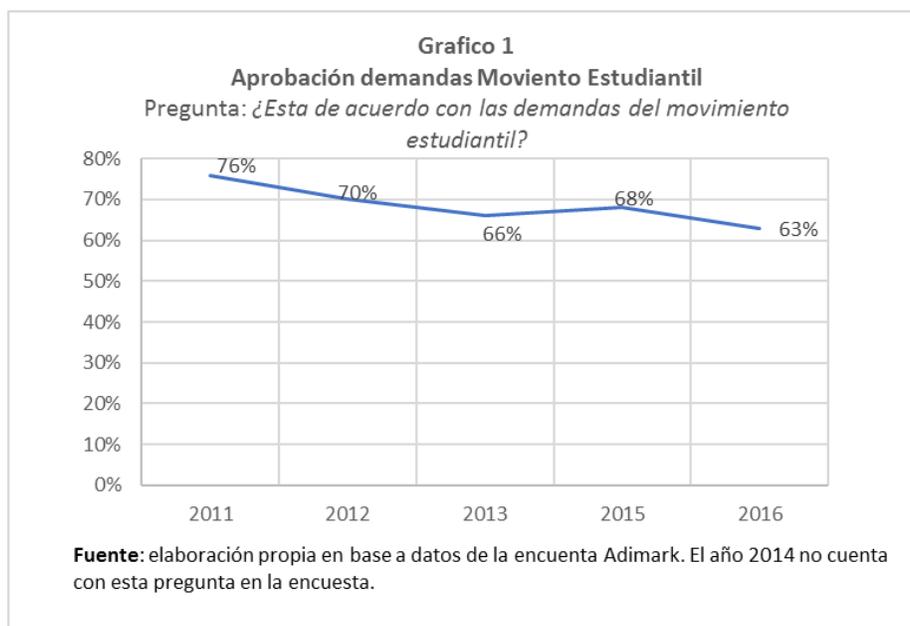
Los estudiantes movilizados y sus organizaciones, especialmente el año 2011, articularon una crítica al sistema educativo chileno y a las políticas educativas implementadas por la Dictadura Militar en décadas pasadas, que luego fueron profundizadas por los gobiernos de la Concertación en el marco de la agenda neoliberal iniciada en la década de los 90 (Salazar y Leihy, 2013). La Dictadura Militar por medio de la Ley General de Universidades de 1981 dio inicio a la privatización de la educación superior y a la aparición de instituciones de educación superior privadas sin dependencia del Estado y con libertad de enseñanza. Esto fue acompañado de la desarticulación y regionalización de la red de universidades públicas a nivel nacional que diluyó el rol del Estado Docente predominante en las décadas anteriores. Mientras que, en la educación primaria y secundaria, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada el último día de la dictadura militar, municipalizó los establecimientos educacionales. Ambas medidas eran parte de la agenda privatizadora y descentralizadora de las autoridades de la época (Cox, 2012). Con el regreso de la democracia, las medidas heredadas de la Dictadura Militar fueron sostenidas y profundizadas por los gobiernos de la Concertación. Expresión principal de ello en la educación superior

fueron las políticas educativas indicadas en la Ley 20.027 de financiamiento de estudios de educación superior y la Ley de Acreditación de Educación Superior. Esta ley dio origen al Crédito con Aval del Estado (CAE), que aumentó masivamente la matrícula universitaria, sobre todo de los estudiantes provenientes de familias con bajos recursos, por medio de la intermediación de la banca privada (Zurita, 2015; Salazar y Leihy, 2013). De estas medidas se han desprendido una serie de consecuencias, tales como la mercantilización del espacio educativo y el debilitamiento de los planteles públicos frente al avance de la educación privada.

Las críticas y demandas del movimiento estudiantil han dado cuenta de los problemas generados por estas políticas, sobre todo en la vida cotidiana de los ciudadanos: un sistema altamente segregado por la condición socioeconómica de las familias, particularmente en la educación básica y media (Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2010); un alto nivel de endeudamiento de los estudiantes por acceder a la educación superior; y la poca regulación del mercado educativo, lo que permitía que muchas de las instituciones de educación superior tuvieran altas ganancias, es decir, lucraran con el derecho a la educación —cuestión que estaba prohibida por ley— por medio del cobro de altos aranceles, que están entre los más caros del mundo (Cabalin, 2012; OCDE, 2014). Como indica Somma “los gobiernos no estaban dispuestos a llevar a cabo reformas estructurales” (2017: 55) . Esto último se refleja en que la ciudadanía desde las manifestaciones del año 2011 aún le entrega un apoyo sustantivo a las demandas (ver Gráfico 1), lo que indica también que el Movimiento Estudiantil y sus organizaciones generaron una sintonía con la ciudadanía a través de sus demandas, pese a las fluctuaciones y cambios que han tenido durante estos años.

El respaldo entregado por la ciudadanía al movimiento estudiantil y sus demandas permitió que el conflicto educacional tomara fuerza, y con ello, que el motivo por el que los estudiantes se movilizaban cambiara la percepción imperante en la sociedad respecto a la educación: si antes de las movilizaciones parecía normal que fuese considerada un “bien de consumo” por el que se debía pagar, ahora ésta era percibida como un “derecho social” que debía ser exigido y recuperado (Luna, 2013; Aguilera y Álvarez, 2015; Picazo y Pierre, 2016). Es interesante que este cambio coincida con el periodo más alto de conflictividad social (2011-2012) hasta la fecha —el periodo más álgido de protestas estudiantiles— en el que se ha constatado que

las demandas sociales de diferentes sectores comienzan a ser rotuladas como “derechos sociales” (Aguilera y Álvarez, 2015).



Para autores como Picazo y Pierre (2016), la consideración de la educación como un derecho social se volvió relevante para otros sectores, ya que las características y disimilitudes del modelo educacional chileno mostradas por el Movimiento Estudiantil fueron un referente de la desigualdad presente en otros problemas sociales. Por esta razón, una de cualidades más destacadas del movimiento estudiantil es que sus objetivos y cuestionamientos fueron más allá de los sectorial, llegando a poner en tela de juicio el modelo de desarrollo neoliberal chileno en su conjunto, permitiendo también el curso de otras demandas de carácter transversal, como el cambio a la Constitución por medio de una asamblea constituyente (Labarca 2016). Su éxito habría contribuido a consolidar un “marco maestro”, generando una coherencia ideológica con otros movimientos de protesta (véase Somma, 2017). Para algunos, el movimiento estudiantil del año 2011 sería diferente a los anteriores movimientos estudiantiles, porque su característica central es su horizonte refundacional, es decir, de transformar el modelo socioeconómico y político-institucional chileno (Garretón, 2014; Borri, 2016).

Pese al paso de dos gobiernos durante este ciclo de movilización, el anhelo de transformación de los estudiantes mantiene vigente en la agenda política el debate sobre el modelo

educacional. El primero de estos gobiernos (2010-2014), encabezado por Sebastián Piñera, representante de la coalición política de derecha Alianza por Chile, enfrentó el surgimiento y el desarrollo del movimiento estudiantil, el que estuvo marcado por marchas masivas e intensas jornadas de protesta, ante las que el gobierno mostró su falta de experiencia gubernamental y de control de la agenda política, lo que le costó cambiar en tres ocasiones al Ministro de Educación (Segovia y Gamboa, 2012). Para el Movimiento Estudiantil enfrentarse a un gobierno de derecha resultaba una oportunidad política relevante para sus objetivos y diagnóstico crítico del modelo, debido a que varios de los personeros de gobierno podían ser vinculados al periodo de la dictadura o eran defensores del modelo privatizador. Además, las declaraciones del presidente respecto a que el 2011 “sería el año de la educación superior” y que la educación “era un bien de consumo”, reafirmaron la posición del movimiento y la legitimidad de sus demandas, potenciando además a sus principales líderes en los medios (Jackson, 2013; Figueroa, 2013).

El segundo gobierno, encabezado por la presidenta Michelle Bachelet (2014-2017) bajo la coalición política de centro-izquierda “Nueva Mayoría”, tomó en su programa presidencial una de las principales demandas del movimiento estudiantil: la educación gratuita. Durante este periodo la disputa entre el movimiento y el gobierno se centró en la Reforma educacional, su financiamiento y en la implementación de la educación superior gratuita. Pese a esto, el movimiento sigue movilizando el descontento de los estudiantes con estas medidas, criticando a actitud errática y cambiante del gobierno y algunos sectores de la Nueva Mayoría frente a la Reforma Educacional, la que carecía de un objetivo común en materia educativa, centrando la discusión en el financiamiento de la misma (Donoso, 2017).

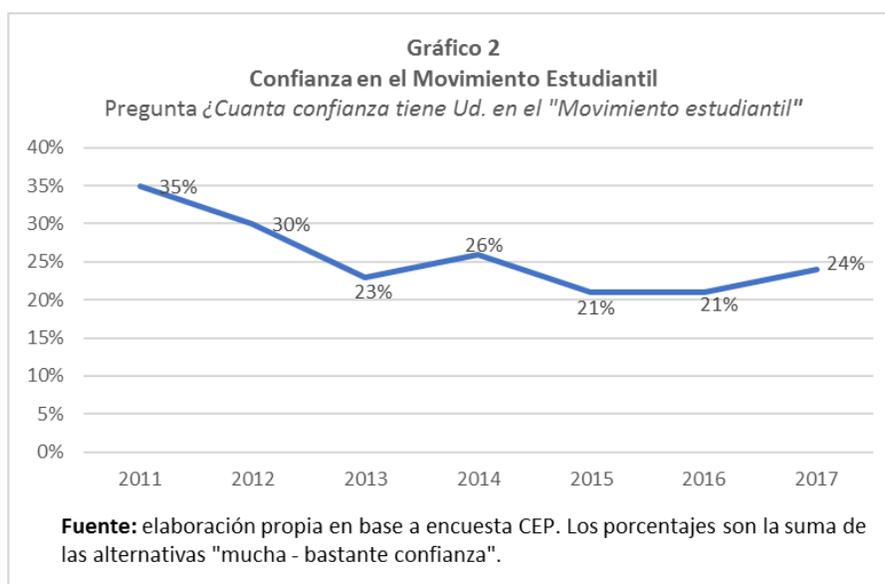
Para el movimiento estudiantil el cambio en el escenario político trajo consigo una disminución de su capacidad de movilización e intensidad de sus protestas, que ha afectado su visibilidad mediática. Los estudiantes de base del movimiento presentan una mayor desorientación respecto al horizonte de las demandas, por el hecho de que aspectos de las mismas fueron consideradas por el gobierno de M. Bachelet, particularmente la gratuidad (Donoso, 2017). Además, no cuenta con el mismo protagonismo público que en los años anteriores, dada la diversificación de acontecimientos políticos mediáticos como los escándalos políticos y económicos aparecidos en estos años, así como también por la

aparición de otros actores sociales, como es el caso del movimiento No más AFP que ha mostrado una capacidad de movilización importante frente a las actividades de movilización de los estudiantes, que no ha sido tan sostenida y relevante en como en años anteriores (Segovia y Gamboa, 2016; Donoso, 2017).

Pese a lo anterior, el movimiento sigue siendo el principal actor de presión en el conflicto educacional (Bellei, Cabalin y Orellana, 2014), insistiendo en el cumplimiento de las demandas iniciales y agregando nuevos objetivos a su petitorio, como la condonación de la deuda educativa. Además, es reconocible su impacto en materia legislativa, gubernamental y en el desarrollo de las políticas públicas en temas educativos y en otros asuntos, como la reforma tributaria del año 2014 pensada principalmente para el financiamiento de la educación gratuita (Castro, 2013; Espinoza y González, 2014; Gamboa y Segovia, 2016). El mismo discurso del Movimiento también ha generado impactos considerables en la reinterpretación de la política nacional. Evidencia de esto es que el actual gobierno inició su mandato con un horizonte basado en derechos sociales (Pierre y Picazo, 2016), que se tradujo en una oportunidad para la reorientación de las fuerzas políticas de centro-izquierda y sus objetivos en la agenda pública (Donoso, 2016).

Todo parece indicar que la posición del Movimiento Estudiantil es particularmente interesante en el contexto sociopolítico de estos años, en donde las principales instituciones políticas que debiesen ser los referentes de la discusión democrática, cuentan con una baja confianza por parte de la ciudadanía. La encuesta del Centro de Estudios Públicos abril-mayo (2017) sigue indicando esta tendencia, ya que, al preguntar por la confianza en el Gobierno, Congreso y Partidos Políticos, estas entidades alcanzan un 11%, 6% y 6% de “mucha-bastante confianza” respectivamente. Pero cuando se pregunta por el movimiento estudiantil, este alcanza un 24% de “mucha-bastante confianza”, teniendo su punto más alto el año 2011 con un 35% (ver Gráfico 2). La sostenida desconfianza, particularmente a los partidos políticos, otrora mediadores entre la sociedad y el Estado, es síntoma junto factores relacionados con la baja identificación y participación política, de lo que se suele llamar como

“crisis de representación”¹ en un contexto en que los ciudadanos se muestran desafectos con la política tradicional.



Sin embargo, la desafección política de la población remite solo a una dimensión institucional, ya que como señalan el *Informe de Desarrollo Humano* del PNUD (2015) y Aguilera y Álvarez (2015), la sociedad chilena experimenta un proceso de politización a partir del inicio de un ciclo de movilización que puede rastrearse desde el año 2005, en donde la proliferación de conflictos sociales ha impactado en la subjetividad política de la población. Esta politización fuera de los márgenes institucionales se refleja en que muchos de los conflictos sociales incorporan demandas que van más allá de lo sectorial o de aspectos acotados al conflicto, tomando un carácter de transformación de condiciones políticas. Otro aspecto a considerar es que las personas comienzan a enmarcar sus experiencias individuales a nivel social, a través de las diversas demandas de cambio social y de la resignificación de los intereses colectivos. Esto último ha ido de la mano con la cotidianidad que ha adquirido para la población la presencia de movimientos sociales y protestas en el espacio público. Si bien no se puede atribuir del todo este proceso de politización al movimiento estudiantil, su rol es clave para entender como los movimientos visibilizan la disconformidad y posicionan

¹ El uso del concepto “crisis de representación” aún sigue siendo objeto de discusión. Para una visión al respecto véase Joignant, Fuentes y Morales (2017).

en la agenda pública temas e inquietudes ciudadanas que antes no eran consideradas relevantes o se encontraban invisibilizadas (PNUD, 2015).

Lechner (2014) ya aludía a aspectos centrales del fenómeno de la desafección y de la subjetividad política en la sociedad chilena a inicios de la década pasada, destacando la falta de sentido colectivo por la que pasaba la población dado los efectos del acelerado proceso de modernización neoliberal y de la globalización a nivel local. Ambos factores transformaron la relación entre individuo, sociedad y Estado, afectando el accionar del sistema político que era incapaz de acoger la dimensión subjetiva de la ciudadanía, que ve reducida su experiencia a la esfera de la vida privada. El lazo entre ambos tiene una estrecha relación con las formas que se organiza la sociedad y en como ésta se orienta. La incapacidad de la política y de los partidos políticos para organizar creencias y preferencias individuales en torno a identidades colectivas y proyectos, sería consecuencia de la ausencia de “esquemas interpretativos” que permitan orientar la acción y el sentido de las personas en medio de la complejidad que toman las sociedades.

Los esquemas interpretativos son parte de la dimensión cultural y simbólica de la política, que vinculan la experiencia subjetiva de los individuos con los fenómenos sociopolíticos. Por este motivo la representación política y la politización guardan relación con esta dimensión cultural y simbólica. En palabras de Lechner, la ciudadanía al encontrarse en una “orfandad de códigos interpretativos” (2014: 207) a raíz de que el sistema político y sus actores no son capaces de generarlos para entregar pautas de orientación, se enfrenta a una constante incertidumbre y malestar intersubjetivo ante los cambios y transformaciones sociales.

Siguiendo la lectura de Lechner y los alcances del Movimiento Estudiantil en la escena pública nacional, es posible aventurar que la resonancia de sus demandas, la recepción positiva de las mismas por parte de la ciudadanía y su entrega de sentido para la discusión respecto a “derechos sociales” y “lo público”, no tan solo para la opinión pública sino que también para los actores políticos institucionales, sea producto de la reconstrucción de estos esquemas interpretativos y sus códigos, en donde el movimiento se sitúa como principal referente. La presencia del movimiento estudiantil tendría una carga simbólica relevante para la vida pública, vinculando justamente esa experiencia subjetiva de los individuos con dimensiones sociales más amplias, que apelan a lo colectivo y al futuro de la comunidad

política. Con esto también comienzan a ser cuestionadas aquellas representaciones sociales hegemónicas en nuestra sociedad (Portillo, Urteaga, González, Aguilera y Feixa, 2012), que justificaban, por ejemplo, las desigualdades educativas o la sostenida idea del apoliticismo de la juventud chilena (Berrotea y Sandoval, 2014).

Se puede sostener que el movimiento estudiantil es un referente en términos políticos, entregando una orientación interpretativa a la población que las instituciones representativas no logran dar. Su posición frente a los gobiernos de turno y los actores políticos institucionales, le permitió el año 2011 mostrarse como una alternativa de oposición política desde lo social, dada la pasividad que mostró en aquel momento la Concertación y manteniéndose como un vocero de reclamaciones políticas en el conflicto educacional, referentes a asuntos como la redistribución y la justicia social (Avendaño, 2014; Guzmán-Concha, 2015). No es de extrañar que esto tenga un correlato en que varios de sus líderes pasaran de ocupar un rol de interpeladores de la clase política a involucrarse en la competencia electoral y posteriormente ocupar cargos de representación en el Congreso Nacional, conformando la “bancada estudiantil”, principal instancia de presión del movimiento en la arena política (Azocar, 2014; Paz, 2014). Así como también que de parte importante de las organizaciones y colectivos vinculados al movimiento comenzaran a emerger nuevos partidos y movimientos políticos de oposición, que actualmente se reúnen en la coalición del “Frente Amplio” que tiene como cabeza a dos de los ex-dirigentes del movimiento estudiantil, como lo son Giorgio Jackson y Gabriel Boric.

Lo último también lleva a pensar en el grado de autonomía del movimiento estudiantil como referente político. Pese a que varios de sus líderes se han involucrado en la política institucional, durante las últimas décadas la relación entre movimientos y partidos muestra más un proceso de distanciamiento que de articulación entre ambas instancias. Tanto los participantes en protestas como las estructuras de los movimientos que las auspician, muestran una constante autonomización de las estructuras partidarias para su mantención, sea esto en temas de organización, coordinación y movilización, así como también de apoyos de tipo económico o social (Somma y Bargster, 2014). La capacidad que han adquirido los movimientos para influenciar y posicionar demandas en la opinión pública también ha provocado que estos prescindan de la ayuda de las estructuras partidarias para canalizarlas

(Barozet, 2016). El fenómeno de la autonomización social de los movimientos da cuenta del alejamiento de los partidos políticos de la sociedad civil, pero también de la desconfianza por parte de sus participantes hacia la política institucional, particularmente de las nuevas generaciones de jóvenes que se insertan en la discusión pública y son los principales participantes del movimiento estudiantil (Somma y Bargster, 2014; De la Maza, 2016; Barozet, 2016). Reflejo de esto, es la composición interna de la CONFECCh en los últimos años, en donde la influencia de los partidos políticos con representación parlamentaria ha disminuido. Con ello han asumido nuevas fuerzas políticas en el pleno de la multifederativa que tienen una baja capacidad de penetración en el mundo estudiantil y dificultades para influir desde la CONFECCh en las acciones del gobierno (Mella, 2016).

Los antecedentes expuestos aquí sobre el movimiento estudiantil confirman su relevancia como actor político y social en la escena nacional, así como también su particularidad en tanto a sus alcances sociopolíticos. Por estas razones, resulta ser un objeto de estudio interesante de indagar desde perspectivas empíricas y analíticas sobre los movimientos sociales. Siguiendo a Melucci (1994), al ser los movimientos sociales *sistemas de acción*, que cuentan tanto interna como externamente de un conjunto de relaciones e interacciones que dan como resultado su “unidad” en su diversidad, resulta pertinente analizar al movimiento estudiantil en razón del cómo constituye dicha unidad, una identidad colectiva, un “nosotros”. La generación de una identidad colectiva permite a los movimientos sociales definirse a sí mismos y a su ambiente. Al ser productores activos de significados pueden constituir y comparar sus expectativas como movimiento, entre ellas, las estructuras cognoscitivas relativas a los fines, medios y ámbitos de su acción (Melucci, 1994). Esto último da paso a una base común de creencias que permite una continuidad en el tiempo como actor colectivo (Diani, 1992; Melucci, 1994).

Por estas razones, los enfoques que dan espacio a la identidad colectiva, más que fijarse en el movimiento como una “unidad empírica dada” se preocupan por conocer los procesos por los cuales los movimientos se mantienen como actores colectivos y en el cómo los diferentes elementos al interior de estos dan como resultado la acción colectiva (Melucci, 1994). Esto implica estudiar sus relaciones, interacciones y comportamientos internos en medio de la diversidad de actores que componen el movimiento, en este caso, estudiantil —estudiantes

comunes, militantes de base, líderes, colectivos u organizaciones estudiantiles— que definen las orientaciones y fines del movimiento en la disputa educacional. Prestar atención a esta dimensión lleva a preguntarse por el cómo y por qué sus actores dan sentido y significado a su involucramiento en el movimiento.

A partir de estas inquietudes, la presente tesis se propone estudiar el caso del Movimiento Estudiantil Chileno sosteniéndose en una de las principales teorías sobre los movimientos sociales, los Marcos de Significación para la Acción Colectiva, desarrollada inicialmente por David Snow y Robert Benford (1986; 1988) quienes sitúan la discusión sobre movimientos en el campo de la cultura como respuesta a otros enfoques analíticos (movilización de recursos, oportunidades políticas, entre otras). Esta teoría propone que los movimientos sociales son portadores y generadores activos de significados, valores y creencias con los cuales son capaces, a través de sus organizaciones y activistas/líderes de definir una situación o acontecimiento social como “problemático” (Snow y Benford, 2000; Gerhards, 1995), construyendo así “marcos de significación” o “esquemas de interpretación” usualmente asociados a situaciones que son consideradas como injustas y que promueven la participación e involucramiento en los movimientos sociales, así como también el reconocimiento social de sus objetivos y demandas. Al ser parte los movimientos de un contexto particular, resulta fundamental que estos esquemas se basen en el acervo cultural de la sociedad en cuestión. Cumpliendo con esto último, los marcos permiten organizar la experiencia y orientar la acción tanto individual como colectiva. Cabe mencionar que la elaboración de los marcos es resultado de un proceso consciente e interactivo de enmarcamiento, en el que participan los miembros o activistas de las organizaciones del movimiento (Tarrow, 2004; Delgado, 2014).

Una de las principales premisas de esta teoría —y en la que se sustenta esta tesis— indica que la participación en movimientos sociales es posible cuando los marcos de interpretación de una situación, que son propiciados por las Organizaciones de los Movimientos Sociales —SMO en su sigla en inglés— están alineados, es decir, son congruentes y complementarios con los intereses, creencias y valores de sus potenciales participantes. Esto quiere decir que quienes se involucran en protestas u otras acciones de un movimiento tienen como referente el marco elaborado por los activistas de las organizaciones del movimiento, ya que se produce una congruencia entre las orientaciones interpretativas de los individuos con las que tienen

las organizaciones sobre una situación. Esta premisa denominada como *proceso de alineamiento de marco* se encarga de unir el nivel micro de participación, asociado a los individuos, con los niveles meso de participación asociado a las organizaciones y sus dirigentes. Según Ketelaars (2016) y Ketelaars, Walgrave y Wouters (2014), este aspecto ha sido poco explorado y usualmente pasado por alto por los desarrollos académicos posteriores de esta teoría, los cuales han centrado sus esfuerzos y atención en la elaboración de marcos a nivel organizacional y sus efectos en la opinión pública y el sistema político, entre otros niveles de carácter macrosocial.

Estudios más recientes han comenzado a prestar atención a la dimensión individual dentro de este marco analítico, como los realizados por Hadler y McKay (2013) y Alkon, Cortez y Sze (2013). El primero de estos, identifica el alineamiento del público con las acciones llevadas a cabo por activistas en contra de los problemas económicos causados por la deslocalización de procesos empresariales a otros países (offshoring). El segundo, explora la resonancia del marco elaborado por los líderes ambientalistas entre sus participantes de base, identificando si sus objetivos estaban presentes en el discurso de quienes apoyaban la causa. Sin embargo, aunque se han realizado algunos avances en el estudio de los alineamientos, aún quedan numerosos aspectos por explorar, como la dimensión procesual de estos alineamientos y las razones por las que en algunas ocasiones individuos participantes en protestas o acciones del movimiento presentan significados, valores y creencias que son incongruentes con los marcos de las organizaciones y sus dirigentes (Ketelaars, 2016)

Es posible afirmar que el enfoque de alineamientos de marcos puede resultar relevante para el caso del movimiento estudiantil chileno. Las razones de esto se encuentran en lo que se ha señalado sobre el aporte de este movimiento al cambio o transformación de escenario sociopolítico y el impacto de esto en la percepción de la ciudadanía sobre los problemas sociales. Lo último se ha traducido en un cambio cultural, particularmente en el vínculo entre la sociedad civil y la política. Ya que el alineamiento de marcos implica una relación entre un conjunto de actores vinculados a las organizaciones de los movimientos que enmarcan una situación y un público objetivo que participa en los movimientos, se hace necesario revisar lo que se ha dicho respecto a sus participantes, y sus líderes y organizaciones.

Debido al interés causado por el Movimiento Estudiantil desde el año 2011, muchas de las investigaciones sobre este, se enfocan en describir sus características o explicar las razones de su éxito, tomando en consideración aspectos tales como su capacidad de movilización, estrategias realizadas y repertorios de acción colectiva innovadores. También, gran parte de los estudios, siguiendo diversas perspectivas teóricas de los movimientos sociales, tratan de construir un relato histórico del desarrollo del movimiento estudiantil. Usualmente entre estas investigaciones se suelen encontrar relatos de líderes o participantes en organizaciones estudiantiles que están altamente implicados en el movimiento, con el fin de indagar en aspectos tales como acciones realizadas, sentidos otorgados a la movilización y la influencia de sus definiciones ideológicas y políticas para la configuración del Movimiento Estudiantil (Labbé, 2013; Donoso, 2014; Avendaño, 2014; Boutaud, 2014; Ponce, 2016; Mella, 2016; FLACSO, 2017). Entre estas, la investigación de Donoso (2014) resulta ser un punto de referencia para esta tesis, ya que recurre Al análisis de marcos de la acción colectiva para explicar cómo el movimiento estudiantil fue articulando su acción colectiva durante la postdictadura, pero su análisis se basa principalmente en entrevistas a líderes estudiantiles. En este sentido, es posible aseverar que estos estudios asumen que los motivos o los sentidos otorgados por los participantes corrientes o comunes en el movimiento están indiferenciados de aquellos que animan a sus dirigentes.

Por otro lado, los estudios que refieren a estudiantes comunes que participan del movimiento, es acotada, pese a que estos son la base central de su fuerza de movilización pública —por ejemplo, en una concentración o marcha— y por los cuales se socializan las ideas u objetivos de las organizaciones o agrupaciones estudiantiles, tales como la CONFECCh, principal representante de los estudiantes universitarios. Esto último es una obviedad, sin embargo, no lo es tanto si consideramos que una de las cualidades más destacadas en los inicios del movimiento fue ser capaz de convocar en sus jornadas de protesta a otros grupos movilizados de la sociedad, como la Central Unitaria de los Trabajadores (CUT) o la Confederación de Trabajadores del Cobre, entre otros, dándole así una importante cuota de transversalidad a las acciones del movimiento. Pero en la actualidad, esa transversalidad no es tal, como lo demuestran los datos del Observatorio de Conflictos 2015-2016 (COES, 2017), que indican que el grupo con mayor presencia en las movilizaciones por la educación son los estudiantes universitarios con un 34,29%, seguido por secundarios con un 30,86%, mientras que un total

de un 13,61% son grupos sociales vinculados al trabajo². Esta concentración en estudiantes, particularmente universitarios, reafirma la necesidad de indagar en el lazo existente entre estos participantes y la organización del movimiento, en como logran mantener esta cohesión pese a sus fluctuaciones en su masividad, comprendiendo que el fin de todo movimiento social es mantener ese nosotros y generar un consenso entre las partes sobre el problema que enfrentan para mantenerse en el tiempo como un actor relevante.

Entre los estudios sobre el movimiento estudiantil que prestan atención a los estudiantes comunes, se encuentran principalmente investigaciones que indagan en el uso de los medios de comunicación o redes sociales como espacio de significación y expresión del movimiento, particularmente Facebook o Twitter (Cardenas, 2015; Valderrama, 2013). Otro grupo de investigaciones prestan atención a las percepciones y sentidos que los estudiantes otorgan a la movilización estudiantil de estos últimos años, desde diferentes perspectivas disciplinarias (Marambio, Gil y Valencia, 2015; Berroeta y Sandoval, 2014; Silva, Kronmuller, Cruz y Riffo, 2015). Berroeta y Sandoval (2014) se enfocan en el modo en que los estudiantes universitarios significan las acciones de protesta no convencionales y el espacio público, pero también en como los estudiantes asumen los objetivos del movimiento. Lo interesante de ese trabajo es que da cuenta de las contradicciones ideológicas que tienen los estudiantes universitarios en la justificación de la demanda por educación gratuita y en la percepción de las acciones de protesta del movimiento, que, por un lado, encuentran poco eficaces para generar cambios y por otro, las consideran un medio de disputa para la recuperación del sentido democrático y comunitario del espacio público que antagoniza con las consecuencias del modelo neoliberal.

Kronmuller et al. (2015) y Marambio et al (2015), a partir de entrevistas y grupos focales a estudiantes universitarios y secundarios, exploran aspectos conceptuales como el empoderamiento y la inteligencia, respectivamente, en el marco de las movilizaciones estudiantiles, desde enfoques relacionados a la psicología social y comunitaria. Sus resultados indican que los estudiantes consideran que el movimiento y sus demandas apelan a un sentido de injusticia y desigualdad en la educación, con el que se sienten identificados.

² Estos porcentajes se basan en el número de menciones de estos grupos en la prensa nacional durante los años 2015-2016.

Sin embargo, muchos de ellos son críticos al evaluar su real alcance, particularmente respecto al cumplimiento de objetivos y al modo en que se organiza o está constituido políticamente el movimiento estudiantil.

Este acotado grupo de investigaciones puede considerarse relevante para el estudio de los marcos de acción colectiva y el alineamiento de marcos en este periodo, ya que entrega antecedentes que pueden relacionarse con las orientaciones interpretativas que tienen los estudiantes comunes respecto a los objetivos, metas y orientaciones del Movimiento Estudiantil y sus organizaciones. Además, al focalizarse en el periodo álgido de movilización 2011-2012, sus aportes pueden ser útiles en términos conceptuales para identificar cambios o variaciones en las interpretaciones de los estudiantes sobre el movimiento con el periodo que compete a esta tesis, y con ello enriquecer los resultados y conclusiones respecto al alineamiento de marcos.

La relevancia del estudio del alineamiento entre estudiantes y organizaciones no solo alude al hecho de que esta dimensión de la acción colectiva no ha sido mayormente desarrollada, sino que también responde a inquietudes respecto a los alcances del ciclo de movilización en curso. El mismo estudio de Desarrollo Humano del PNUD (2015) antes mencionado, entrega algunos alcances sobre el potencial de los marcos de acción colectiva impulsado por los movimientos como un aspecto relevante para entender el proceso de subjetivación política en curso y las maneras diferenciadas en que se presenta en la sociedad. Creemos que esta tesis, pese a que considera a solo un grupo específico de la sociedad chilena, puede aportar e iluminar la comprensión de aspectos relevantes del fenómeno.

Otra de estas inquietudes tiene que ver con el curso que ha tenido el movimiento estudiantil a la fecha, expresada por sus propios líderes en relación a la capacidad de convocatoria en las manifestaciones y la poca claridad que han tenido en sus objetivos políticos (Actas CONFECCh, 2016). Pareciera ser que el movimiento no se encuentra en un momento muy auspicioso. Varias han sido las respuestas a esta situación, sin embargo, tres son gravitantes. La primera, indica que, por razones de desgaste natural luego de un periodo álgido de aparición, el movimiento estudiantil se encuentra en proceso de reflujo (Mayol 2014). La segunda profundiza en la anterior, agregando que el movimiento ha prestado mayor atención a sus condiciones políticas interiores que a su dimensión pública, lo que ha derivado en un

crecimiento sin mayor base orgánica y en una creciente fragmentación que mantiene estancado el movimiento (Ríos, 2016; Mella, 2016). La tercera respuesta menciona que esta situación se debería a factores externos de tipo político, debido a que el gobierno de Michelle Bachelet fue más receptivo a las demandas y tolerante a las manifestaciones del movimiento, el antagonista se vuelve más difuso, cosa que no sucedió con el gobierno de derecha de Sebastián Piñera, lo que dificulta la capacidad de movilización (Donoso 2017). Ante estos diagnósticos de la situación del movimiento puede resultar desalentador o poco relevante su estudio. Sin embargo, este panorama puede ser una potencial oportunidad para la comprensión del desenvolvimiento de los movimientos sociales.

La situación actual del movimiento estudiantil se puede relacionar con la noción *abeyance* —suspensión o estado de expectación— (Taylor y Dahl, 2013). Esta noción alude a una etapa determinada en el ciclo de movilización en donde los movimientos entran en un periodo de declive o desmovilización, que no necesariamente los lleva a desaparecer, ya que se mantienen vigentes, pero con actividades, aspectos identitarios y repertorios de contención distintos a los de periodos álgidos. Esta continuidad en suspenso permite que en un cierto periodo de tiempo puedan iniciar un nuevo ciclo de movilización o dar origen a un nuevo movimiento. Este periodo puede resultar también adecuado para el estudio de los marcos de acción colectiva, pues como señalan Snow y Benford (1992) el inicio de los ciclos de movilización se relaciona con la emergencia de marcos que se mantuvieron latentes en periodos en que aparentemente no había una alta movilización o en los que ésta no alcanzaba un carácter público.

Además, al detenernos en los alineamientos de marcos en la etapa por la que transita el movimiento estudiantil chileno no solo se puede aportar a la comprensión de este caso particular, sino que también entregar elementos que puedan contribuir a la comprensión de los movimientos sociales en general y las fluctuaciones que estos tienen en sus ciclos de movilización. También podemos responder inquietudes propias de esta perspectiva, tales como si los marcos de las organizaciones son efectivos, es decir, si los marcos de significación para la acción son entendibles y creíbles para que los potenciales participantes se vean identificados en ellos a luz de sus vivencias, o si aquellos que participan en el movimiento comparten elementos del marco organizacional o si quizás presentan otros, es

decir, una definición del problema educacional y de los motivos de la movilización distinta, a la que la organización no ha prestado atención y que aún no integran para la elaboración de sus marcos. Estos y otros aspectos de la teoría no han sido lo suficientemente desarrollados, ya que no se ha prestado suficiente atención al dinamismo que implica este proceso, particularmente en las dimensiones que tienen que ver con el sentido e interpretación de los marcos y la construcción de los mismos como un proceso interaccional entre individuos que le otorgan sentido a sus acciones. A raíz de esto, el marco ha terminado reducido en muchas ocasiones a un mero aparato discursivo (Snow, Benford, McCammon, Hewitt y Fitzgerald, 2014). Volver la mirada a estas dimensiones permite retomar la preocupación propiamente sociológica por conceptos como “interpretación” y “significado”, frente a otros relacionados a los marcos pero que pertenecen más bien a la psicología social, como son los agravios y las emociones (van Stekelenburg y Klandermans, 2010).

Contribuir de este modo a la teoría de los marcos de acción colectiva reinserta una preocupación sociológica, que remonta sus fuentes al enfoque del interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago y sus posteriores avances. Basta con decir que nociones tales como “marco de referencia”, “esquemas de interpretación”, “definición de una situación”, “resonancia”, entre otros, pueden ser ligados a figuras claves de la sociología como Erving Goffman desde la micro-sociología (2006) y a Alfred Schutz desde la fenomenología social (2009). Así como también a aspectos problematizados por los teóricos pertenecientes a la sociología del conocimiento. A su vez, desde una perspectiva crítica de la teoría de los marcos como una extensión simbólica de la teoría de movilización de recursos, autores como Daniel Cefai (2001) han insistido en retomar los aportes de la Escuela de Chicago y de la sociología cultural para la comprensión de los movimientos sociales. Por estas razones, el problema presentado por esta tesis resulta ser pertinente al ámbito de la sociología en general y a la sociología de los movimientos sociales en particular.

Por otro lado, el aporte de esta tesis a las ciencias sociales en general tiene que ver con inquietudes centrales de estas disciplinas: ¿Por qué la gente se moviliza? ¿Cuáles son los motivos por los que individuos se comprometen en una acción colectiva? ¿Cómo los individuos dan paso a la acción colectiva? Sin duda estas preguntas son parte de la tradición y base de estas disciplinas, por lo que deben retomarse a la luz de las transformaciones cada

vez más complejas que viven nuestras sociedades y los desafíos que estas plantean para la investigación social.

1.2. Pregunta de investigación y objetivos

A partir de las inquietudes antes expuestas, este proyecto busca estudiar el caso del movimiento estudiantil chileno, basándose en la premisa de los alineamientos de marcos de acción colectiva. Por este motivo la pregunta y objetivos de investigación son los siguientes:

Pregunta de investigación

¿Qué aspectos del marco de estudiantes universitarios comunes participes del Movimiento Estudiantil se alinean con el marco de la CONFECH respecto al conflicto educacional en Chile en el periodo 2016-2017?

Objetivo general

1. Describir y comprender el alineamiento entre el marco de estudiantes universitarios participes del Movimiento Estudiantil y el marco de la CONFECH con respecto al conflicto educacional en Chile en el periodo 2016-2017.

Objetivos específicos

1. Identificar el Marco de Acción Colectiva de los estudiantes participes del Movimiento Estudiantil respecto al conflicto educacional en Chile en el periodo 2016-2017.

2. Identificar el Marco de Acción Colectiva de la CONFECH respecto al conflicto educacional en Chile en el periodo 2016-2017.

3. Identificar similitudes y diferencias entre los marcos de acción colectiva de estudiantes universitarios participes del ME y de la CONFECH respecto al conflicto educacional en Chile en el periodo 2016-2017.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Presentación y aclaraciones iniciales

Al revisar la literatura sobre los marcos de significación para la acción colectiva es posible dar cuenta de su amplio desarrollo en estas últimas décadas, particularmente por aquellos que sostienen la relevancia de la dimensión cultural de los movimientos sociales. Sin embargo, la teoría de los marcos tiene un campo mucho más amplio de aplicación que el del estudio de la acción colectiva: la sociología de las interacciones, el estudio de la producción de los medios de comunicación, la lingüística, la psicología cognitiva, entre otros. Esto último ha contribuido que el término tenga diversos alcances teóricos, metodológicos y analíticos, así como también definiciones emparentadas en apariencia, pero con diferentes alcances.

Usualmente el “marco” es asociado a estructuras cognitivas que guían la acción y la representación de la realidad (Koenig, 2011); a “un esquema lingüístico a partir del que se aplicarán, mediante el procedimiento del enmarcado, los diversos procesos de inclusión, exclusión y jerarquización lingüística que intervienen en la percepción selectiva de los objetos y de las situaciones” (Cuvardic, 2001: 3); o como “un dispositivo cognitivo y práctico de atribución de sentidos, que rige la interpretación de una situación y el compromiso en esta situación, ya sea que se trate de la relación con otro o con la acción en sí misma” (Joseph, 1999: 63). Para autores vinculados al estudio de la acción colectiva como Snow y Benford (1988; 2000), los marcos son orientaciones interpretativas que están compuestas por ideas, valores y creencias que permiten definir situaciones como problemáticas y llamar a la acción colectiva. Gamson en tanto, entiende los marcos como paquetes interpretativos compuestos por una idea central organizadora, un modelo de organización de significado (Gamson y Wolfsfeld, 1993). De estas definiciones es posible considerar algunos de los aspectos centrales de lo que sería un marco: 1) permite interpretar una situación; 2) tiene una dimensión cognitiva; 3) está compuesto por elementos culturales, tales como valores y creencias; y finalmente, 4) orientan la acción individual o colectiva.

Con la intención de clarificar estos aspectos y como se relacionan con la acción colectiva de los movimientos sociales, en los siguientes apartados se exponen las principales consideraciones teóricas de la noción de marco. Para ello partiremos por trabajo de Erving Goffman sobre los marcos de la experiencia, de donde los teóricos de los movimientos sociales toman esta noción. El propósito es dar cuenta de la complejidad que tienen el concepto desde su fuente y ver sus diferentes dimensiones: su alcance social y cognitivo, y la “naturaleza” de los marcos. Así como también dar cuenta de su relevancia para el análisis de la experiencia más allá de lo que se ha teorizado sobre los mismos a partir de los movimientos sociales. En un segundo apartado volvemos nuevamente al concepto, pero desde la óptica de los teóricos de la acción colectiva y los movimientos sociales. Se revisan aspectos como la elaboración de los marcos y su dimensión estratégica para los movimientos sociales: las tareas que implica el proceso de “enmarcamiento” y el alineamiento de los marcos organizacionales con los marcos de los individuos. A su vez, se problematiza el alcance de los marcos colectivos detallando su dinámica y el grado de implicación de los agentes en su elaboración.

2.2. La noción de marco en Erving Goffman

Al interior de la sociología de los movimientos sociales y la acción colectiva, la introducción de la noción de marco (*frame*) remite principalmente a la obra *Frame Analysis* (2006 [1974]) del sociólogo Erving Goffman. En su obra, los marcos son aquellos elementos básicos que permiten definir una situación o cualquier actividad en un contexto determinado. Estos elementos básicos a los que alude Goffman son los principios de organización que gobiernan los acontecimientos sociales y el involucramiento subjetivo en ellos, es decir, que organizan la experiencia (Goffman, 2006). Toda organización de la experiencia surge por la necesidad de responder a la inquietud por lo que está pasando en una situación: ¿Qué sucede? ¿Qué lo que está pasando aquí? Las respuestas a estas interrogantes se pondrán en evidencia en el cómo los individuos tratan o proceden en tales situaciones. Es allí donde los principios organizativos se activan, es decir, el marco.

Cabe aclarar que los individuos para responder a la pregunta de lo que pasa en una situación determinada pueden recurrir a diversos esquemas interpretativos que existen en la realidad social y en el contexto en que se inserte. Pese a ello, solo algunos serán efectivos o probablemente solo uno de éstos, dependiendo no solo de la situación experiencial individual, sino que también de que el marco sea socialmente estructurado y dado por supuesto entre pares en interacción respecto a una situación (Goffman, 2006; Hemilse, 2011). De hecho, el contexto para Goffman es entendido como “los acontecimientos inmediatamente asequibles y compatibles con un marco de comprensión e incompatibles con otros” (Goffman, 2006:142). A su vez, un marco no solo consiste en dar sentido a una situación, sino que también “en establecer los modos apropiados de participar en ella” (Wolf 1998: 42). Como menciona Gamson (1975: 604) usualmente los sujetos se ajustan con normalidad al marco adecuado a la situación sin necesariamente reconocer del todo los principios organizativos involucrados. No obstante, con el marco los individuos pueden dar sentido y organizar su experiencia (Wolf 1998), así como también orientar su acción ante diversas situaciones o eventos de la vida social (Goffman, 2006; Cefai, 2001).

La respuesta o las formas de involucramiento ante una situación o franja(s) de actividad(es) supondrán la activación de ciertos marcos que la definen y organizan, de manera que el individuo pueda comprenderla o involucrarse con un cierto nivel de certidumbre y estabilidad en ésta (Goffman, 2006; Misztal, 2001). Es así que en esas situaciones se activan uno o varios esquemas interpretativos a los que los individuos “recurren” en su vida cotidiana para “situar, definir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos definidos en sus términos” (Goffman, 2006: 23). El supuesto que subyace aquí es que los acontecimientos o sucesos de la realidad admiten solo un cierto número de interpretaciones, en cuanto que la realidad posee estructuras y los individuos desarrollan también estructuras mentales que son relativamente congruentes con la realidad exterior (de Erice, 1994).

Esta distinción es clave, ya que en primera instancia desprende al marco de las intenciones de los individuos (Saravia 2006) aludiendo a que hay marcos que se identifican propiamente tal con la realidad. Por esta razón para Goffman las premisas o principios organizativos de la realidad no son creadas ni generadas por la cognición, sino que la cognición “llega” a estas

premisas organizativas. En sus propias palabras los “marcos de referencia no son solo algo mental, sino que corresponden en cierto sentido a la manera como se organiza un aspecto de la propia actividad, en especial la actividad que afecta directamente a los agentes sociales” (Goffman, 2006: 257)³. Como sostienen Lemert y Branmann (1997) Goffman no cree que los individuos realicen sus propios marcos para determinar el significado de sus experiencias, sino que la experiencia subjetiva humana y las definiciones de situación se construyen a partir de los marcos⁴. De hecho, la propia identidad personal de los individuos es definida a través de ellos. Es en la experiencia en donde estos marcos se articulan entre sí, se remiten unos a otros y pueden ser utilizados como referencias entre sí mismos (Saravia, 2006). A similar conclusión llega Smith (2006) sobre la limitada injerencia de los individuos en la definición de la situación, dada la determinación de sentido otorgado por el marco tras la situación: “La negociación personal de situaciones implica descubrir o llegar al marco socialmente dado, no crearlo” (Smith, 2006: 58). Los marcos son elementales en tanto otorga sentido a las situaciones que sin estos no lo tendrían, siendo activos y omnipresentes en la vida social.

Esta negociación personal a partir de los marcos permite percibir e interpretar diferentes situaciones, y a través de ellos generar una definición de la situación común de la escena social en la que se involucren (Goffman, 2006; Saravia, 2006). Como señalan algunos autores (de Erice 1994, Sábada, 2001) las afirmaciones de Goffman respecto al marco y su relación con los individuos guarda una doble dimensión, pese a que el autor con la noción de marco se refiere indistintamente de ambas (Smith, 2006): por un lado, tenemos el marco como esquema de interpretación estable o institucionalizado de la realidad que está en la mente de las personas que le permite definir y actuar, y por el otro, como un esquema mental que representa el estilo cognoscitivo de la vida cotidiana: “Desde el punto de vista subjetivo [el frame] es el resultado de una actividad esquematizadora; y desde el punto de vista objetivo describe la organización de la realidad” (de Erice, 1994: 216). Con los esquemas es posible identificar, percibir y localizar los acontecimientos, de ello podemos entender que dicha actividad subjetiva trabaja sobre los marcos estables para definir la realidad,

³ Esto marca una diferencia con el interaccionismo simbólico en tanto a su relativismo respecto a la construcción de la realidad.

⁴ Por esta razón Goffman destaca la relevancia del análisis de marcos para entender cómo se organiza la experiencia.

seleccionándolos, relacionándolos o ajustándolos a la situación (Goffman, 2006). No obstante, para entender en detalle esta distinción es necesario comprender lo que el autor entiende como “marcos de referencia primarios”.

2.2.1. Los marcos de referencia primarios y la dimensión social e individual de los marcos

Para Goffman toda interpretación o percepción de la vida cotidiana se da en razón de lo que él denomina como “marcos de referencia o esquemas interpretativos primarios” [*primary framework*], que en primera instancia permiten dar sentido e identificar una escena, situar un hecho (Goffman, 2006: 27; de Erice, 1994). Los marcos de referencia primarios son elementales para conferir sentido al mundo ya que están implicados activamente en toda percepción, y por esta razón, tienen un carácter omnipresente en la vida social (Goffman, 2006; Smith, 2006). Goffman identifica dos tipos básicos de estos marcos: los marcos naturales y los marcos sociales. El primero de ellos permite identificar sucesos o acontecimientos que no involucran la actividad directa de los individuos, es decir que no son dirigidos ni guiados por una voluntad, sino que son determinantes e inequívocos, como lo son los fenómenos naturales y físicos. El segundo, al contrario, comprende los acontecimientos que implican una voluntad, objetivo y esfuerzo de una inteligencia, como tal suponen la existencia de una agencia humana auto determinada “competentes para actuar y responsables de hacerlo debidamente” (Goffman, 2006: 195), por ellos sus acciones pueden ser sometidas a criterios de valoración o moralmente juzgados (Goffman, 2006: 24). En la vida cotidiana ambos marcos básicos pueden ser utilizados de manera separada o conjunta, ya que toda acción o situación socialmente guiada interviene en una dimensión natural, por lo que es posible analizarla en base también a un esquema natural⁵.

A partir del supuesto de que toda situación la comprendemos a partir de un marco o esquema interpretativo primario, Goffman señala que cada grupo social los posee y que en su conjunto —a partir de la comprensión relativa de estos esquemas y la manera en que se relacionan y

⁵ Salir un día de lluvia sin paraguas y terminar empapado remite a una interpretación a través de un marco natural. Salir un día de lluvia y empaparse porque se desea sentir la libertad de ser parte de la naturaleza sin mediación de ningún objeto remite a un marco social.

articulan— vienen a representar su sistema estable y convencional de creencias o cosmovisión de la vida social, siendo elementos centrales de su cultura y de sus representaciones respecto de la realidad, institucionalizándose de diversas maneras (de Erice, 1994; Herrera y Soriana, 2004; Sampaio, 2005; Smith, 2006; Goffman, 2006: 29-32; 1981: 64)⁶. Algunos de estos sistemas resultan ser complejos, conteniendo “sistemas de entidades, de postulados y de reglas” (de Erice, 1994: 217). Según Herrera y Soriana (2004) y Sábada (2001) para Goffman que el marco sea parte de la cultura de un grupo o sociedad particular implica que el mundo social antecedería al individuo, heredando a sus miembros un conjunto de esquemas interpretativos. Pese a que los marcos están en la conciencia de los miembros de un grupo social, estos son datos colectivos, derivados de procesos organizativos y sociales dinámicos, que son transmitidos y compartidos, lo que demuestra la preeminencia de la sociedad sobre el individuo, en la que resultan elementales los modos de socialización (Goffman, 2006; de Erice, 1994). Por esta razón es una tarea relevante describir e identificar uno o más marcos de referencia de un grupo social (Goffman, 2006:89). Pese a esta preeminencia, Lemert y Branmann (1997: 83) concluyen que los marcos son de orden secundario y que usualmente están derivados de la estructura y organización social, debido a que los patrones interpretativos generados por los individuos presentes en una situación pueden influir también en el orden estructural que vienen a representar estos marcos primarios.

¿Qué rol juega el individuo en medio de una realidad social mediada por los marcos? Como se dijo anteriormente el marco primario está en la conciencia de las personas y se activarían ante diversas situaciones o actividades en tanto no son producto propiamente tal de la cognición, sino que más bien de una herencia de carácter social. Sin embargo, existe también un nivel cognitivo en el análisis de marcos y el propio autor señala que en ella intervienen

⁶ Goffman afirma que los marcos están sujetos a cambios históricos, pese a que no detalla cómo se producen estos cambios. Pero insiste en afirmar que pese a las diversas interpretaciones particulares que puedan tener los individuos las situaciones y actividades en que se involucran, hay condiciones ya dadas -marcos- que establecen el cómo se puede entender, definir y participar en la realidad: “ocasionalmente, un individuo tiene algún efecto en un marco particular. Pero los individuos que conozco no inventan el mundo del ajedrez cuando están listos para jugar, o el mercado de valores cuando compran algunas acciones, o el sistema de tráfico peatonal cuando maniobran por las calles. Cualesquiera que sean las idiosincrasias de sus propios motivos e interpretaciones, deben orientar su participación hacia lo que está disponible a través de acciones estándar y razones estándar para realizar estas actividades” (Goffman 1981: 64).

motivos e intenciones, y que a partir de sus intereses el individuo puede decidir “lo que pasa”. Es decir, hay un elemento reflexivo (Goffman, 2006: 91).

Pese a que un individuo no puede generar sus propios marcos primarios, es posible que pueda *enmarcar* [*framing*] diferentes situaciones a partir de los marcos de referencia que confieren un primer nivel de sentido. A partir de esta base estable los individuos pueden complementarlas, complejizarlas y hasta transformarlas (Herrera y Soriana, 2004; Goffman, 2006). Como señala de Erice (1994) las personas suelen conformarse con aceptar la definición de la situación entregada socialmente, pero también pueden negociar ciertos aspectos. Estas actividades de enmarcado transformativas son denominadas por Goffman como “cambio de clave” y “fabricaciones”⁷ y vienen a ser una producción de marcos de tipo secundario (Smith, 2006; de Erice, 1994) pese a que Goffman no los llame de esa manera. Los cambios de clave aluden a un proceso en el que los individuos de manera conjunta convienen en cambiar parte de una actividad o situación que esta entendida en términos de un marco primario⁸, provocando así que adquiera un sentido diferente que es consciente y compartido por todos (Goffman, 2006; Smith, 2006).

A su vez, estos cambios de claves y sus definiciones pueden verse “transpuestos” por otras claves sucesivamente. En los cambios o transposiciones el marco de referencia primario estará siempre presente, ya que su definición será el material elemental en el que será posible y se sostendrán dichos cambios (Goffman, 2006). La “fabricación” es un proceso de enmarcado en el que deliberadamente una o varias personas pueden ponerse de acuerdo para manejar o controlar una actividad induciendo a otros una creencia que no se condice con la realidad, generando una asimetría entre aquellos que elaboran dicho engaño y quienes son las víctimas: lo que sucede para los engañados es lo que se está fabricando (Goffman, 2006: 89). Para el autor, este tipo de transformación de marcos tendrá siempre la connotación de engaño, pese a que las intenciones detrás sean benignas, en beneficio de aquellos a quien se engaña o explotados. El hecho de que puedan ser transformadas constata que los marcos de

⁷ Goffman es claro en identificar que estos procesos de enmarcado son competencia de los individuos, sin embargo, jamás refiere a ellos en razón de “un individuo” sino en razón de una pluralidad de éstos, es decir, en interacción con otros.

⁸ Supongamos que una situación en términos de un marco primario puede ser entendida como un “combate”. Podemos aplicar un cambio de claves y convendremos que es un “entrenamiento para el combate”. Transpondremos esta clave una dimensión institucional del combate y diremos que es una “preparación para un torneo de artes marciales”.

referencia pueden ser frágiles o vulnerables, sobre todo aquellos que tienen un carácter social y probablemente esto haga dudar a los individuos respecto a lo que sucede a su alrededor.

Las percepciones de los individuos implicados en una situación organizarán su experiencia en relación a los marcos que se articulen y los sucesivos procesos de enmarcado generados para las situaciones. Las transformaciones que fuesen realizadas a las significaciones primarias vendrán a componer una serie de capas o laminaciones de significado de los contextos, que estratifican el sentido de la realidad (Goffman, 2006; Herrera y Soriana, 2004; de Erice, 1994). Cada una de estas transformaciones agrega otra capa de sentido que sucesivamente las hace más vulnerables a otras transformaciones.

Si bien Goffman no se detiene a analizar cómo ciertos grupos o instituciones enmarcan situaciones o actividades, podemos suponer que la mayoría de las veces este tipo de entidades generan marcos, es decir, fabrican marcos de referencia. El mismo autor indica que por medio de la fabricación no solo se genera una forma de entendimiento distinta a la existente en una actividad, sino que también pueden ayudar a generar la posibilidad de que dicha actividad exista (Goffman, 2006: 204). Al considerar este último punto podemos dar paso al rol de los marcos en los movimientos sociales, especialmente en sus organizaciones, en cómo estas entidades fabrican marcos a fin de definir una situación o la posibilidad de una actividad, en este caso, de la participación colectiva en los movimientos sociales.

2.3. Movimientos Sociales y los Marcos de Acción Colectiva

2.3.1. La dimensión organizacional, consensuada y estratégica de los marcos desde los estudios de los movimientos sociales

La introducción del análisis de marcos de Goffman en la teoría de la acción colectiva y los movimientos sociales durante la década de los 80 fue realizada por aquellos teóricos y analistas en la materia que, disconformes con el alcance de las teorías de movilización de recursos, agravios y de oportunidades políticas, deciden adaptar este enfoque de análisis (Hunt, Benford y Snow, 1994) en el marco de una creciente inquietud por las dimensiones comunicativas y culturales en el estudio de los movimientos sociales. A rasgos generales, la

introducción de una perspectiva cultural supone que los movimientos sociales y sus actores son generadores activos de símbolos y significados culturales con el que dan sentido a su accionar colectivo y con el cual impactan sobre sí mismos y en su entorno. Dimensiones tales como la identidad de los colectivos y los aspectos valóricos, emocionales y estéticos de los mismos, serán considerados elementos claves desde un análisis cultural de los movimientos (Jasper, 2010).

Serán Snow, Rochford, Worden y Benford (1986) quienes por primera vez tomarán la noción de “marcos” para explicar el surgimiento y desarrollo de los procesos de movilización por parte de los movimientos sociales desde una perspectiva cultural, que luego pasará a ser uno de sus principales enfoques analíticos (Snow et al., 2014). La justificación de su introducción al análisis de la acción colectiva se basará en complementar las dimensiones políticas y culturales que las perspectivas de análisis predominantes habían considerado como separadas (Paredes, 2013).

A partir de estas consideraciones señalarán que para que los individuos se movilicen por una causa no basta con que exista en una instancia apropiada, una “oportunidad” en el entorno político que facilite la acción de los movimientos; o que sus organizaciones sean capaces de movilizar los recursos económicos, humanos o simbólicos para fortalecerse y así cumplir con sus objetivos; o que exista una situación de agravio tal que impele a los individuos a la acción colectiva, sino que es necesario para todas estas perspectivas que sus miembros y potenciales participantes perciban o interpreten una situación política como una “oportunidad”, que se vean representados en los objetivos de los movimientos y que los comprendan, con el fin de conseguir los recursos necesarios, así como también interpretar una situación de agravio como inaceptable e injusta (Snow et al., 1986; Johnston y Noakes 2005). En consecuencia, los individuos deben tener una definición y estar convencidos de lo que “está sucediendo”. Por ello, los movimientos sociales deben recurrir a elementos culturales que definan y aclaren la situación en la que se enfrentan y que motiven al público a apoyar o participar en la acción colectiva: generar procesos de enmarcamiento que culminen en marcos de acción colectiva que den sentido a sus acciones y entornos.

Ciñéndose a Goffman, en particular a lo que el autor denominó como “marcos de referencia”, Snow y sus colaboradores definen los marcos como esquemas de interpretación que cumplen con la función de entregar significados a sucesos o acontecimientos sociales, con el fin de organizar la experiencia y orientar la acción tanto individual como colectiva (Snow et al., 1986). Entonces, los marcos de referencia para la acción colectiva son aquel conjunto de creencias, ideas y valores que orientan la acción de los participantes de los movimientos sociales, destacando aspectos de la realidad sobre otros y funcionando como base para conferir significado a las situaciones que enfrentan (Snow et al., 1986; Hunt et al., 1994). A su vez, estos marcos otorgan legitimidad a las actividades que llevan a cabo los movimientos (Snow et al. 1986; Benford y Snow, 2000). Son este conjunto de disposiciones culturales compartidos por los actores que participan o conforman un movimiento social, lo que otorgaría sentido y legitimidad a sus acciones, actividades y campañas dentro de un contexto social específico (Chihu, 2006).

Los marcos colectivos no son simplemente un conjunto agregado de disposiciones individuales, sino que son resultado de la negociación de significados entre los miembros de un movimiento (Gamson, 1992; Snow y Benford, 2002). Lo último supone son parte de un proceso interactivo en el que, de manera consciente y selectiva (Tarrow, 2004), los participantes de base, activistas y líderes de un movimiento elaboran de manera activa sentidos (Snow, 2004; Snow y Byrd, 2007). Este proceso permite que sus miembros compartan una interpretación o definan una situación de la vida social como problemática, que usualmente está relacionada con algún tipo agravio, de injusticia o de descontento social.

Con el fin de movilizar a potenciales participantes, los movimientos sociales elaboran estratégicamente estos marcos de referencia para la acción colectiva. El proceso es llamado “enmarcado” [*framing*], en donde las organizaciones de los movimientos, por medio de sus activistas y líderes, trabajan en la elaboración y articulación de significados, de un lenguaje de motivos, que tiene como resultado uno más marcos (Snow y Benford, 1988) que orientan a los participantes en la evaluación de un problema y sus posibles soluciones. El proceso de enmarcamiento para Klandermans (1988; 2014) tiene como principal objetivo generar la “movilización de consenso”, ya que por medio de este proceso de definición de situación se

busca que los objetivos y proposiciones de un movimiento generen consenso entre sus espectadores y así lograr que éstos tengan los motivos necesarios para que se movilicen, es decir generar un público potencial para la movilización, cuestión fundamentalmente para el éxito de cualquier movimiento social. Por esta razón, Snow y Benford (1988) le confieren una dimensión estratégica al enmarcamiento, definiendo para ello tres tareas centrales [*framing tasks*] para elaborar un marco que lleve a la movilización:

— Marco de diagnóstico: es por el cual los movimientos sociales definen o abordan la problemática de la movilización: qué es lo que hay que cambiar y quiénes son los responsables del problema a solucionar. También se identifica al principal antagonista.

— Marco de pronóstico: consecuente con diagnóstico, consiste en los pasos a seguir para enfrentar el problema, definiendo qué acciones se realizarán y quienes se harán cargo de éstas, en consonancia con las posibilidades de éxito de las metas. En este sentido el marco de pronóstico “identifica las estrategias, tácticas y objetivos” (Chihu, 2006: 63). En este sentido responde a la pregunta por el “qué hacer” (Snow y Benford, 2000).

— Marco de motivación: este marco consiste en las “razones imperativas por las cuales los individuos han de participar en el movimiento social” (Chihu, 2006: 63). Es decir, la generación de la justificación de la acción para hacer frente a los riesgos propios que puede tener la movilización: soluciones tangibles al problema y afirmación de sí mismos como actores legítimos de la movilización (Snow y Byrd, 2007: 128).

De estas tres tareas, las dos primeras corresponden a la “movilización del consenso”, mientras que la tercera pertenecería a la “activación del consenso”, en donde la comprensión de un problema en un público determinado se cruza con los medios y objetivos definidos por los movimientos que convencen de que la participación es necesaria para resolver la situación (Klandermans, 1988; 2014). En similar camino se encuentra Gerhard (1995) quien propone un tipo ideal para el análisis de marco que está compuesto por cinco dimensiones: 1. Tema y asunto problemático; 2. Causas y agentes causales; 3. Interpretación de los objetivos y oportunidad de éxito de los esfuerzos; 4. Encontrar una dirección para la protesta; y 5. La

autolegitimización del movimiento como actor. Posteriormente, el autor descarta el quinto criterio, dado que no pudo ser identificado en su estudio (Gerhards, 1995: 242). Por esta razón, Ketelaars (2016) considera que, para el estudio de los marcos entre participantes de los movimientos, bastaría con sólo explorar las dos primeras dimensiones de las tareas de enmarcado, considerando además de que muchos de los aspectos contenidos en el marco motivacional se relacionan con el horizonte de objetivos, metas y soluciones pertenecientes al marco de pronóstico.

Por otro lado, las acotaciones entregadas por della Porta y Diani (2011) a estas tres dimensiones resultan interesante en tanto aportan una dimensión menos instrumental de las mismas. Por ejemplo, en el pronóstico visualizan la aparición de hipótesis sobre nuevas formas de sociedad, en donde las relaciones sociales entre individuos y grupos actuales son proyectadas en nuevas relaciones y articulaciones. Por ello, tendrían un horizonte utópico que sostiene a los objetivos de manera simbólica, en donde se exploran nuevos sentidos de la acción más allá de sus condiciones actuales de realización (Della Porta y Diani, 2011). Otros autores también dan cuenta de la diversidad de tipos de pronósticos que pueden convivir al interior de los movimientos y también el grado de homogeneidad de los diagnósticos que puede haber entre los mismos.

Otro de los aspectos centrales de esta teoría es el proceso que une estas tareas organizativas y estratégicas con las percepciones de los potenciales participantes, llamado como *alineamientos de marcos* [frame alignment] (Snow et al. 1986). El alineamiento de marcos viene a identificar cómo y por qué los individuos, potenciales participantes y público de los movimientos y sus organizaciones se movilizan por las causas enarboladas por estos. El alineamiento de marcos es definido como el “vínculo entre las orientaciones de los individuos y las orientaciones interpretativas de las SMO⁹ (Organizaciones de los Movimientos Sociales en sus siglas en inglés), de manera que el conjunto de intereses, valores y creencias de los individuos y las actividades, objetivos e ideologías de las SMO sean congruentes y complementarios” (Snow et al., 1986). Este aspecto de la teoría busca unir los marcos de referencia que tiene todo individuo respecto a una situación o suceso problemático con los

⁹ Usaremos la sigla en inglés ya que su símil en español (OMS) suele estar referido a la Organización Mundial de la Salud.

marcos producidos por las OMS en razón de sus actividades, objetivo y estrategias de acción. Es decir, conecta la dimensión micro (individuos) con la dimensión entre meso (organizaciones) para explicar las acciones de protesta y otras actividades (Ketelaars et al., 2014).

Para la realización del alineamiento marcos es necesario que exista un proceso interactivo de micromovilización (Snow et al., 1986) por el cual agentes individuales y colectivos comunican y sociabilizan las interpretaciones motivos u objetivos de movilización de las organizaciones a los potenciales participantes. Como señalan Gerhard y Rutch (1992) y Ward (2015) este último proceso es realizado por los actores comprometidos con las organizaciones del movimiento, es decir, que pertenecen en algún grado a su estructura de movilización, por lo que incentivan a sus públicos objetivos a sumarse a la acción colectiva. Como bien señala Ward (2015) este proceso tiene diferentes niveles de implicancia participativa y considera elementos tanto cognitivos, emocionales y estructurales, tales como la afinidad ideológica de un individuo con el movimiento. Será entonces en el contexto de la mesomovilización, refiriéndonos con esto a los grupos u organizaciones —campo pluriorganizativo— articulados en el movimiento que se encargan de integrar y coordinar la micromovilización, en donde se movilizarán los recursos necesarios, así como también los marcos comunes necesarios para una interpretación adecuada de los asuntos que son de preocupación para la protesta (Gerhard y Rutch, 1992; Nepstad, 1997).

Los niveles antes señalados y las acciones que comprometen resultan ser la base del alineamiento de marcos, que a su vez es una condición necesaria para la participación en todo proceso de movilización, independiente de su naturaleza o intensidad (Snow et al., 1989; McCaffrey y Keys, 2000; Viejo, 2008; Ketelaars et al., 2014). Por eso, al igual que con las tareas de enmarcamiento, el alineamiento puede ser considerado también como una estrategia discursiva que busca unir las identidades individuales y colectivas (Snow y Benford, 2000; Hunt et al., 1994). Snow y sus colaboradores (1986) identifican cuatro tipos de formas de alineamiento entre marcos que son: a) el puente entre marcos, b) la amplificación de marcos, c) la extensión de marcos y d) la transformación de marcos.

El “puente entre marcos” consiste en el vínculo entre marcos que son ideológicamente congruentes, ya que refieren a algún problema particular, pero que se encuentran estructuralmente separados, no organizados. Los individuos estarían inmersos en fondos comunes de sentimientos [*sentimental pool*] que no son movilizados, y son las organizaciones de los movimientos los que toman cuenta de estos fondos comunes con el fin de articular un marco que haga sentido a los potenciales participantes. Al generar un marco como puente se les provee a los individuos de una base organizacional que permite la articulación de intereses en torno a un problema o situación problemática (Viejo, 2008; Frigerio, 1999).

La “amplificación de marcos” hace mención a la capacidad de las organizaciones hacer comprensible y claro un marco de significación sobre un evento o acontecimiento problemático. Esto supone que los individuos no siempre tienen un marco de significación respecto a una situación totalmente coherente e integrado, sino que usualmente son imprecisos o flexibles debido a apreciaciones personales e influencias de terceros. Es por ello que las organizaciones deben buscar robustecer los marcos interpretativos con el fin de que estos sean lo suficientemente claros para que las audiencias puedan sentirse identificados con tal marco de valores y creencias respecto a un problema y movilizarse (Viejo, 2008).

La “extensión de marcos” consiste en los esfuerzos que deben hacer las SMO cuando sus creencias, valores e intereses primarios que componen su marco no son lo suficientemente atractivos para sus simpatizantes o potenciales participantes, debido a que no son equivalentes o no prestan atención a preocupaciones relevantes de los mismos (Snow y Benford, 2000). Es así que las SMO deben extender su marco de interpretación a nuevos asuntos de interés e integrar nuevos valores y creencias con el fin de alinearse con los nuevos públicos, sumar apoyo y potenciar la capacidad de movilización.

Finalmente, la “transformación de marcos” es un proceso estratégico en la cual los marcos de referencia primarios en los cuales los individuos otorgan sentido a una situación son cambiados o transformados (Snow y Benford, 2000). Esto se lleva a cabo por parte de las SMO por medio de la reorganización de estos marcos primarios que en ocasiones pueden

estar desactualizados para una situación, erróneos o engañosos, por lo que las SMO usan esta base para otorgarles un sentido novedoso que permita cambiar o transformar la percepción de los individuos respecto a una situación. Esto es vivido como una liberación cognitiva que permite el acceso a un sentido común verdadero y distinto de una situación, dando acceso a la acción colectiva (Snow et al., 1986; Viejo, 2008).

Para que un marco sea efectivo debe generar resonancia entre los potenciales participantes o el público del movimiento en general. La resonancia se entiende como un atributo que tienen algunos marcos que hace que estos sean atractivos para los individuos y tengan la capacidad de convencerlos respecto a la participación en un movimiento (Ketelaars, 2016; McCammon 2013). Es así que en la medida que más personas se alinean con el marco de una organización, este marco será el más resonante de los que estén en disputa (Ketelaars, 2016). Cabe aclarar que la resonancia de un marco cuenta con una serie de limitaciones de las cuales depende su éxito en el público, basados principalmente en el hecho de que los individuos están envueltos en la cultura y no son entes pasivos en los cuales son vertidos los motivos de movilización, sino que más bien esto constituye un proceso dialéctico entre las partes en que la resonancia encontrará limitaciones y posibilidades. Snow y Benford (1988; 2000) identifican una serie de condiciones que tiene el proceso de enmarcado para que sea resonante.

Por un lado están aquellos que tienen que ver con cómo están estructurados los valores y creencias en el enmarcado, por ello los autores mencionan que es necesario que tengan un nivel de centralidad, es decir, deben ser componentes relevantes del sistema de creencia del que son parte y en el que están involucrados los individuos; a su vez, estos valores y creencias deben tener un alcance amplio y no limitarse a un solo tipo de estos, pero esta integración de otro tipo de valores y creencias deben estar lo suficientemente cohesionados para entregar coherencia. Por el otro lado, están los condicionamientos que tienen que ver con el mundo de vida en que los potenciales participantes están inmersos, ya que los marcos en razón de esto deben ser: 1) creíbles empíricamente, 2) ser afines a la experiencia de los individuos y 3) ser narrativamente fidedignos (Snow y Benford, 1988). El primero de ellos hace referencia a si el enmarcado tiene relación con los sucesos y acontecimientos del mundo, lo cual los hace verosímiles en la medida que pueden ser comprobados y verificados. El segundo alude

a que si las demandas u objetivos presentes en el enmarcado están vinculados a las experiencias cotidianas del público objetivo del movimiento respecto al asunto del que el movimiento pretende hacerse cargo. Finalmente, la fidelidad narrativa alude principalmente a la capacidad del enmarcado de aludir a la narrativa cultural en la cual se inscribe, es decir, si son parte de la herencia cultural de las personas.

2.3.2. Los marcos de acción colectiva más allá de lo organizacional: dinámica y agencia en los marcos

El proceso de alineamiento de marco presupone la interacción entre los potenciales participantes y las organizaciones de los movimientos, en tanto los primeros son los receptores de los marcos, pero la dinámica de los marcos a nivel de los participantes en manifestaciones no suscritas a la estructura organizacional de los movimientos no es clara, atribuyendo una mayor atención a la dimensión organizacional (Ketelaars, 2016). Para Johnston y Klandermans (1995) y Johnston y Noakes (2005) si bien la perspectiva de los marcos comienza prestando atención a los niveles individuales y a los procesos cognitivos involucrados en la producción cultural de la movilización, su interés se desarrollará con mayor énfasis a la dimensión de organizacional de los marcos, su potencial estratégico y su impacto en la arena política e institucional.

Cómo señala Ketelaars (2016) el énfasis en las organizaciones y sus miembros no da cuenta de los cambios que han tenido los modos o estilos de participación en la actualidad, cada vez menos ligadas y motivadas por las organizaciones desafiantes en una contienda. Si el supuesto central de los marcos de acción colectiva es que la participación involucra una convergencia entre organizaciones de los movimientos y públicos, particularmente del trabajo de enmarcamiento de los primeros hacia los segundos, la cuestión que surge de ello es que si efectivamente estos marcos organizacionales son aquellos que motivan la participación general, lo que puede ser entendido como una distinción entre las motivaciones individuales y las motivaciones colectivas (Walgrave, Van Laer, Verhust y Wouters, 2010) o entre la producción de marcos de acción colectiva generado por los movimientos y los enmarcados de los individuos a través de los cuales dan sentido a su mundo (Gillan, 2008).

Dentro de esta distinción, el trabajo de Melucci (1994) respecto al concepto de identidad colectiva es relevante para abordar el tema de los marcos. Dado que para el autor la implicación de los individuos en la acción colectiva no puede explicarse ni por una perspectiva estructural ni por una basada en las motivaciones individuales, la perspectiva de la identidad colectiva identifica un proceso en donde los actores producen estructuras cognitivas comunes que le permiten elaborar expectativas y evaluar posibilidades de acción, definiéndose a sí mismo y a su ambiente. Desde esta perspectiva, Gamson (1995) considera que los marcos de acción colectiva¹⁰, particularmente el proceso de enmarcamiento, permiten la producción de la “conciencia” [*consciousness*] de movilización que comprende la instancia en la que la significación individual de una situación se convierte en algo compartido. Al producirse la definición compartida de una situación es posible que los individuos se impliquen en la acción colectiva. Esta instancia supone la convergencia de un nivel cognitivo compuesto por las creencias individuales y un nivel cultural donde se encuentran los sistemas de creencias e ideologías asociados a procesos socioculturales (Gamson, 1995: 95-97). En este sentido, hay agencia en el individuo que activamente procesa eventos, por ejemplo, del mundo político, que a su vez se encuentra enmarcado culturalmente, sin obviar que dicho enmarcado se encuentra constantemente en disputa con otras interpretaciones. Como señala Sábada (2001) para Gamson la clave de los marcos pareciera estar en su capacidad de combinar aspectos de las experiencias personales de los individuos con experiencias culturales compartidas por la sociedad en general.

En razón de lo anterior, si la clave de un marco es la conjunción de ambas dimensiones en su elaboración en los movimientos sociales para llamar a la acción colectiva, es necesario considerar la distinción con aquellos a quienes se dirige el marco organizacional, es decir, sus públicos. Siguiendo a Klandermans (2013), si los marcos de acción colectiva de la SMO

¹⁰ Bajo el presupuesto de la identidad colectiva, Gamson (1992) al igual que Snow et al. (1986) afirma que para participar es necesario que exista un marco de acción colectiva como precondition. Sin embargo, para Gamson los marcos de acción colectiva conllevan un marco de injusticia, un marco de agencia y un marco de identidad. El primero de ellos refiera a la capacidad de interpretar una situación y sus alcances como perjudiciales o que generan sufrimiento, es decir, los participantes en movimientos deberían identificar una situación en particular como un problema debido a que genera un daño o un agravio a sí mismos o algún otro grupo social que lo padecería. Con ello los individuos generan un juicio moral que los lleva a definir una situación como indigna o injusta. Al definirse la injusticia, el marco llama a la acción. En tanto el marco de agencia, es aquel que permite que los individuos tengan la convicción de que pueden cambiar las acciones y prácticas de una situación injusta a través de la acción colectiva, cuestión que también considera la sensación subjetiva de que son agentes de su propia historia (Chihu y López 2014). Finalmente, el marco de identidad es aquel que permite identificar a partir de la afirmación de un “nosotros” a un antagonista o responsable de una situación de injusticia.

buscan interpretar agravios, intereses o problemas sociales para concitar un convencimiento de que las acciones y objetivos de los movimientos son justos, es decir, movilizar consenso, y, por otro lado, el alineamiento de marcos es el proceso que por el que —sostenido por la micromovilización como forma de interacción y comunicación— estas orientaciones interpretativas se vuelven congruentes con la de sus públicos potenciales de donde saldrán los participantes del movimiento, analíticamente es posible distinguirlos: no es lo mismo generar simpatías en un público específico (generar movilización de consenso), a que dichas simpatías se conviertan en participación efectiva (movilización de acción), pese a que esto último presupone lo primero (Klandermans, 2013). También hay que aceptar de que en los públicos siempre habrá quienes no simpatizarán y que potencialmente podrían movilizarse en contra de los marcos de las SMO. En este sentido, el proceso de alineamiento desarrollado por Snow et al. (1986) no profundiza en detalle en la dinámica de la persuasión de dichos públicos, así como también, tiene una apreciación limitada de las predisposiciones culturales de los individuos que los componen.

Pese a que no nos detendremos en las diferentes etapas que involucran los tipos de movilización señalados por Klandermans (1988; 1998; 2013), su cruce con la teoría de marcos es fructífero ya que permiten una comprensión más precisa de dos aspectos mencionados: primero, que hay un público que es influenciado por los marcos pero que no necesariamente participa de las acciones del movimiento, por ende, el marco “resuena” e influye en algún grado en la cultura de ciertos públicos. Segundo, que dentro de este público general habrá quienes darán el paso a la movilización y participaran en algún grado del movimiento, es decir que se alinearán. Encontraremos esta distinción de públicos también en Couldry (2013) al mencionar a públicos “espectadores” [*bystander publics*] y públicos “comprometidos” [*engaged publics*]. Distinción compartida con Gamson (2004) quien considera que los movimientos a través de sus estrategias comunicativas, entre ellas los marcos, incentivan a los espectadores y reclutas apelando a aspectos de la identidad colectiva de estos grupos. La presencia potencial de lealtades latentes en estos públicos los hace susceptibles a la resonancia cultural, pudiendo activar apoyos, así como también oposiciones al enfrenta la preeminencia de otros marcos contrarios que están posicionados en la opinión pública. En consecuencia, los marcos pueden modificar ciertos esquemas y disposiciones

básicas que poseen con antelación los individuos miembros del público, lo que puede facilitar su convencimiento futuro (Klandermans, 1992).

Considerar a los públicos dentro de la teoría de los marcos de acción colectiva conlleva necesariamente preguntarse por la dimensión individual de los marcos y como estos se relacionan. Para Gamson y sus colaboradores (1992) los individuos enmarcan experiencias y acontecimientos (nivel cognitivo), y, por otro lado, son enmarcadas experiencias y acontecimientos (nivel cultural) que circundan nuestros contextos. Como individuos nos encontramos en contextos en que los sucesos nos llegan pre-organizados, es decir, enmarcados, no los percibimos tal como acontecen, pero a su vez, somos procesadores activos de tales realidades, interpretándolas de diversos modos y a las cuales el “interprete” ajusta sus acciones (Gamson et al., 1992; Gamson, 1995). A un nivel cognitivo, los individuos dan sentido a través de sus historias de vida, experiencias, interacciones sociales y predisposiciones psicológicas para construir significado. Esto les permite tener esquemas anticipatorios a las situaciones que pueden ser estables o provisionales (Gamson y Mondigliari, 1989). A un nivel cultural, los eventos o acontecimientos públicos vienen ya organizados a medida que son producto de una interpretación a partir de marcos, por ejemplo, el rol de los medios de comunicación que atribuyen sentido a una situación particular (Gamson y Mondigliari, 1989). Pero al ser los agentes activos, son capaces de descodificar dichos enmarcados y atribuirles otros sentidos, por eso su énfasis construccionista de los marcos ¹¹.

El recorrido teórico realizado en los párrafos anteriores clarifica algunos aspectos claves de la teoría de los marcos de acción colectiva más allá de su dimensión organizacional, en el sentido de que se pregunta por sus alcances individuales en dos dimensiones: en relación a la elaboración de los mismos y de la composición de los públicos a los que se dirige. A partir

¹¹ La noción de enmarcar utilizada por Gamson, pese a ser bastante cercana a la de Goffman, parece obviar un factor central de su análisis que ya ha sido mencionado: la estabilidad de los marcos de referencia primarios en la consciencia de los individuos, a partir de los cuales pueden “reenmarcar” una situación, pero siempre teniendo como base ese marco social primario. Si bien es comprensible que el entorno social se encuentre enmarcado o se puedan fabricar marcos, lo relevante es que estos se establezcan como un marco de referencia. Por más que el ambiente político también se encuentre enmarcado, estos ejercicios de enmarcamiento en el caso de la acción colectiva deberían tener la capacidad de arraigarse como un elemento cultural estable. Pareciera ser que la visión de Goffman como destacan Murray (1975) y Herrera y Soriana (2011) del análisis de marcos no es ni una visión relativista ni una visión estructural, en tanto los individuos pueden cambiar los marcos, pero siempre se encontrarán con un nivel estable socialmente arraigado e impersonal.

de ellos, es posible decir que los individuos enmarcan, dada su capacidad cognitiva de procesar eventos o acontecimientos a partir de diversas particularidades de sus vidas, probablemente es lógico que la construcción de marcos considere una dimensión interactiva, consciente y consensual, dada la diversidad de disposiciones en juego en un movimiento. Por otro lado, los públicos también tendrán esas disposiciones cognitivas, podrán enmarcar, y estarán envueltos por diversos marcos. Esto nos permite ir un paso más adelante y preguntarse por aspectos relacionados al grado de agencia que tienen los marcos y si son una creación estrictamente cognitiva e individual.

Autores como Crossley (2002), Polleta (2004) y Steimberg (1999) consideran que hay un excesivo voluntarismo en la constitución de los marcos y en la articulación estratégica para el alineamiento que pone en contradicción la dimensión genuina de los movimientos como construcciones colectivas a partir de sentidos de injusticia e identidad arraigados en una cultura. Para Steimberg (1999) la comprensión de los marcos colectivos como elementos discursivos o paquetes culturales manipulables, ensombrece la consideración de los discursos como una reserva de sentidos y significados sociales que ponen límites a las formas en que los individuos comprenden y representan sus vidas. Toda sociedad tiene dichos discursos arraigados, y se expresan en la forma en que nos comunicamos y pensamos. Al estar los movimientos circunscritos a una sociedad particular donde predominan tal o cual discurso y al estar compuesto por individuos que están inmersos y operan en los mismos, todo esfuerzo por posicionar una perspectiva diferente tendrá que recurrir a categorías e ideas que estos les proporcionan para luego transformarlas en la interacción con otros actores. Es decir, el enmarcado de una situación realizado por los individuos que se involucran en algún grado en un movimiento se elabora a partir de las posibilidades de dichos discursos presentes socialmente.

Crossley (2002) comparte esta visión, afirmando que los agentes no eligen la forma en que se perciben a sí mismos y al mundo, ya que ambas elecciones estarán determinadas por alguna concepción de mundo más profunda, de carácter pre-reflexivo. Por esta razón los marcos son constitutivos a la subjetividad social de los agentes y ellos no pueden desvincularse del todo de estos como si fueran objetos. Lo último no resta credibilidad a la

posibilidad de que los agentes puedan manipular de manera consciente e intencional símbolos culturales para promover una causa, o que sus creencias se produzcan en la interacción, sino que refiere a que las disposiciones y esquemas interpretativos que permiten enmarcar tienen un arraigo más profundo que escapa de la propia definición contingente e instrumental de un marco (Crossley, 2002:141-143).

Siguiendo esta línea, Gillan (2008) es quien discute de manera más precisa el alcance de los marcos frente a la perspectiva estratégica y organizacional y la comprensión de los marcos como algo sujeto al proceso cognitivo de los individuos. El autor considera que el enfoque organizacional no da cuenta de la naturaleza plural de los movimientos, en tanto es un campo de actores que no necesariamente se encuentra unificado, y por ello, probablemente no solo habrá un marco al cual se expongan los activistas y participantes, sino que a otros varios procesos ideacionales. También, pone atención a la tensión entre la característica individual-cognitiva del análisis de marcos y la dimensión colectiva que subyace en la misma desde diferentes perspectivas, en este sentido se acerca a lo planteado por Crossley (2002) al afirmar al considerar los marcos no basta con considerar solo su aspecto cognitivo.

Bajo la discusión del marco como esquema cognitivo individual presente en las mentes de los participantes en los movimientos, Johnston (1995) sostiene que el análisis de marcos consiste en verificar cómo se realiza “el proceso cognitivo de los eventos, objetos y situaciones para llegar a una interpretación” (Johnston, 1995: 218). Por ende, todo análisis del marco más que constituirse como un análisis que tiene su soporte en un colectivo o en una agregación de individuos, debe centrarse en indagar en la elaboración mental de los marcos, con ello daremos con los “encuadres mentales” que nos permiten saber cómo ha sido interpretada una situación por un participante en un movimiento. Desde la perspectiva que presta mayor atención al proceso colectivo y consensual de los marcos, Snow y Benford (2000) insisten en que el marco no es puramente algo mental o de carácter cognitivo, sino que su principal soporte generador es la interacción social. Entre la disyuntiva entre lo individual cognitivo y la producción interaccional de un aparato discursivo de carácter estratégico, Gillan (2008) agrega que ambos tienen al menos un aspecto equivoco: la segunda de estas perspectivas difícilmente sería comprensible si el marco de carácter estratégico no

influenciara finalmente en una dimensión cognitiva individual, y por otro lado, la perspectiva mental pasa por alto la influencia de contextos más amplios, sean estos de carácter social, cultural o lingüístico. Por esta razón, sin perder los aspectos colectivos e individuales antes mencionados, propone el concepto “marco orientacional”.

El marco orientacional conservaría una dimensión cultural y colectiva en tanto sería producto de la interacción social pero no guardaría meramente una relación con dimensiones tales como el consenso y el acuerdo propio de los marcos estratégicos, en la medida que en ese proceso de enmarcado muchas ideas o creencias de los participantes en la elaboración quedarán fuera en razón de lograr un marco colectivo de acción. El marco orientacional estaría en conexión con “mundo real de los valores y creencias de los activistas” (Gillan, 2008: 12) siendo la representación de un campo ideacional más amplio que escapa de las propias disposiciones particulares de un individuo y que se sostendría en una trama de significados comunes, arraigados y estables entre una variedad de participantes en razón de sus contextos: es una cosmovisión de la que pueden basar los participantes de los movimientos sociales para “crear una comprensión de los eventos y los procesos significativos” (Gillan, 2008: 12). Este marco mantiene los elementos centrales de un marco: creencias y valoraciones morales, identificación de acciones y procesos, agentes individuales y colectivos, y relaciones entre actores. Esta perspectiva pareciera acercarse a lo que Goffman (2006) definió como “marcos de referencia primarios”. A partir de la identificación de este marco orientacional, será posible ver las variaciones particulares y los sentidos distintivos propios de un grupo o un individuo respecto a una situación, es decir, lo que tienen que ver con el encuadre o enmarcamiento, recuperando así la dimensión agencial, pero sin perder una base subyacente constituida en razón de una perspectiva socialmente más amplia y contextual con la cual los individuos dan sentido a sus acciones, interpretan temas y dan sentido a sus experiencias y acciones.

Capítulo 3

Estrategia Metodológica

3.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de esta tesis es la “investigación social cualitativa”. Las razones por las que se inscribe en este enfoque tienen relación a los propósitos manifiestos de investigación, que indaga en las orientaciones interpretativas de los individuos y organizaciones, compuestas de valores, creencias e ideas que permiten definir situaciones y dar sentido a sus formas de acción. Por ello, compartimos fundamentos epistemológicos centrales de la investigación cualitativa, en tanto tiene como horizonte analizar las experiencias de vida tanto de grupos como individuos, sus interacciones o comunicaciones en sus contextos, con el fin de comprender e interpretar los aspectos significativos con los que las personas dan sentido a los fenómenos y su entorno social (Denzin y Lincoln, 2000; Snaper y Spencer, 2003; Flick, 2012).

Como indica Scribano (2007) posicionarse desde este enfoque permite reconstruir la trama opaca del mundo social a través de la narración de los agentes de sus vivencias y que pueden verse expresada también en registros de tipo textual, como documentos, entre otros. Es a través de la interpretación que podemos reconstruir la trama de sentido de la premisa del alineamiento de marcos, por el que estudiantes universitarios se hacen parte del movimiento estudiantil y cómo interactúan con las orientaciones —elementos ideológicos, creencias, objetivos— de las organizaciones estudiantiles como la CONFECCh en el conflicto educacional aún vigente. Finalmente, esta investigación responde a los criterios de una posición EMIC en investigación, que indica que podemos estudiar las perspectivas de las personas introduciéndonos en sus marcos de significación (Snaper y Spencer, 2003), aspecto a fin a nuestros propósitos investigativos.

A su vez, dado que nos concentramos en analizar el fenómeno del alineamiento de marcos en un movimiento social —el movimiento estudiantil chileno— es que el enfoque cualitativo integra lo que se ha llamado como “estudios de caso”. La mayoría de las definiciones de los estudios de caso destacan la profundidad con la cual se abordan los objetos, ya que permite ir en la búsqueda de detalle de las interacciones en sus contextos, dando cuenta de la

particularidad y complejidad de los casos, que suelen ser poco indagados (Stake, 1999; Yin, 2009; Vieytes, 2011). Sin embargo, más que estudiar la “particularidad” del movimiento estudiantil dentro de un campo más amplio, por ejemplo, el movimiento estudiantil dentro de la generalidad de movimientos existentes, lo que nos preocupa es entender en detalle un mecanismo o proceso particular del movimiento (Snow 2013) representado en el alineamiento de marcos entre participantes del movimiento estudiantil y una de sus organizaciones.

3.2. Muestra y criterios de selección muestral

En primera instancia, la muestra de esta investigación fue definida por la unidad de análisis que denominaremos como *estudiantes universitarios comunes* que participaron en instancias de manifestación o protesta del movimiento estudiantil durante el bienio 2016-2017. En segunda instancia, para construir el marco de significación para la acción colectiva de la organización universitaria principal del movimiento, CONFECU, se consideraron fuentes primarias de la organización. A continuación, se detallan ambas unidades y los criterios de aceptabilidad y pertinencia de ambas.

Estudiantes universitarios comunes que participaron del movimiento estudiantil

Para la constitución de la muestra de informantes se utilizó la técnica de **muestreo no probalístico por cuotas** (Medieta, 2015) siguiendo los siguientes criterios:

1. Una selección total de 32 estudiantes universitarios de universidades tradicionales equiparada por dos ciudades: 16 informantes de Santiago y 16 de Concepción. Los estudiantes universitarios serán aquellos que provengan de universidades tradicionales que cuenten con tradición de movilización. Se excluyen de esta muestra estudiantes provenientes de universidades privadas no-tradicionales.
2. Para el caso de Concepción consideraremos las siguientes universidades: Universidad de Concepción, Universidad del Bío Bío y Universidad Católica de la Santísima Concepción. El criterio de “tradición de movilización” de estas universidades se basa en una revisión de prensa del diario de publicación regional “El Sur” ENTRE los años

1990-2015, que muestra la participación de líderes y estudiantes estas casas de estudios en diferentes eventos de movilización estudiantil.

3. Para Santiago consideremos estudiantes de las siguientes universidades: Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) y Universidad de Santiago de Chile (USACH). El criterio de “tradición de movilización” para estas universidades se debe a su presencia constante en estos años en las principales instancias organizativas del movimiento.
4. La muestra se equiparó por género (16 mujeres y 16 hombres).
5. Distinción por carreras: se incluyeron informantes que cursaban carreras humanistas y ligadas a las ciencias sociales, y también de carreras vinculadas las ciencias físicas, matemáticas o de la salud.
6. La mitad del total de la muestra cursaba 1er o 2do año de su carrera. La otra mitad se encontraba en sus últimos años de estudio. Esta decisión muestral responde al concepto de “disponibilidad biográfica” (McAdam, 1988) que refiere a la disponibilidad que tienen los individuos de participar en una acción colectiva según su situación de vida o elementos biográficos. Se asumió que la disponibilidad de participar en el movimiento es distinta a medida que avanza la carrera.

Finalmente, se definió a la unidad muestral *estudiantes universitario comunes* como quienes no poseían algún cargo de representación, o eran líderes o militantes de organizaciones, partidos o colectivos políticos estudiantiles. En este sentido, se excluyeron a estudiantes universitarios que tenían adscripción a alguna de estas instancias, que forman parte de los grupos tradicionales de participación política al interior del espacio universitario y también a aquellos que ocupen un cargo en la orgánica estudiantil, tales como centros de estudiantes, vocerías, consejerías, entre otras. Respecto al criterio de participación, los niveles de involucramiento en el movimiento eran distintos entre sí, pero el criterio mínimo para su inclusión era haber participado al menos una vez en alguna protesta del movimiento o instancias de movilización al mismo. Esto nos parece consecuente con lo propuesto por la en lo que respecta al alineamiento de marcos, en tanto que podemos presuponer teóricamente que todo aquel que participa, sea en mayor o en menor medida, se alinea con el marco de las organizaciones del movimiento, en este caso con el de la CONFECCh.

Organización estudiantil: Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH)

Para el caso de la organización estudiantil se consideró como unidad de análisis las fuentes primarias producidas por la CONFECH: actas, síntesis y documentos asociados a los mismos, redactados por la CONFECH en el bienio 2016-2017 que suman un total de 36 documentos. Dado que el marco es producto de un proceso interactivo y estratégico que representa un grado de consenso entre las partes que participan en su elaboración, se sostiene que las actas y síntesis pueden reflejar perfectamente el marco de significación. Además, hay que considerar que son los principales documentos de orientación de la organización y de las movilizaciones, conteniendo no solo las discusiones de las diversas federaciones, sino que además aspectos estratégicos del movimiento tanto internos —evaluación situación del movimiento, estrategias y tácticas de acción, objetivos, entre otros— como externos (dirigidos a estudiantes y público general), como son los llamados a protesta y las demandas del periodo.

3.3. Técnicas de producción de información

La técnica de producción de información se diferenció según las dos unidades de análisis. La primera, fue la utilización de una pauta de entrevistas semi-estructurada aplicada a *estudiantes universitarios comunes* participes del movimiento. Esta técnica permite, por un lado, indagar por medio de algunas preguntas aspecto de interés de esta investigación respecto al tema educacional en Chile y la situación del movimiento estudiantil por medio de una serie de preguntas abiertas que funcionan como guías (Flick, 2007; Shank, 2008), pero a su vez, permite generar un espacio conversacional en el cual se pueden ajustar las preguntas contempladas en la pauta y realizar otras de carácter emergente según el curso de la conversación que se suscite entre entrevistador y entrevistado (Canales y Peinado, 1993) ya que el texto resultante es siempre una colaboración entre ambos —investigador e informante— (Shank, 2008).

La guía de preguntas está dividida en dos partes. La primera parte son seis preguntas de carácter biográfico, en donde se indaga en aspectos socioeconómicos, filiaciones institucionales, participación en grupos, situación educacional, entre otras. El objetivo de estas preguntas es conocer aspectos y características sociales del informante que podrían estar

relacionados con temas vinculados al movimiento estudiantil, así como también propiciar un espacio de confianza inicial que puede dar curso a una entrevista mucho más fluida. Al conocer estos aspectos del informante se puede darles un mayor alcance analítico a las preguntas de la segunda parte. En la segunda parte se consideran 12 preguntas abiertas que competen a temas asociados a participación en el movimiento, tales como motivaciones, ideas o creencias que se asocian a su vinculación con el movimiento y también preguntas que se circunscriben a evaluación del tema educacional y del movimiento estudiantil. Estas preguntas han sido elaboradas en razón de elementos conceptuales sobre participación en movimientos sociales disponibles en la literatura del tema, de la cual la teoría de los marcos de acción colectiva es una de las principales.

Para la segunda unidad de análisis, la técnica de producción de información consistió en búsqueda y recopilación de fuentes primarias de la CONFECCh, tales como actas, síntesis y presentaciones de la CONFECCh que suman el total de 36 documentos que van de enero de 2016 a diciembre de 2017. Estos documentos se obtuvieron a través de búsqueda en la web, así como también, por medio de la consulta a dos dirigentes estudiantiles del periodo, quienes poseían algunos de estos documentos que no estaban disponibles en línea.

3.4. Estrategias de análisis

La estrategia de análisis constó de dos movimientos analíticos que responden, por un lado, a las categorías definidas por la teoría de los marcos para la acción colectiva, y por el otro el análisis propuesto por la Teoría Fundamentada basado en el “paradigma de la codificación”. Si bien el análisis de marco entrega una definición de las dimensiones componen un marco, es decir, “qué es” lo que hay que identificar, no indica “cómo” proceder analíticamente para llegar a dichas dimensiones. Bajo esta consideración, resulta pertinente articular ambas propuestas.

Suscribirse al paradigma de la codificación fue relevante en relación a dos aspectos centrales de esta investigación. Por un lado, la codificación ayuda a generar códigos y categorías de manera inductiva lo suficientemente descriptivas y ricas por medio del proceso de codificación (abierto, axial y selectivo) (Strauss y Corbin, 2002; Gibbs, 2012; Flores y Naranjo, 2014). Este proceso permitió conocer en profundidad lo que sucede en los datos,

mejorando la capacidad de comprensión y explicación de los mismos en base al desarrollo de las propiedades y dimensiones de las categorías, obtenidas por medio de las comparaciones constantes de los códigos que emergen de la codificación. El segundo aspecto relevante fue comparación, lo que la Teoría Fundamentada denomina como Método Comparativo Constante. Este método inherente al enfoque de análisis de la codificación fue fundamental para la generación de categorías centrales de ambas unidades analíticas. Cabe mencionar que lo que se comparó no son individuos o grupos, sino los eventos o incidentes que acontecen en los datos, es decir, la categorías y subcategorías que emerjan en ambos. Es por medio de la comparación de estos incidentes codificados por los cuales se desarrollaron las categorías, y comenzaron a surgir sus propiedades teóricas (Kelle, 2007) representadas en las subcategorías. La identificación de similitudes y diferencias permitió el refinamiento de estas categorías, logrando así un mayor nivel de generalización en las mismas (Strauss y Corbin, 2002).

Cabe mencionar este proceso fue acompañado por la generación de notas y memos analíticos que permitieron clarificar y desarrollar apreciaciones respecto a los códigos y las categorías que surgen a medida que el análisis de las entrevistas y de fuentes primarias fue profundizándose. Además, este proceso de análisis fue asistido por medio el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti en su versión 7.

Para la aplicación del Método Comparativo Constante para el análisis fueron tomadas las indicaciones entregadas por Charmaz (2007), pero particularmente por Boeije (2002), quien sistematiza la aplicación de la comparación en etapas para entrevistas, que para motivos de esta tesis también se consideró para las fuentes primarias:

1. *Comparación de códigos y categorías dentro de una sola entrevista o fuente primaria.* Se compararon los códigos y categorías de cada una de las entrevistas y fuentes por separado, producidas por medio por medio de una codificación abierta, con el objetivo de comprender en profundidad las entrevistas y los documentos, buscando el consenso entre los fragmentos de información. Con ello comenzaron a generarse las primeras categorías comprensivas de los datos.
2. *Comparación de códigos y categorías de entrevistas o de documentos pertenecientes al mismo grupo.* Una vez elaborado los códigos y categorías por cada

una de las entrevistas, se procedió a compararlas intra-unidad de análisis, es decir, comparación entre las categorías de las entrevistas y entre las fuentes primarias CONFECCh. Este proceso se asocia a la codificación axial, en tanto son definidas las categorías centrales de cada unidad a partir de la combinación de las categorías y códigos: esto permite identificar patrones en los datos.

A la par con el primer movimiento analítico, en el segundo movimiento las categorías y subcategorías desarrolladas fueron guiadas por conceptos anteriormente definidos y entregados por la teoría de los marcos (Gibbs, 2008; Ritchie y Lewis, 2003). Con ello se identificaron los elementos que respondan a los conceptos o ideas temáticas claves que componen los marcos, sin con ello perder la riqueza analítica entregada por la codificación. A su vez, esto ayudó a tener un criterio comparativo de base entre ambos marcos. Como fue mencionado en el marco teórico Ketelaars (2016) se consideraron las dos primeras tareas de enmarcado, es decir, diagnóstico y pronóstico —dimensión de consenso—, dado que la tercera (marco motivacional) puede encontrarse en el pronóstico, particularmente en lo referente a las metas de las organizaciones.

- a. Marco de diagnóstico: identificación de problemas, sus causas, los principales responsables y adversarios.
- b. Marco de pronóstico: qué es lo que hay que hacer para solucionar este problema: objetivos, metas, acciones a seguir.

Finalmente, una vez que fue cumplido el procedimiento anterior, se procedió a un tercer nivel de comparación constante (Boeje, 2002): 3. *Comparación de categorías de ambas unidades*. Se compararon las categorías que componen los marcos de diagnóstico y pronóstico de ambas unidades con el fin de dar cuenta de si estas eran similares entre sí o guardan diferencias. Este procedimiento permitió establecer las relaciones entre ambos con el objetivo de identificar y comprender el alineamiento de marcos en el caso del Movimiento Estudiantil Chileno. Este procedimiento analítico ha sido realizado en otros estudios que se preocupan del alineamiento de marcos en consideración al nivel individual: por medio de información extraída de análisis de entrevistas (Alkon, Cortez y Sze, 2013) o por medio de encuestas con preguntas abiertas aplicadas a manifestantes que son contrastadas con slogans o consignas de movimientos que responden a los elementos de un marco (Ketelaars, 2016).

Capítulo 4

Presentación de resultados

4.1. Marco de diagnóstico de los/las estudiantes participes del movimiento

Primera categoría central: la desigualdad como trasfondo de los problemas¹²

El primer problema identificado de manera generalizada entre los/las informantes es la desigualdad. Esta categoría central puede ser definida como una dimensión causal problemática que subyace a la identificación de los problemas específicos del sistema educativo: es una dimensión de la vida social en general. La desigualdad sea esta socioeconómica o de oportunidades restringe el acceso igualitario al sistema educacional, pero también se expresa en formas de distinción de instituciones, en experiencias formativas disimiles entre pares, en limitaciones al acceso, etc. A su vez, cabe destacar que, en los casos analizados, el fenómeno de la desigualdad se representa generalmente en experiencias propias o cotidianas, tanto fuera como dentro del espacio educacional. Lo último no resulta menor, porque da cuenta del asidero experiencial del problema, que ha sido “vivenciado” de manera personal o como testigo, dando cuenta de lo que les sucede a otros y empatizando con los mismos. Ambas dimensiones hablan de la desigualdad como un problema que genera un punto de indignación.

En consideración a lo anterior, podemos definir esta categoría como aquella vivencia que da cuenta del orden desigualdad de las condiciones, posibilidades y oportunidades en la sociedad que tienen una expresión desde lo cotidiano y contiene una afectación de tipo moral. Se expresa en la diferenciación entre pertenecer a un lugar y confrontarse a una realidad distinta a la propia, de dar cuenta de la imposibilidad y restricciones por la que se pasa, o en la exigencia, en virtud de la condición de otros, de cierta falta de condiciones para desenvolverse de manera igualitaria. Fuera o dentro de ella, el sistema educacional chileno expresaría esas desigualdades. Por ello, el eje de la desigualdad configura una expresión a la

¹² **Sobre la presentación de las categorías y subcategorías:** para cada una de ellas se utilizan recuadros en las que están contenidas citas de las entrevistas a informantes que provienen tanto de la ciudad de Concepción como de Santiago, a fin de no representar informantes solo de una de estas ciudades. Además, esta forma de exposición permite una mejor comprensión de los aspectos que componen la definición de cada una de las categorías y subcategorías.

vez causal y problemática de orden más general o con un nivel de abstracción más alto que el problema principal que especifica esta categoría, identificado como el problema del **acceso a la educación**.

La desigualdad como trasfondo de los problemas	
<p>“[...] me tocó ir a los liceos, y yo estuve, yo fui a varios y el que me quedó más en la memoria fue el de Luis Correa Prieto, uno que está por Cerro Blanco, un Liceo técnico, y bueno la infraestructura, eh, la educación de los mismos niños como que, bueno ahí veis, uno ve la desigualdad, y...uno conversa con los niños, con los chicos. Eh, uno ve los sueños que tienen, las esperanzas que tienen en sí mismos y, y uno que ya está en la Universidad y ve en las condiciones en que están, entonces uno tiene un, o sea, uno tiene más calle, o sea, tiene más la realidad en las venas entonces como que igual te da, te pones en el lugar de ellos y como que no ves eh, muchas opciones que tengan. Como que no tienen muchas oportunidades de lograr los sueños que tienen.” (Informante 14, Ing. Hidraulica, Stgo.)</p>	<p>“[...] yo vengo de un colegio privado y la mayoría venía, bueno, o de regiones o de colegios públicos. Y teníamos ramos, por ejemplo de lenguaje, de sacar la idea principal, eh... figura literaria, etcétera, etcétera. Y para mí, yo sentía que tenía buena base [...]. Pero en cuanto en notas si se notaba mucho que los de colegios privados teníamos mejor base que los que colegios públicos. Para mí era triste también pensar en esa realidad. Yo en la u me di cuenta de... claro, antes estaba en una burbuja.” (Informante 9, Mujer, Periodismo, Concepción)</p>

1.1. El acceso a la educación

Uno de los principales problemas de la educación mencionados por los/las informantes es el **acceso a la educación**. Esta categoría alude a dos dimensiones que se cruzan entre sí, ya que identifica tanto las limitantes y restricciones existentes para acceder a la educación dentro del propio sistema educacional, así como también aspectos de carácter económico que condicionan el acceso a la universidad. En consecuencia, la importancia entregada por los/las estudiantes a este problema radica en su vínculo con aspectos asociados a la desigualdad, como lo es el fenómeno de la segregación, sea esta económica, social o de formación. Las propias calificaciones emergentes de esta dimensión dan cuenta de ello: la educación *es un privilegio*, algo a lo que *no todos pueden acceder*, a lo que *cuesta mucho entrar* o que está *destinado a que sea así*. Es por ello, que esta la categoría tiene dos propiedades que son sus expresiones más específicas: **A. El factor económico condicionante**, y **B. Los mecanismos de selección educacional**.

A. **El factor socioeconómico condicionante:** esta subcategoría sintetiza lo que para la mayoría de los estudiantes es el principal limitante para el acceso a la educación: la determinación del factor económico para el ingreso a la educación superior. La importancia del ingreso económico de las familias para acceder a la educación es clave, ya que cumpliendo óptimamente con esta condición tienen la posibilidad de pagar, es decir, de “elegir” o “decidir” qué y dónde estudiar. Es posible aseverar que esta condicionante resulta dar cuenta de una identificación compartida entre los/las estudiantes de una injusticia social que se produce con antelación a lo educacional — pero que encuentra uno de sus efectos en la misma—: la desigualdad de ingresos. Por esta razón hay gente que no tiene para pagar y definitivamente queda fuera del sistema de educación superior, o gente que se tiene que esforzar demasiado para estudiar, frente a aquellos que tienen mejor situación económica y que tienen asegurado su acceso a la educación. Profundizando, resulta interesante como se articula la explicación del vínculo entre condición económica y acceso, en tanto que no se expone de manera evidente una barrera de carácter exterior, como podría ser el alto costo de la educación escolar que cumple con los estándares de calidad y el alto precio de los aranceles universitarios. Si bien se puede inferir que el hecho de no poder pagar presupone que la educación en general tiene un alto precio, sobre todo la educación superior, no resulta menor dar cuenta de la especificidad que toma esta problemática al identificar la fuente del problema del acceso en una desigualdad de ingresos.

Subcategoría: El factor socioeconómico condicionante	
“[...] porque sé que sigue siendo un impedimento para muchas familias el hecho de que quizás tienen miles de aspiraciones y capacidades pero no lo pueden hacer por la simple razón de que la familia no puede costear los estudios.” (Informante 8, Mujer, Estudiante de Trabajo Social, Concepción)	“El problema de acceso tiene que ver con, eh, las diferentes situaciones que van segregando el, o sea, si suponemos que los talentos se reparten homogéneamente en los diversos grupos socioeconómicos no se explica que en las carreras socialmente mejor valoradas sean mayoritariamente, eh estén representados los quintiles, los deciles, lo colegio eh, mmm más eh, de la élite de Chile” (Informante 15, Hombre, Medicina, Stgo.)

B. Los mecanismos selección educacional: a la par de la anterior subcategoría, otro de los factores determinantes son los mecanismos de selección universitaria, en este caso, la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este aspecto del problema se relaciona con la subcategoría anterior, en tanto que el enfrentarse a esta prueba estaría condicionado por un tema socioeconómico. Sin embargo, no es su única dimensión ya que también hay un cuestionamiento a la efectividad de este instrumento de evaluación. Por un lado, están las condiciones relacionadas a la formación educativa previa, tales como provenir de colegios o liceos de calidad y prestigio, como es el caso de los colegios privados y los liceos emblemáticos, que aseguran la preparación suficiente para rendir esta prueba: tu familia tiene una condición socioeconómica buena, por ende, accedes a colegios de calidad que te aseguran una formación educacional óptima conducente a obtener un buen puntaje en la PSU y acceder a la educación superior. Otra opción es haber sido de un liceo emblemático.

De contraste, si no tienes recursos y estudiante en un colegio formativamente deficitario, por ejemplo, un colegio municipal, tu puntaje en la PSU no será suficiente para acceder a la educación superior. En consecuencia, el mecanismo de selección evidenciaría y profundizaría la segregación educacional. Por otro lado, está la crítica a la PSU como instrumento adecuado para medir o evaluar conocimientos y capacidades para entrar a la educación superior, si bien en los datos no se entrega un mayor detalle sobre esta dimensión, se puede inferir que el mecanismo no tomaría en consideración condicionantes previas para rendirla u otras aptitudes y habilidades que podrían tener quienes la rinden.

Subcategoría: Mecanismos de selección	
<p>“el acceso a ella igual es como, segregador. O sea, por ejemplo, yo te digo, estuve en un colegio en el cual no me tuve que preparar para la PSU [...] . Y yo creo que, para mí, o sea... a mí me preguntaban y yo decía “ah, pero la PSU es fácil”. Claro, pero porque no, tú vives en la otra realidad. O sea, o sea, no te estás dando cuenta de que estás dejando a otros, a un 60% de personas que dan la PSU, fuera de la universidad, o sea.” (Informante 3, Mujer, Ing. en Recursos Naturales Renovables, Stgo.)</p>	<p>“Obviamente no estoy de acuerdo con algunas cosas, por ejemplo, el entrar a la universidad con la PSU, y eso que todavía está en demanda, no estoy nada de acuerdo. O sea, por ejemplo a mí me fue bien, pero, puede que a un chico que quiera estudiar en la universidad y tenga ese sueño, y no lo pueda hacer, por ejemplo, porque el día anterior le dolió la guata, se enfermó, o no está con sus 5 sentidos buenos ese día, o está con sueño, no sé, y no le vaya, o, no le vaya bien po. Y no es una prueba que te mide tus conocimientos</p>

	po.” (Informante 2, Hombre, Ing. Civil, Concepción)
--	---

Segunda categoría central: la presencia del mercado en la educación

Al igual que la categoría central anterior, “la presencia del mercado en la educación” viene a ser una segunda dimensión generalizada entre los/las informantes que funciona como causa y problema a la vez. La dimensión problemática de esta categoría radica en que la presencia de las lógicas de mercado en el sistema educacional ha afectado el modo en cómo se comprende la educación y como las instituciones educacionales la han ejercido, particularmente asociándola a un bien de mercado o de consumo. La presencia de agentes económicos en la educación también sería parte de esta panorámica, en tanto el Estado ha posibilitado su injerencia al desligarse de su rol formador. A diferencia del problema de la desigualdad, su caracterización en los datos apunta a un vínculo principalmente con la experiencia educativa o con el conocimiento que se tiene respecto al sistema educacional. Bajo una primera impresión esta categoría central podría asociarse a la subcategoría de **factor socioeconómico como condicionante**, pero desde una visión más analítica ambas refieren a aspectos de lo económico distintos, por un lado, la subcategoría antes mencionada refiere a una consecuencia problemática desde un enfoque más global, al asociarse a aspectos de desigualdad en cambio esta categoría refiere a consecuencias problemáticas que se ajustan al nivel de la educación superior en particular. Respecto a la conformación de esta categoría, la comparación de incidentes en los datos a partir de las citas, nos muestra una panorámica más heterogénea de sus propiedades y sus componentes, expresadas en dos categorías secundarias: **1. el financiamiento de la educación superior** y **2. la calidad de la educación**.

2.1. El problema del financiamiento de la educación superior

El tema del financiamiento de la educación superior es otro de los principales problemas identificados. A diferencia del acceso, este aspecto problemático es un cuestionamiento de las formas institucionales de financiamiento disponibles para los/las estudiantes, es decir, en cómo financian el acceso y mantenimiento en una carrera de educación superior, pero también de la aplicación de estas modalidades de financiamiento, tales como becas y créditos, y las consecuencias o alcances que tienen en el sistema educacional como para el propio estudiante. La problemática que aborda esta categoría secundaria está compuesta por tres

propiedades que la caracterizan **A. Endeudamiento a consecuencia del crédito** y **B. Evaluación de la Gratuidad**;

A. El endeudamiento a consecuencia del crédito. La relación que se establece entre este problema y la categoría secundaria se basa usualmente en pensar el método de financiamiento en base a créditos, particularmente el Crédito con Aval del Estado (CAE) como un medio por el cual los/las estudiantes se ven en la necesidad de recurrir en caso de querer estudiar y no contar con los medios económicos para ello: endeudarse con la banca privada. Este endeudamiento educacional generaría un problema aun mayor, ya que el estudiante que asume esta condición para poder estudiar, una vez terminada su carrera tendrá que enfrentarse a hecho de pagar un crédito que será mucho más elevado que el costo inicial de su carrera, provocándole así otra restricción de tipo económico para poder desenvolverse plenamente como profesional. Además, no solo podría verse afectado personalmente, sino que también de manera familiar, porque si el estudiante no es capaz de solventar estos créditos, será su familia que tendrá que sopesar los costos de esta situación.

Subcategoría: Endeudamiento a consecuencia del crédito	
<p>“Me molesta el otro problema de que, tenga que pagar y salir endeudada después porque tengo educación. Y más encima, ahora que lo pienso, voy a salir endeudada y todo, y quizás voy a encontrar pega en lo que estudié, porque está colapsado el campo, porque están saliendo un millón de profesionales.”. (Informante 14, Mujer, Enfermería, Concepción)</p>	<p>“Respecto al CAE, creo que también se de una solución, ahí es complicado el tema porque son generaciones y generaciones que han tenido el CAE. Entonces esto de la deuda, etcétera, etcétera. [...] Pero espero que se dé una solución, porque realmente hay gente que se endeuda... En el fondo es como que trabaja y paga su deuda, y el sueldo de un trabajo no es un sueldo, porque siguen pagando. Es como que el sueldo se convierte en la respuesta a la deuda, es un ciclo.” (Informante 16, Hombre, Filosofía, Stgo.)</p>

B. Evaluación de la gratuidad. Otras de los problemas es la aplicación de la gratuidad en la educación. Para los/las informantes, el sistema de financiamiento a través de la gratuidad presenta diferentes tipos de deficiencias en razón de la demanda inicial de movimiento estudiantil. Por un lado, su universalidad, y por el otro, funcionaría como una beca. Particularmente, sobre el segundo punto hay congruencia respecto a que funciona como una beca de arancel que no soluciona el problema del financiamiento

de los estudiantes en tanto presenta restricciones para su mantención, como el hecho de tener que terminar la carrera en el tiempo indicado por los programas. Sin embargo, entre informantes hay posiciones divididas respecto a su aplicación de manera universal. Algunos/as señalan que esta no debería ser universal en tanto financiaría a quienes tienen los medios para costearse la educación, además de considerar la cuestión de “esfuerzo” como factor relevante, pensando que la gratuidad podría desincentivar una dimensión de mérito.

A su vez, hay quienes reparan en el hecho de que algunas familias sí pueden financiar la educación, en contraste con otras que no pueden dada su condición socioeconómica, proponiendo un mecanismo temporal de arancel diferenciado. Otros, además piensan en las restricciones para su aplicación universal, como las condiciones económicas de país para poder solventar el gasto que implicaría la aplicación de esta política de financiamiento, la cual debe seguir un proceso de tránsito para su cumplimiento. En este sentido, se puede afirmar que esta dimensión del problema del financiamiento es mucho más ambivalente y contradictoria en los relatos de los/las estudiantes, ya que algunos se encuentran a favor de su aplicación universal y otros con reparos o restricciones.

Subcategoría: Evaluación de la gratuidad	
<p>“Y pienso que la gratuidad universal es un tema más global y para una sociedad que esté estabilizada y que pueda darla. Porque por ejemplo hay gente que sí tiene los recursos para poder ingresar a la universidad y no por eso vamos a tener que pagarlo, sino que hay personas se sacan la mugre por intentar como darles una educación a sus hijos y que no tienen por qué, no tiene por qué igualarse a dar la igualdad en el otro sentido.” (Informante 2, Mujer, Edu. Diferencial, Stgo.)</p>	<p>“Lo que es la gratuidad ahora, hay gente que no entiende lo que no es la gratuidad hoy. Es un tipo de subvención que hizo el estado que, es otra beca, literalmente, solamente que completa, nada más que eso.” (Informante 11, Hombre , Bioingeniería, Concepción)</p>

2.2. La calidad de la educación: la tensión de lo público y lo privado

Finalmente, los/las informantes identifican un tercer problema de la educación asociado a la calidad. Esta categoría representa una dimensión más específica de la segunda categoría

central, complementándola. El problema de la calidad resulta de la articulación de dos dimensiones que son importantes para entender su sentido: la primera es el lucro en la educación, y la segunda la tensión que se evidencia entre el rol de las universidades privadas y públicas. Ambas componen el punto de tensión que cuestiona el aspecto formativo y educativo de algunas de las universidades privadas, que repercute en la calidad de los profesionales que forman. Si bien en algunos casos se reconoce la disparidad que existe en la calidad entre las universidades privadas, y entre éstas y las universidades públicas, determinada por la inversión que hagan en su cuerpo académico y en otros aspectos, hay un fuerte sentido de oposición con las universidades privadas asociadas al lucro y sus efectos en el sistema. En este sentido la única subcategoría que especifica esta categoría es el **A. Cuestionamiento del lucro en las universidades privadas en el sistema educativo y sus efectos.**

A. Cuestionamiento del lucro en las universidades privadas y sus efectos. Esta subcategoría identifica la tendencia en los datos en referirse a la calidad de la educación poniendo como oposición el rol de las universidades privadas que lucran y sus consecuencias. Los informantes en general hacen una mención al tema de calidad siguiendo esta distinción, dando cuenta así de la imagen que tienen de un segmento de la educación privada y también de sus estudiantes. La presencia de la definición de este problema en términos iniciales puede asociarse al déficit educativo a nivel inicial y secundario para luego tener su efecto al momento de entrar a la universidad, y también en la despreocupación del Estado para contribuir en el fomento de la calidad y la ausencia de una capacidad de fiscalización efectiva. Pero la atención al tema de la calidad de la educación tiende a mostrarse desde el problema del lucro de algunas universidades privadas que, por ejemplo, no cuentan con acreditación.

Para los/las informantes, estas entidades postergan el aspecto formativo, generando profesionales que no cuentan con las capacidades o la formación necesaria para desempeñar de manera profesional una carrera. Por consecuencias de esto se producirían dos situaciones: por un lado, un exceso de profesionales de ciertas carreras dada la proliferación de instituciones de educación superior privada y una competición profesional-laboral desigual, en razón de la proveniencia institucional.

En este sentido, habría títulos de similar carrera pero que tendrían un “peso” disímil, por ejemplo, con el que entrega universidad tradicional o pública.

Por otro lado, se hace alusión a casos en los cuales estudiantes de estas universidades se encuentran con situaciones irregulares como el cierre de carreras, entre otras. Es probable que la misma condición de los/las informantes como estudiantes de una universidad tradicional o pública genere esta distinción con la educación superior privada, y que efectos del problema como la competitividad laboral cobre un sentido más crítico (futuros profesionales). Este aspecto del problema resulta ser interesante, ya que no es posible sugerir que esté en cuestionamiento el tipo de propiedad (privada) de la institución, sino que sus prácticas (el lucro). No obstante, hay de fondo una distinción de tipo simbólica relacionada con la universidad proveniencia (pública/privada) que se expresa en el estatus de las profesiones y sus títulos.

Cuestionamiento del lucro de la universidades privadas y sus efectos	
“los sellos de las universidades privadas son completamente distintos, competitividad, eh, la, las personas que salen de universidades privadas que quedan a medias porque no pueden entrar a trabajar porque no estaban acreditadas, en el fondo, yo creo que es como una parte, una forma a la par.” (Informante 6, Mujer, Ciencias políticas y Administrativas, Concepción.)	“lo otro es eso, como que, como está tan mercantilizada, la cantidad de universidades que están generando profesionales que después no tienen pega, o sea es un problema que también se debería hacer cargo el movimiento, porque esperar generar miles de profesionales y que todos puedan estudiar, pero después no tienen donde ejercer es ilógico, entonces ahí a mí me hace ruido en ese sentido.” (Entrevista 9, Hombre, Sociología, Stgo.)

La identificación de los agentes causales/responsables y los adversarios

La definición del agente causal de los problemas antes identificados nos permite dar cuenta de la asignación de la responsabilidad que hacen los informantes. La asignación de la responsabilidad completa la dimensión diagnóstica o de injusticia de los marcos de referencia para la acción colectiva, mostrando por un lado preeminencia de algunos agentes entre otros ante la imputación de los hechos problemáticos y las diferencias de asignación de los mismos según el problema. Es de relevancia poder dar con ambas variaciones, en tanto, toda imputación habla de preeminencia de unos marcos referencia sobre otros y de la existencia

de una “agencia viva” que posee todas las cualidades necesarias para imputarle un juicio de responsabilidad, es decir, que son susceptibles a criterios de valoración social de las acciones en tanto son realizadas por una “inteligencia” a las que les es exigible “una respuesta” ya que supone que son competentes moralmente de las consecuencias de sus acciones.

1. Un agente histórico responsable: la dictadura militar

A partir de la información entregada por los/as informantes, uno de los agentes causales transversales que es asignada la responsabilidad de los problemas que tiene la educación chilena, hace referencia a un proceso histórico: **la dictadura militar**. La imputación a una época histórica o proceso histórico de la culpabilidad/responsabilidad de los problemas habla también de figuras, grupos o personeros de la época que la representan, pese a que no sean mencionados en la totalidad de los casos.

En consecuencia, la dictadura militar no es solo considerada en tanto un factor meramente causal, sino que como un agente de carácter histórico-colectivo al cual es posible juzgar por sus actos o acciones realizadas debido a las consecuencias o efectos de la misma dentro del relato de los problemas. Las acciones o actos cometidos por la dictadura militar hablan para los/las informantes desde sus efectos determinantes para el desarrollo hasta la fecha del modelo educacional, como lo es la instauración de un modelo económico que generó desigualdad en la sociedad que puede verse reflejada en la educación y la intervención del mercado y la subsecuente privatización del sistema escolar. Si bien, la totalidad de los/las estudiantes articulan un relato o un argumento que demuestre cierta consecución histórica de acciones o hechos que decanten en un problema en específico, si se le atribuye de manera transversal una relevancia gravitante a sus acciones para el curso que tomó la educación posteriormente.

La dictadura militar como agente/factor causal histórico	
<p>“Claro es que, para empezar, es por la historia, lo que dice la historia ¿cierto? Para empezar, fue una dictadura de derecha ¿cierto? Que implementó el sistema, lo que creo yo cierto, el sistema de mercado cierto en la educación, y en hartas cosas sociales.” (Informante 12, Hombre, Pedagogía en Inglés, Concepción)</p>	<p>“Entonces claramente yo creo que esta situación como que, se la debemos a los políticos de la dictadura, no sé, los chicanos, todos estos economistas también, que lo pensaron todo tan bien, que hoy en día... bueno, y claramente después de la dictadura, en democracia, seguimos replicando casi las mismas cosas yo creo, no sé.” (Informante 5, Mujer, Ing. En Recursos Naturales Renovables, Stgo.)</p>

También, es posible afirmar que este agente funciona para el relato general de los/as informantes como un agente “axial”, como un eje en el que se van desagregando otros agentes responsables dada sus consecuencias, por ejemplo, el Estado o la transición y sus políticos. Es la institucionalidad dejada por este proceso histórico que condicionaría la posición de otros agentes como culpables, en tanto se han desligado de la responsabilidad generar los cambios necesarios para solucionar los problemas

1.1. Los agentes político-institucionales responsables: El Estado, el gobierno y los ministerios

En esta segunda categoría de asignación de responsabilidad se encuentran los agentes vinculados al espacio político-administrativo, como lo es el **Estado, el Gobierno y los ministerios**. La decisión de agrupar a estos tres agentes se debe a que, por un lado, bajo un criterio de tipo analítico los tres pueden ser identificados como agentes político-institucionales de carácter colectivo, y por el otro, a partir de la imputación de acciones causales de problemas que suelen ser similares en algunos aspectos, por ejemplo, acciones tipo administrativo, además de que en ocasiones son mencionados indiferenciadamente entre sí en lo que respecta a las acciones por las que se les hace responsable.

Esta categoría de agentes causales se diferencia del anterior porque la responsabilidad funciona no solo como una imputación de causalidad de una acción generadora de los problemas, sino que además como una exigencia de responsabilidad en razón en que estos son los que potencialmente pueden cambiar la situación, es decir, susceptibles a exigírseles una solución, lo que no sucede con el agente responsable **dictadura militar** en tanto a que da cuenta de un proceso o momento histórico pasado, no contemporáneo.

Para el caso del **Estado** la principal imputación de responsabilidad tiene que ver con haberse desligado de su rol en la educación dejando al mercado actuar, trayendo como consecuencia la privatización, así como también de las falencias y debilidades que presentan las universidades públicas en aspectos administrativos y financieros. Por otro lado, muy relacionado con lo anterior están el **Gobierno y los ministerios**, la imputación de

responsabilidad va en el sentido en que estas instituciones no han tenido la voluntad para los cambios necesarios en el sistema educacional, además de considerar el rol que juegan en la administración de los recursos destinados a la educación que restringen el financiamiento y el acceso a la educación pública. Por ello, le es atribuible un “deber” en tanto agentes del poder que pueden cambiar la situación.

Los agentes políticos institucionales responsables		
a. El Estado	b. El Gobierno	c. Los Ministerios
<p>“hoy en día casi todos los servicios que se entregan, eh se ha sacado como la responsabilidad del Estado, dentro de la entrega de los servicios los que hoy en día principalmente lo entregan los privados.” (Entrevista 3, Hombre, Medicina, Concepción).</p>	<p>Ah, la culpa la tiene el gobierno, el congreso, el sistema que tenemos. [...]. Y eso fue lo que yo igual aprendí en derecho. Yo entendí que en derecho, el país, está dirigido por el gobierno, y si el gobierno funciona bien, y hace bien su trabajo, y es menos corrupto, funciona po.” (Entrevista 14, Mujer,, Enfermería, Concepción)</p>	<p>“Los ministerios no hacen planes eh, realmente íntegros para poder solucionar algún problema, no sé si no los captan, no sé si no los visualizan, o no quieren hacer algo.” (Entrevista 11, Hombre, Bioingeniería, Concepción).</p>
<p>“Por ejemplo, el tema del financiamiento tiene que ver mucho con el Estado, es el que debería regular eso, debería hacerse más partícipe y no dejar tanto al mercado ser, bueno que también tenemos un sistema económico bien complejo. Entonces ahí hay un problema grande que tiene que ver con el Estado Mercado, y ese es como el primer foco por el financiamiento.” (Entrevista 10, Hombre, Trabajo Social, Stgo).</p>	<p>“yo culpo solamente al gobierno ni a los políticos, es una responsabilidad a nivel país. Y, bueno [silencio aprox. 9 segundos] sí, igual los... los manejos de la plata también. <i>E: ¿Cómo sería eso?</i> P: Que no... no hay tantos recursos para la educación pública, y tampoco hay tanta educación pública a la que acceder.” (Entrevista 4, Mujer, Diseño, Stgo)</p>	<p>“igual hay una mala administración, pero si tenemos....o sea, entiendo que hay una parte como del ministerio y qué sé yo, pero así como el principal responsable supongo que es eso, como se administra un poco la plata.” (Entrevista 1, Mujer, Biotecnología, Stgo.).</p>

Otro de los agentes que es posible identificar dentro de esta categoría, son **la política o los políticos**. Por razones analíticas son considerados aparte del grupo de agentes anteriores, debido a que, en términos de distinción, los políticos no pueden ser considerados como “instituciones” sino que más bien como un grupo social en tanto representan a una persona colectiva con actores que son posibles de distinguir entre sí o identificar en su singularidad. Generalmente la responsabilidad recae en los políticos porque han carecido de la voluntad

para generar los cambios institucionales necesarios para cambiar el sistema. En algunos casos, se hace mención al proceso de la transición posterior a la dictadura y a grupos políticos específicos como es el caso de la Concertación, quienes habrían profundizado el legado institucional de la dictadura. A su vez, de manera transversal no se suelen hacer distinciones definitorias entre diferentes tendencias políticas, sea de izquierda o de derecha, ambas vienen a representar un grupo social que por un lado no realizan los cambios, y por el otro, se resisten a los cambios en razón de los intereses propios que estos grupos persiguen.

La política o los políticos	
<p>“o sea yo creo que los principales responsables son ehm, todo el sistema que se creó los últimos años de dictadura sobre el sistema educativo, o sea y que se consolida después con la Concertación [...], yo, pero en el fondo cuando digo me estoy refiriendo que tanto la derecha como la izquierda política, o sea la izquierda política que está en el gobierno son culpables de lo que está pasando ahora, o sea no “(Informante 9, Hombre, Sociología, Stgo.)</p>	<p>“Sí, porque las personas que son las encargadas eh tienen conexiones y están apenadas desde ahí, desde la transición, desde el regreso a la democracia, pero ellos también fueron activos antes, entonces lógicamente, ideas no van a salir mientras no salgan ellos y estoy hablando tanto de gente de derecha como gente de izquierda, porque se sabe igual que todos pertenecen a un partido, a este otro, pero que en el fondo el fin de semana están en un asado y son padrinos de los hijos, entonces siempre se deben favores y... juegan con todas estas cosas” (Informante 4, Mujer, Derecho, Concepción)</p>

1.3. Los agentes vinculados a la economía y al poder: entre la responsabilidad y la adversariedad

Finalmente, en esta tercera categoría se identifica a otro grupo de agentes a los que se le asigna responsabilidad, pero también son percibidos como adversarios u enemigos del movimiento estudiantil, usualmente identificados a sectores de la sociedad más ricos, relacionados al empresariado y a grupos de poder (elites económicas y políticas). Estos agentes de tipo colectivo son vinculados a las consecuencias de las transformaciones llevadas a cabo por la dictadura y asociadas al neoliberalismo y al mercado ya que pueden ser identificados como sus representantes, en tanto son cómplices o consecuencia del mismo, así como también porque se resisten a los cambios al sistema educacional propuestos por el movimiento, en búsqueda de defender sus intereses.

Son co-responsables de los problemas de la educación, pero también son concebidos como adversarios defensores de intereses contrarios al movimiento: son la actualización en el

presente del agente histórico “dictadura” y del sistema neoliberal. Algunos de los/las estudiantes asignaran una responsabilidad y adversariedad más abstracta, como es el “mercado” como condicionante de los principales problemas de la educación, otros a agentes económicos colectivos como “los empresarios” a favor de la dictadura y asociados a los negocios en la educación privada, “bancos” con intereses en los créditos y también a las personas “como más dinero”.

También se hará vinculación como adversarios a las personas asociadas a la derecha política, que estarían vinculados también a posiciones políticas que avalan la dictadura y a los grupos políticos-económicos con poder, inclusive algunos identifican a personas particulares. La identificación de este grupo de agentes resulta interesante, debido a que da cuenta de una lógica oposicional o binaria similar a un posicionamiento de clases de los/las informantes identificados con el movimiento estudiantil (pero sin identificarse como un grupo social particular, por ejemplo, “ser pobre” frente a grupos económicos y empresariales que pueden ser la clase pudiente, los “más ricos”), pero también le da un carácter identitario al movimiento, ya que estos serían sus principales adversarios.

Agentes vinculados a la economía y al poder	
<p>“yo pienso que igual la clase como pudiente es un poco la que se opone a todo esto, porque los que pierden son no sé po, las universidades privadas y todos los que tiene que ver con esto que son ellos principalmente.[...] La gente que tiene lucas. Los que tienen no sé po, las empresas. O sea, si se financia la educación a través del Estado sería mayormente gratuito, entonces dónde ellos van a sacar como los recursos que ellos tienen actualmente.” (Informante 2, Mujer, Ed. Diferencial Stgo.)</p>	<p>“bueno de esta misma élite, parte del tema de los bancos, porque los bancos hoy en día son como, el negocio más rentable en Chile, porque los intereses que se cobran, las facilidades que tienen para cobrar y ejecutar todo en su, sus créditos es... es vergonzoso igual po’.” (Informante 4, Mujer, Derecho, Concepción)</p>

4.2. El marco de pronóstico: ¿Qué hacer ante estos problemas?

Luego de definir las situaciones problemáticas es necesario identificar la manera de cambiarlas, es decir, de generar soluciones que respondan a una meta de movilización. El

análisis de los aspectos que componen el pronóstico entre los/las estudiantes participes en la movilización nos indica entonces cómo visualizan un horizonte en donde los problemas sean solucionados.

La composición de las orientaciones interpretativas de los/las estudiantes respecto al horizonte de logros del movimiento, muestra consonancia entre sí, y se condicen con los principales problemas de la educación ya identificados. Pese a ello, los modos por los cuales solucionarlos no son precisas en su aspecto procedimental —en el cómo hacerlo—, a su vez, que conciben el logro de estos objetivos considerando siempre una dimensión temporal que varía según las condiciones contextuales o coyunturales para llevarlas a cabo. En consideración de lo anterior, las categorías que componen el marco de pronóstico son las siguientes: **1. El horizonte de cambio: las metas del movimiento estudiantil; 2. Condiciones coyunturales y procedimentales para las soluciones; y 3. Temporalidad del logro de objetivos**

1. El horizonte de cambio: las metas del movimiento estudiantil.

A. La meta es generar cambios en el sistema educacional: educación gratuita universal, mayor financiamiento y calidad.

Los/las informantes en general muestran un estado de acuerdo y optimismo respecto a las soluciones que busca el movimiento estudiantil, las ven como metas posibles de alcanzar. Destacan entre estas metas el logro de la educación gratuita universal, la calidad y el fin a la prueba de selección universitaria (PSU), como las medidas necesarias para asegurar el acceso a la educación de manera igualitaria e equitativa, en razón de que sea asegurada así una real oportunidad de poder elegir que estudiar. Sin embargo, en algunos casos hay resquemores respecto a la pertinencia de la educación gratuita universal, que ya fue mencionada en la identificación de los problemas, en la subcategoría **Evaluación de la gratuidad**. A su vez, respecto al tema del financiamiento, se visualiza una mejora en el sistema de financiamiento de los estudiantes en la educación superior, a través del aumento de becas y beneficios que no conlleven un endeudamiento ni con privados ni con el Estado. Este objetivo

parece ser el más ambiguo si se pone en contrastación con la educación gratuita universal, lo que eximiría de la necesidad de estos beneficios. Finalmente, la calidad en la educación aparece junto con la gratuidad como una de las metas gravitantes de la movilización, para algunos inclusive su preferencia se inclina a asegurar primero la calidad de la educación para luego hacer de ella gratuita, en tanto la consideración de este aspecto aseguraría con condición de equidad formativa. Dentro de las consideraciones de la calidad están aquellas que se orientan hacia la formación en los niveles de la educación básica y secundaria, y también a nivel formativo universitario. En algunos casos, el abordaje de estas metas se sintetiza en una reforma a la educación de carácter general, no solamente restringida a la educación superior, sino que a todo el sistema educacional.

La meta es generar cambios en el sistema educacional		
<p>“Y bueno lo que siempre plantean es el tema de la gratuidad universal, que independiente si sea... se tenga plata o no se tenga plata tiene que ser vista la educación como un derecho, más, más que un bien.” (Informante 5, Hombre, Geofísica, Concepción)</p>	<p>Yo creo que lograr, lo que es un derecho universal, que es la educación, pero pa’, yo voy antes que sea gratuita, prefiero que sea de calidad, si hay que elegir, prefiero que sea de calidad, porque no sacamos nada tener a todos estudiando si vamos a recibir pura basura” (Informante 13, Mujer, Ing. Civil Biomédica, Concepción)</p>	<p>“Eeh... que se destinen más recursos a la educación, que es un... es un... bien de consumo, que, es para la sociedad, cierto... que destinen más recursos... el fin a la PSU, que se busque otro método que sea mejor para poder acceder a la universidad” (Informante 2, Mujer, Ed. Diferencial, Stgo.)</p>
<p>“Que existiera, ojalá, una gratuidad universal, porque yo no solo lo veo como la opción de menos recursos entre a estudiar, sino que el permitir que exista como eh una educación, o sea, permitir que todos puedan entrar a estudiar.” (Informante 6, Mujer, Ciencias Políticas y Administrativas, Concepción)</p>	<p>“Gratuidad, o becas que cubran mucho. Eh, eliminar la PSU [Ríe]” (Informante 12, Mujer, Ingeniera Civil, Stgo.).</p>	<p>“Una reforma educativa. Y una reforma educativa que contemple equidad formativa... porque siempre se habla de que sea gratuita y de calidad, o sea primero lo gratuito. Yo creo que primero, lo primero que hay que fomentar es la calidad de la educación” (Informante 3, Hombre, Pedagogía en Matemática, Stgo.)</p>

B. La meta es generar cambios más allá de lo educacional

Es posible apreciar que las metas identificadas se reducen a la solución de los problemas en la educación en específico. No obstante, y pese que su presencia en los datos es significativamente menor, hay informantes que también identifican cambios que exceden el horizonte propiamente educacional, considerando aspectos tales como la política, la economía o la sociedad en general. Esto podría indicar algún tipo de conocimiento más holístico de las causas del problema de la educación, así como también una consciencia más abstracta del funcionamiento de los hechos o acontecimientos sociales relacionados al conflicto educacional, como por ejemplo al identificar que la solución pasa por cambiar “el sistema” o el “modelo neoliberal”. De cualquier modo, en estos casos no se desconocen las metas educacionales, pero se reconoce un objetivo mayor. Es posible identificar metas como el cambio de la Constitución o el sistema económico neoliberal en Chile. Otros que contemplan el cambio de la sociedad en general, que implicaría por ejemplo una transformación de la totalidad del sistema por otro que corrija todos los problemas y desigualdades presentes en diferentes ámbitos, como es apuntar hacia un horizonte “socialista” o impulsando un cambio social general.

La meta es generar cambios más allá de lo educacional	
“además de este cambio de modelo educativo también hay que cambiar el tema de la, cuestiones estructurales de lo político, llámese Constitución, reformar no sé po lo que es el, los poderes del Estado, eh, hacerlo más democrático, eh, como toda esa parte estructural de lo político. También haría falta en lo económico, y también tendría que ser en ese sentido también el modelo económico actual, cambiar el neoliberalismo que yo creo que en esencia es ese el, el, el problema de raíz en, en la educación y en los distintos movimientos sociales.” (Informante 16, Hombre, Filosofía, Stgo.)	“que tiene que ver como el cambiar desde el movimiento como personal, así como de las personas del movimiento hacia afuera, porque como que se pide cambiar hartas características de la sociedad y que si, y, el movimiento caracteriza que es como un problema de sistema más que un problema como netamente tal como de la educación.” (Informante 6, Mujer, Ciencias Políticas y Administrativas, Concepción)

2. Condiciones coyunturales y procedimentales para los cambios.

Otra de las dimensiones asociadas a las metas del movimiento es cómo estas se pueden concretar. Pese a que en general los informantes no elaboran de manera sistemática una solución para alcanzar los objetivos, resaltan algunas interpretaciones relacionadas con aspectos coyunturales y procedimentales para el cumplimiento de los objetivos. Entre ellos la percepción de restricciones y posibilidades en relación a los actores político-institucionales. Pese a que son considerados como uno de los principales agentes a los cuales se enfrenta el movimiento, no por ello son excluidos como necesarios. En este sentido, la relación que se establece entre el movimiento y los agentes políticos tiene que ver con la necesidad de generar las condiciones políticas para llegar a acuerdos y consensos que faciliten el cumplimiento de las demandas educacionales. Los/las informantes perciben que este es un camino que ha tenido cierto éxito en algunas dimensiones menores de los objetivos del movimiento, por ejemplo, en el tema de la gratuidad. Lo anterior también pasaría por un recambio o renovación de los actores políticos actuales, por otros que sean más afines a las propuestas del movimiento estudiantil. Esta creencia en un cambio en el contexto político, alude a una dimensión generacional, pero al interior de la institucionalidad política y sus actores, en donde el movimiento jugaría un rol clave. En consecuencia, es posible inferir que para los/las estudiantes la solución al conflicto estudiantil comporta la necesidad de canalizar las demandas por la vía institucional siempre respaldada con el accionar propio del movimiento como agente activo de estos cambios.

Por otro lado, también hay consideraciones de tipo socioeconómico para la ejecución de las demandas. Por ejemplo, entre los/las informantes hay quienes creen que la gratuidad universal tendría un alto costo para el Estado y que por ello los recursos actuales no serían suficientes para sostener su ejecución. Un aspecto similar es considerado por ejemplo para las condiciones que solucionen el problema del endeudamiento en tanto implica a no solo a los estudiantes actuales, sino que también a las generaciones de estudiantes pasadas, en ese sentido también habría un costo económico por solventar por parte de las autoridades y el Estado.

Condiciones políticas para generar cambios	
<p>“Yo creo que muy a largo plazo, igual requiere voluntades políticas que no muchas veces se tiene, y eso solo se da eh, en la calle peleando po. Si igual por ejemplo cuando estuvo Bachelet con su, con la idea de la educación, de la gratuidad, no fue porque a ella se le ocurrió, fue porque ya son varios años de los estudiantes con las demandas po, y esos son como, eh, voluntades políticas que se han presionado no más, como para, para ganar las elecciones” (Informante 14, Hombre, Historia, Stgo.)</p>	<p>“yo creo que a largo plazo también va a, va a ir cambiando la situación, como que este recambio generacional va a permitir que por lo menos la parte insti... institucional eh, vaya cambiando, y también va ir produciendo un cambio” (Informante 13, Mujer, Biomédica, Concepción)</p>

3. Temporalidad del logro de objetivos

Uno de los elementos más interesantes y que resaltan en las entrevistas tienen que ver sobre la temporalidad asociada a la concreción de las soluciones y metas del movimiento estudiantil. No es menor que casi la totalidad de los/las informantes consideren una visión a largo plazo de los cambios, es decir, que las metas solo se lograrán en un plazo de tiempo más extenso y no inmediato. Esta dimensión se relaciona una visión de trascendente de la acción del movimiento, que se extendería hacia un futuro que implica el logro de las metas que no se consideran como vivenciables para los/las estudiantes informantes, sino que para otras generaciones que sí disfrutarían del logro de las demandas. En ese sentido, el horizonte excede la misma contemporaneidad del movimiento y del propio involucramiento: el cumplimiento del fin del movimiento será cuando otras generaciones posteriores se vieran favorecidas con sus demandas. Es interesante también como en algunos esta creencia se asocia a una empatía por aquellos que vienen, quienes serán los receptores o beneficiarios de los cambios propiciados por el movimiento. Esta última referencia a las generaciones posteriores le da también una visión histórica al involucramiento en la movilización, da cuenta de una creencia en los procesos de cambio y transformación, que comporta para aquellos que se hicieron parte de la misma una convicción histórica, de que ocupan un lugar dentro de estos procesos.

Temporalidad a largo plazo	
<p>“Es que, yo lo veía más por mí, por las generaciones que vienen, por mis hijos, por mi hermano, que puedan estudiar gratis, y si yo estoy luchando ahora, esto tiene que salir, y es un orgullo que después digan, gracias, que mis hijos, o mi hermano diga, gracias a cuando mi hermano salía a marchar, hoy estoy estudiando de tal forma. Hoy puedo ser profesional de tal forma.” (Informante 2, Hombre Ingeniería Civil, Concepción)</p>	<p>“todos sabemos que esto no nos va a traer beneficios a nosotros ahora, no. Al final, también lo bonito es que tú estai luchando como por el otro, que viene después de ti. Que claro, quizás no va a... o sea, sea o no sea a mi hijo al que lo beneficie, va a beneficiar a mucha gente quizás después, van a poder acceder a algo sin problemas, a algo que es básico, que te permite quizás mejorar tu calidad de vida, sentirte mejor como persona.” (Informante 5, Mujer, Ing. En Recursos Naturales Renovables, Stgo.)</p>

Esta temporalidad se relaciona con las anteriores categorías, en tanto que la gratuidad universal, y la calidad de la educación no serán alcanzables a corto plazo, ya que implicaría un proceso mucho más lento de transformaciones del sistema educacional, que se condicionaría también con los aspectos mencionados en la categoría anterior: de tipo económico (falta de recursos para poder financiar la gratuidad universal), cambio en las condiciones sociales (mayores niveles de igualdad) y política (recambio político).

Temporalidad de los cambios a largo plazo	
<p>“así como el querer una educación de calidad, yo creo que es como algo que de partida es a muy largo plazo, eh que es complicado” (Informante 6, Mujer, Ciencias Políticas y Administrativas Concepción)</p>	<p>“el triunfo del movimiento estudiantil de esa época fue que aún se sigue, sigue en la conciencia colectiva el sueño de alcanzar la educación pública, gratuita, de calidad. E: ¿Y tú crees que eso es posible aún? P: Sí, yo creo que sí, pero tal vez en otras generaciones [Ríe]” (Informante 14, Hombre, Ing. Civil, Stgo.)</p>

Pese a lo anterior, en menor medida también hay un reconocimiento de los logros obtenidos parcialmente hasta la fecha que implican una orientación de corto plazo, pese a que la mayoría reconoce que no son del todo satisfactorios. Es el caso en el avance en la demanda de la gratuidad, que pese a no ser universal y contar deficiencias en su implementación, es visto como un avance que puede ir cambiando progresivamente, así como también otros objetivos vinculados al aumento de la matrícula pública. Se puede inferir de lo anterior que la consecución de soluciones a corto plazo se relaciona con aspectos vinculados a los problemas de financiamiento de la educación superior, ya que son procesos de cambio más

corto y que responden a las demandas más inmediatas del movimiento estudiantil, mientras que aquellas que tienen que ver con el acceso y la calidad de la educación se asociarían a cambios que demandar un proceso de cambio más largo.

Temporalidad de los cambios a corto-mediano plazo	
<p>“Pero, mmm, yo creo que existen alternativas plausibles para en el corto plazo ir generando avances, que tiene que ver fundamentalmente con el crecimiento de las instituciones, de la matrícula pública.” (Informante 16, Hombre, Filosofía, Stgo.)</p>	<p>“la gratuidad en estos momentos es una beca igual que la bicentenario o la Juan Gómez Millas pero en si es gratuidad, o sea yo no pago nada entonces yo siento que si es una ganada, mis hermanas se sienten netamente orgullosas de que yo sea la que tuve la gratuidad porque en ese momento ellas estaban luchando por eso” (Informante 8, Mujer Trabajo Social, Concepción)</p>

4.3. El marco de diagnóstico CONFECCh 2016-2017

Primera categoría central: el mercado de la educación y la crisis de la educación

Entre los diferentes problemas identificados, analíticamente son dos aspectos los que pueden ser considerados como parte de una misma categoría problemática, en cuanto son identificados como problemas causales con los que la CONFECCh sostiene su interpretación para ambos años, sin haber mayores variaciones entre ambos. El primero, es el relato de la **Crisis de la Educación**, diagnóstico que hace alusión diversos problemas vinculados a la educación superior. El segundo, **La Presencia del Mercado en la Educación**. Pese a que no tienen una caracterización en extenso, ambas se entrecruzan en la identificación de los problemas. Desde el problema del mercado en la educación, las discusiones sobre las diferentes medidas tomadas por el gobierno de turno durante esos años, no vendrían a cambiar ni solucionar *el paradigma de la educación de mercado* que aún tendría condiciones posibilidad bajo estas medidas, dando cuenta también de la trascendencia de este problema causal en la educación más allá a de las acciones gubernamentales.

Del problema de la educación de mercado se deriva el vínculo con la consigna *la educación está en crisis*. Esta consigna del año 2017 en el marco de las movilizaciones de dicho año, se deduce a partir de una acumulación de incidentes asociados a la quiebra y cierre algunas universidades privadas, además del cierre de carreras y otros problemas asociados a estas casas de estudio. También a la situación crítica por la que estarían pasando las universidades públicas en materia de financiamiento, situación que está presente en ambos años, pero que tomará mayor fuerza el 2017.

El Mercado en la Educación y la crisis de la educación superior		
“haciendo énfasis, en el qué hacer en las universidades privadas y cómo hacer que la reforma se acerque a estas instituciones, en especial el tema de la democratización y la desmantelación de la universidad empresa. La Superintendencia que se propone en los borradores siguen respondiendo a la educación de mercado.”	“tenemos una crisis en la educación superior, la deuda, las crisis financieras de las universidades privadas, el abandono del estado hacia sus propias instituciones, el alza de los almuerzos junaeb, pero esta crisis no es sentida por las nuevas generaciones por lo que hay un desafío ahí de cómo volvemos a convocarlos, como volvemos a hacer de estas	“Hay un rechazo al proyecto de ley en su totalidad ya que se mantiene, perfecciona y se profundiza el mercado, lo podemos ver como con la gratuidad donde se está entregando fondos públicos a instituciones con escasa regulación” (Síntesis CONFECCh, 15-06-2017)

(Síntesis CONFECCh PUC, 03-04-16)	experiencias una experiencia colectiva” (Síntesis CONFECCh FEUTAL, 01-04-2017)	
-----------------------------------	--	--

Pese a la identificación del problema causal, no es posible pasar por alto la relevancia que tendrá para la CONFECCh la preparación y tramitación del Proyecto de Ley de la Reforma Educacional, en tanto que la interpretación de la situación del periodo está marcada por la misma, volviéndose así esta coyuntura político-institucional un problema de tipo “interviniente”.

1.2. Un problema interviniente: la Reforma Educacional

En consideración de la categoría anterior, la categoría **La Reforma Educacional como problema** es el aspecto diagnóstico de la CONFECCh de mayor relevancia en este periodo, en cuanto que esta coyuntura político-institucional articula la disputa por los diferentes focos problemáticos de la educación, provocando que el diagnóstico de la CONFECCh funcione como una respuesta a la misma. En consecuencia, la reforma ordena la interpretación de la situación y a su vez la limita, ya que demanda a la organización elaborar diagnósticos y acciones que respondan a la contingencia de la tramitación de la Reforma por el Gobierno.

Si bien esta categoría no alude a un problema del sistema educacional, representa un factor político relacionado al mismo, porque su objetivo es atender a los diferentes problemas de la educación que la CONFECCh articula como motivo de sus demandas. Esto último se ve reflejado en el hecho de que su posición ante la Reforma fue crítica y de oposición, ya que, para la multifederativa, esta medida no resolvería los problemas de fondo de la educación, en especial en la educación superior, y no acogería las demandas y observaciones del movimiento estudiantil: endeudamiento, penalización del lucro, consagración de la gratuidad universal, fortalecimiento de la educación pública, entre otros. A su vez, su implementación contaría con una serie de deficiencias en su contenido, tales como institucionalidad, regulación y financiamiento.

Un problema interviniente: La Reforma Educacional		
“En mesa ejecutiva del CONFECH se cuestiona manera en que se llevan a cabo las reformas que apuestan por profundizar la privatización y el mercado en la educación. No existe real intención de generar cambios por fortalecer la educación pública, ni siquiera se está cumpliendo programa de gobierno.” (Síntesis CONFECH, 10-01-2016)	“Evaluación negativa, en tanto no se presenta el proyecto sino más bien un esbozo del mismo y no entrega respuestas claras (hay claras deudas en materia de lucro, condiciones laborales, gratuidad universal, democracia, endeudamiento y financiamiento)”.(Síntesis CONFECH FEC, 11-06-2016)	“Estamos frente a una reforma que es contraria a nuestros intereses, a nuestro programa, esto ha estado de la mano de una nula conducción política del MINEDUC, hoy el actor que plantea con fuerza su posición dentro de la agenda educacional es el que incide en el debate educacional”(Síntesis CONFECH FEUTAL, 01-04-2017)

También es interesante cómo la reforma se vuelve un factor problemático que lleva a la CONFECH a cuestionarse su estrategia de acción, donde se advierte la sensación de un accionar reactivo en vez de uno propositivo, mediada por una serie de desencuentros entre la Ministra de Educación y los voceros respecto al borrador de la Reforma. Esta posición además generó cuestionamiento dentro de la misma CONFECH, en tanto que su oposición no se distinguía a la de otros actores políticos -como la derecha- que también se oponía a la Reforma.

En consideración del problema causal y del interviniente, las subcategorías que vienen a representar los problemas específicos identificados por la CONFECH, se agrupan en cuatro ejes problemáticos son las principales propiedades de las categorías centrales: **1. Financiamiento Educativo, 2. Calidad de la Educación, 3. Necesidades de las universidades públicas, y 4. Acoso y discriminación de género**

1.2.1. Financiamiento Educativo

La categoría secundaria Financiamiento Educativo da cuenta de aquellos problemas en la educación relacionados con los mecanismos de financiamiento disponibles para cursar estudios en la educación superior. Estos mecanismos asignación de becas o créditos son problematizados por la CONFECH, ya que no cumplen con las demandas del movimiento estudiantil, además de contar con una serie de irregularidades en su ejecución. Con respecto al cumplimiento de las demandas, los mecanismos de financiamiento seguirían

reproduciendo una visión de la educación de mercado y no asegurarían una perspectiva de la educación como un derecho. Dentro de esta categoría se identifican al menos dos aspectos relevantes: **a. La crítica a la gratuidad** y **b. Crédito y endeudamiento educativo**

A. Crítica a la gratuidad: esta subcategoría refiere a las críticas y problemas identificados con la implementación de la gratuidad en la educación superior. Al ser un problema de carácter contingente, debido al curso de la aplicación del sistema de gratuidad en la educación, es asociado a la temática del financiamiento educacional. Particularmente es el año 2016 el que concentra la mayor parte de la elaboración de la crítica a la gratuidad, dando cuenta de la ausencia de universalidad de la misma, las limitaciones de los requisitos para acceder a ella, las dificultades para su implementación efectiva y su funcionamiento como una beca. Particularmente, la caracterización de este problema radica en su improvisada tramitación y ejecución por parte del gobierno de turno, además por no estar asegurada por ley, sino que solo por glosa presupuestaria. Eso condicionaría la comprensión de la educación como un derecho y no garantizaría el acceso efectivo a la educación como condición de cambio estructural, lo que mantendría el problema de fondo asociado a lo que denominan como “paradigma de educación de mercado” y a la crisis de la educación, presente también en la Reforma, la cual contendrá la discusión de la gratuidad posteriormente.

Crítica a la gratuidad	
<p>“La gratuidad debe ser parte de un cambio estructural, que esté contemplada en una reforma. Se vuelve relevante reconocer, en primer lugar, que esta gratuidad no viene a solucionar las problemáticas de la educación y a cambiar el paradigma de la educación de mercado. La gratuidad es otra beca más, pero a la vez, los errores de su implementación es un malestar material de las familias que hoy ya no son beneficiadas” (Síntesis CONFECCh UC, 03-04-2016)</p>	<p>“En primer lugar, respecto de la Gratuidad, a pesar de que beneficia a estudiantes y sus familias, existe consenso en que ha sido deficiente y no es un avance en la solución de la crisis en la educación chilena, tratándose de un proyecto improvisado e insuficiente que no se diferencia de un sistema de becas y que no viene a transformar estructuralmente nuestra educación para entenderla como un derecho social. Sobre su implementación: se vuelve a criticar que se haya hecho a través de glosa presupuestaria” (Síntesis CONFECCh UC, 03-04-2016)</p>

B. Crédito y endeudamiento educativo: El endeudamiento educacional es uno de los principales diagnósticos asociados al problema del mercado en la educación, debido la presencia de la banca privada y el cobro de los créditos posterior al egreso de los/las

estudiantes universitarios/as. Este problema está relacionado con el Crédito con Aval del Estado (CAE) principalmente, así como también otros métodos crediticios asociados a estudios superiores. Por un lado, atiende el tema del endeudamiento educativo causado por los créditos universitarios adquiridos por los estudiantes actuales del sistema como para aquellos que ya son profesionales y se encuentran endeudados por este crédito, los cuales enfrentan problemas tales como el embargo de bienes debido a la deuda. Este último aspecto tomará más fuerza durante el año 2017, mientras que el primero durante el año 2016, donde se relaciona con los métodos de financiamiento en relación a la asignación al CAE de manera transitoria frente a la aplicación de la gratuidad.

La consideración del endeudamiento como problema a atender por el movimiento no estará ausente de diferencias al interior de la confederación respecto a la efectividad de este problema para movilizar. Durante el mismo año de identificación dentro de las temáticas claves, la CONFECCh ya menciona las dificultades de la misma para instalarse como motivo movilizador, debido a que el público objetivo del movimiento –los/las estudiantes de educación superior- no lo vivirían de manera efectiva y material, en contraste a aquellos que ya se encuentran egresados y comienzan a pagar. Pese a ello, el problema del endeudamiento se mantendrá durante el año 2017, siendo el primero de los problemas que forman parte de los 5 puntos que justifican las razones para movilizarse.

Crédito y endeudamiento educativo		
“Así también plantean que las personas endeudadas con la educación se ven afectadas ya que hay gente que la han embargado a causa del CAE” (Síntesis CONFECCh U. Austral, 19-03-2016)	“La dificultad de instalar el endeudamiento como temática clave por los ribetes que tiene el mismo (afecta a estudiantes y estresados, pero los primeros no lo viven materialmente hasta egresar y comenzar a pagar)” (Acta CONFECCh U. de Magallanes, 09-09-2016)	“En Chile hay un millón de estudiantes endeudados con créditos de hasta 30 millones de pesos” (5 razones para seguir movilizadas, 08-05-2017)

1.2.2. Calidad de la educación

La categoría secundaria **Calidad de la educación** agrupa aquellos problemas detectados por la CONFECCh relacionados con el incumplimiento de estándares de calidad formativa y

educativa por parte de algunas casas de estudio de educación superior privada. La calidad de la educación sería un fenómeno incumplido por el actual sistema, en tanto hay una orientación que se asocia a criterios de mercado y no a una vocación educacional. Esto último puede asociarse efectivamente a fenómenos como el lucro en la educación, a la creación de carreras sin proyección laboral, el aumento de matrícula de las mismas, etc. A su vez, esta situación conllevaría a que varias casas de estudio de educación superior, particularmente privadas, se encuentren con problemas financieros que ponen en riesgo la situación de sus estudiantes. En razón de lo anterior, las subcategorías que especifican este problema son **a. El cierre de planteles privados como reflejo de la crisis educacional** y **b. Lucro en la educación**

A. El cierre de carreras y planteles privados como reflejo de la crisis educacional:

esta subcategoría es una de las más heterogéneas en los documentos, debido al tratamiento dado por esta organización a diferentes aspectos, tales la educación superior, sea esta universitaria o técnico profesional, aspectos de regulación y de contenidos educacionales. Será a partir del primer aspecto, en el que se conectan el diagnóstico del mercado en la educación y la situación de *crisis* del sistema: el cierre de instituciones de educación privada, tales como la Universidad Iberoamericana y la Universidad ARCIS, así como también el cierre de carreras (Caso UDLA y Universidad del Mar), que trajo como consecuencia que sus estudiantes no terminaran sus carreras y quedarse sin casa de estudios. Estas situaciones debidas a problemas financieros de cada una de las universidades, para la CONFECCh viene a completar y justificar el diagnóstico de que la educación superior se encuentra en crisis. Es uno de los puntos más discutidos en las plenarias, dada su contingencia y urgencia en búsqueda de soluciones para los/las estudiantes afectados/as, vinculándolo también a las exigencias por parte de este organismo a la Reforma Educacional.

El cierre de carreras y planteles privados como reflejo de la crisis educacional		
“el cierre de carreras es algo cotidiano y a nivel nacional. se permiten grandes irregularidades al respecto. como agrupación de estudiantes se debe sacar una declaración al	“Plantean que el cierre de carreras se está viralizando: el caso de los leones, se cerraron 4 carreras de ingeniería, y vienen dos carreras más en el IP, igualmente en la UVM.” (Síntesis	“Hoy esta crisis del sistema de educación se manifiesta en que existen instituciones que comienzan a cerrar [...] Caracterizamos movilización respecto de que el caso ARCIS, IBEROAMERICANA y UDLA son reflejo de un colapso del

respecto. debe ser un punto importante de discusión a nivel nacional” (Síntesis CONFECCh FECH, 10-01-2016)	CONFECCh U. Austral, 19-03-2016)	sistema educativo. Esta movilización nos permitiría ampliar el rechazo a la actual Reforma. Hacer énfasis en que la Arcis es el reflejo de la crisis del sistema educacional chileno” (Síntesis CONFECCh PUCV, 11-03-2017)
--	----------------------------------	---

B. Lucro en la educación: asociado al problema de las universidades privadas, el lucro en la educación como categoría diagnóstica es una de las más relevantes y se articula con la categoría central respecto al paradigma de educación de mercado, y en un segundo plano, con la crisis de la educación superior, en tanto las críticas al cierre de universidades privadas y carreras de las mismas, tendrían como telón de fondo las intenciones lucrativas de dichas en casas de estudio en la mayoría de los casos. Se vincula con problemas de financiamiento, ya que se relaciona el costo de la educación con el lucro educativo. El trasfondo coyuntural de este problema, radicaría también en el proceso de la misma Reforma. En un inicio, el borrador de la reforma no contenía sanciones para aquellas instituciones educacionales que lucraran con la educación, y en este sentido, esto no aseguraría el derecho a la educación. Finalmente, una vez ratificada la misma, el estado de la situación no cambiaría, en tanto que el lucro no sería sancionado.

Lucro en la educación	
“Teniendo en cuenta que Chile es uno de los países donde la educación es más cara, se exige que el dinero no sea un impedimento para estudiar” (5 puntos por los cuales marchar)	“8 mil estudiantes, el 75% son CAE, como son privados les dicen que reclamen al Sernac. debe haber 40 denuncias para hacer demanda colectiva. no hay un marco regular, circuito constitucional frente a las transnacionales que lucran con la educación.” (Síntesis CONFECCh U. de Chile, 10-01-2016).

También, consideramos otro aspecto relacionado con el problema de la calidad de la educación que tiene que ver con aspectos formativos y de contenidos, así como también regulatorios de las relaciones al interior de las casas de estudio que permitan un desarrollo adecuado de conductas y tratos al interior de la misma denominada como **Acoso sexual y educación sexista**. Pese a ser un aspecto dentro de la calidad, dada la presencia y relevancia

que adquiere en los datos a medida que se va constituyendo como problema, se considera pertinente desarrollarla como una categoría independiente.

1.2.3. Acoso sexual y educación sexista

Durante el periodo 2016-2017 uno de los temas más novedosos y emergentes en las discusiones relacionadas a los diagnósticos sobre el sistema educacional tiene que ver con aspectos relacionados las discusiones sobre acoso sexual y prácticas de discriminación de género en la educación. Si bien, dado que el análisis solo comprende estos dos años y no es posible corroborar su presencia en periodos anteriores, la discusión de este tema surge a partir de los problemas vinculados al mechoneo universitario durante marzo de 2016, en especial sobre el uso de la violencia y el carácter humillante del mismo como práctica naturalizada. Luego, en reiteradas ocasiones durante el año 2016 y tomando fuerza el 2017, el problema toma forma a partir de las discusiones presentadas por comisiones organizadas para el trabajo en el tema y la intervención de organizaciones feministas en la CONFECCh como la CORFEU, donde comienzan a problematizarse aspectos como la educación feminista y la existencia de protocolos para el acoso y abuso sexual, a raíz de una serie de acusaciones en contra de académicos acusados de acoso en diferentes universidades y las movilizaciones internas que se dieron a raíz de estos casos, poniendo en evidencia la urgencia de tratar este tema, así como también de pensar una educación que no promueve discriminaciones de género. La subcategoría que especifica este problema es **a. Ausencia de mecanismos y protocolos de acción y prevención**, que refleja el principal foco de las discusiones respecto a este aspecto diagnóstico.

A. Ausencia de protocolos en contra del acoso y discriminación de género: Esta subcategoría constata una especificación del problema del acoso sexual y discriminación de género en la educación, acusa la falta de mecanismos efectivos para prevenir el acoso sexual, abuso sexual, y discriminación de género, así como de protocolos que indiquen la manera de proceder ante estos casos. Esta propiedad del problema, reviste aspectos relacionados con demandas contra el sexismo a nivel general y la manera en que esta se expresa en el espacio educacional, que sería el trasfondo de este diagnóstico. Las posiciones mostradas ante este tema por parte de los representantes de las federaciones son unánimes y no muestran mayores

diferencias en la insistencia de la carencia de formas de actuar ante este problema y la necesidad de profundizar al interior de la CONFECCh el análisis de esta problemática, que estará constantemente presente durante este periodo. La presencia de una gradualidad en la articulación de la demanda que atienda este aspecto, se verá fortalecida por una serie de hechos coyunturales, asociados a casos de femicidio y las subsecuentes marchas en protesta ante estos acontecimientos.

Ausencia de protocolos en contra del acoso y discriminación de género	
“Educación que no reproduzca roles de género (mallas) y existencia protocolos con sanciones contra el acoso sexual.” (Elementos centrales para una nueva educación, 29-05-2016)	“Se considera necesario dejar de invisibilizar y anular la lucha feminista y profundizar de forma urgente en la educación No Sexista en nuestra discusión.” (Síntesis CONFECCh FEUV, 16-07-2016)
“Se realiza un diagnóstico en cuanto a la multiplicidad de movilizaciones sobre el sexismo, pero que no han estado unificadas, por lo que se busca unificar las demandas en torno a esta temática que no se ha impulsado con fuerza suficiente por el CONFECCh.” (Síntesis CONFECCh UAI, 26-09-2017)	“Exigimos terminar con los abusos y apuntamos a la movilización nacional por la educación no sexista y terminar con estas prácticas dentro de nuestras aulas. [...] Necesitamos el apoyo a nivel nacional, debido a que esto es algo que ocurre en todas las universidades del país.”

1.2.4. Carencia y necesidades de las universidades públicas

Esta última categoría hace referencia a problemas por los cuales pasa a la educación superior pública-estatal, particularmente en lo que respecta a la presencia de Estado y sus medidas hacia sus instituciones, en materia de financiamiento, marco normativo, autonomía, entre otros. Particularmente, la CONFECCh insiste en profundas necesidades financieras por las que pasan las universidades del Estado, que impactan en su mantenimiento y en las condiciones precarias a las que se ven sometidos, por ejemplo, en materia de infraestructura. Su vinculación con los problemas causales se deduce del hecho de que el sistema educacional incentivaría la presencia de la educación superior privada que es vinculada al “paradigma de mercado”, que perjudica el desarrollo de la educación superior pública, la cual se encuentra en desventaja bajo estas condiciones en tanto tiene una presencia menor en la oferta educacional superior. Este aspecto, presente en ambos años, tomará fuerza en el marco del proceso de Reforma a la Educación Superior, a la par del proyecto de Fortalecimiento de las Universidades Estatales en el año 2017. Si bien son extensos los puntos de discusión al respecto, que considera puntos como la autonomía de las casas de estudio o democratización de los espacios de decisión, el punto central entre las federaciones se relaciona particularmente a la asignación de recursos a las universidades estatales, por ello la subcategoría que la compone es: **a. Asignación desigual y falta de recursos en las universidades públicas.**

- A. Asignación desigual y falta de recursos en las universidades públicas:** Esta subcategoría especifica el problema de las carencias en la educación superior, en cuanto que da cuenta de las condiciones desfavorables en el aspecto financiero por el que pasan las universidades

estatales, lo cual las pone en una condición de vulnerabilidad y desventaja con las universidades privadas, que en el marco del proyecto de Reforma también reciben recursos, y, por otro lado, también una asignación de recursos entre universidades estatales y públicas desigual entre sí, marcando la diferencia entre universidades pertenecientes a región y las universidades de la Región Metropolitana, como la Universidad de Chile, que recibirían mayores recursos financieros. Esta distribución desigual de recursos en el marco de la Reforma llevaría a que las universidades de regiones siguieran precarizadas y funcionando al límite, en condiciones de infraestructura también deficientes. En definitiva, es dimensión da cuenta de la situación desfavorable de las universidades públicas para mantenerse y las deficiencias que tienen en infraestructura, tendencia mayormente marcada en las universidades de regiones.

Asignación desigual y falta de recursos en las universidades publicas		
“La educación pública debe ser prioridad. Hoy solo un 15% de la matrícula es de las universidades estatales, y se sostienen a duras penas.” (5 punto por los cuales movilizarse 2017)	“Solo para complementar, lo que se pretende es fortalecer la educación privada en desmedro de la pública, esto no lo hacen necesariamente las ues del centro, la mutilan desde la misma periferia.” (Acta CONFECH UDP 01-07-2017)	“Hay un punto importante que no es el real fortalecimiento de la Educación Pública. Nada dice del monto de dinero que se le entregará a Universidades estatales ni el aumento de matrícula. Tenemos que exigir que el monto sea entregado a las instituciones de forma equitativa. Nadie dice bajo qué criterios se va a entregar. Siempre se nos deja con menos recursos a la Universidades de regiones y le entregan más dinero a la U de Chile. Exigir que no se nos siga precarizando y que se nos tome con igualdad de condiciones y no con preferencia hacia Santiago.” (09-09-2017 Acta CONFECCh UTFSM)

La identificación de los agentes causales/responsables y los adversarios

1. El agente histórico responsable: la Dictadura Militar

La asignación de la responsabilidad causal en los documentos de la CONFECCh recae en la Dictadura Militar como agente historio relacionado con el origen del sistema educativo actual

y las trabas institucionales que existen en los planteles de educación superior. Si bien su denominación como agente causal no está mayormente desarrollada en los documentos del periodo, su presencia se puede deducir de la asignación del problema causal del mercado, reflejada en la privatización y la presencia de las lógicas neoliberales en la educación que aún siguen perpetuándose en el sistema. Probablemente un diagnóstico más desarrollado de este agente está ausente, se deba a la urgencia de asignar responsabilidad a dimensiones problemáticas más contingentes. Sin embargo, esto no resta que en términos analíticos este agente este presente como responsable.

Agente histórico responsable: la Dictadura Militar	
<p>“Se recuerda la marcha que se realiza para estas fechas, en particular este año será el domingo 10 de septiembre. Es fundamental el rol de los estudiantes cuando queremos modificar un Sistema Educativo que se creó en dictadura y que hoy queremos erradicar.” (26-08-2018, Síntesis CONFECCh UAI)</p>	<p>“La mayoría de las estatales van a actualizar sus estatutos, los actuales siguen tal como fueron realizados en dictadura. Es muy importante saber que vamos a pelear en las reformas de estatutos, incluyendo por ejemplo la dirección del rector” (01-07-2017, Acta CONFECCh UDP)</p>

2. Los agentes político-institucionales responsables: el Estado, el gobierno, los ministerios y los políticos.

La identificación de agentes responsables por parte de la CONFECCh se concentra principalmente en los agentes agrupados en esta categoría como **agentes político-institucionales**: entre ellos, **el Estado**, el gobierno, los ministerios y parlamentarios. Esta segunda categoría, a diferencia de la anterior, se encuentra mayormente desarrollada en los documentos, en tanto acusa la responsabilidad de estos actores a razón de los problemas coyunturales a los que se vio enfrentado la CONFECCh en este periodo. Si bien estos tres pueden ser considerados actores políticos colectivos, para el caso del agente **Ministerio**, entre los que se mencionada el Ministerio de hacienda y Educación, este último particular hace mención a la Ministra de turno en tanto representante principal del mismo. Tanto los agentes Ministerio y Gobierno son los más presentes en los análisis de la CONFECCh, en particular por el quehacer asociado a la reforma y la falta de respuesta a las demandas y observaciones hechas en este periodo.

Agentes político-institucionales responsables		
El Estado	El Gobierno	Los Ministerios
“[...] tenemos una crisis en la educación superior, la deuda, las crisis financieras de las universidades privadas, el abandono del estado hacia sus propias instituciones” (01-04-2017, Síntesis CONFECCh FEUTAL)	“Se debe generar un correlato por parte de los/as voceros/as para mostrar que es el gobierno es quien tiene la falta de voluntad política para generar cambios estructurales en la reforma educacional.” (30-07-2017, Acta CONFECCh Valdivia)	“Se propone que la Confecch tome posición frente al manejo negligente por parte de la ministra. La cual ha hecho abandono de deberes, determinando a cerrar la universidad Arcis en conjunto con el administrador provisional, no garantizando el derecho a la educación.” (11-03-2017)

Para el caso del **Estado** la asignación de responsabilidad, de menor medida que el de los ministerios y gobierno, se relaciona en particular con el problema de las carencias económicas de las universidades públicas, que está asociado al problema causal de crisis de la educación superior, así como también los problemas asociados al cierre de planteles privados y carreras. Es en ambos sentidos que asignación de responsabilidad es en relación a un abandono del Estado, tanto de las instituciones públicas como de la situación de los estudiantes que se enfrentan a la situación del cierre de las casas de estudio. Para el caso de la asignación de responsabilidad al **Gobierno**, en general, se orienta en particular a las dilataciones y las acusaciones de falta de voluntad de parte del mismo para acoger las observaciones y puntos base de las demandas del movimiento estudiantil, la nula respuesta por parte del gobierno, intransigencia en el curso de la elaboración de la reforma, por ejemplo, los asociados a los 5 ejes prioritarios, las propuestas de financiamiento de la gratuidad, cambios estructurales a la reforma educacional, falta de voluntad política, y la aceptación de las propuestas del movimiento de manera parcial e incompleta. Por categorizaciones similares, la figura del **Ministerio** responde al caso omiso en particular a las observaciones hechas a la Reforma, en particular a las que refieren al envío de cartas, instancias de diálogo, entre otras, que marca la escena coyuntural de ambos años.

3. Co-responsabilidad y adversariedad: los empresarios y la banca de la educación

La tercera categoría corresponde a la identificación de los “empresarios de la educación” y la “banca”, como agentes que comparten la corresponsabilidad de parte de los problemas, asociados, por un lado, a la crisis de la educación, y por el otro, a los aspectos de

financiamiento, en lo referente a los créditos universitarios. Su descripción en los documentos de la CONFECH, es mucho menor a la de los agentes anteriores, pero su relación con los problemas identificados por la organización puede inferirse con cierta claridad en razón de la coyuntura a la que se enfrentan: si bien no son el agente directo de interpelación y no es el más evidente en los datos, es un agente que queda impune ante las situaciones irregulares en la administración financiera de las casas de estudio que quiebran o cierran carreras, en tanto no tienen un sistema de regulación efectiva. En tanto, por el lado de la banca, el involucramiento en la educación por medio del ofrecimiento de créditos educativos que generan endeudamiento entre los estudiantes, los identifica como responsables inmediatos, a los cuales hay que excluir del sistema educacional en búsqueda de otros medios de financiamiento. En consecuencia, más que identificarlos como adversarios, se entiende a los mismos como co-responsables, vinculados al sostenimiento de las irregularidades en la educación.

Los empresarios y la banca en la educación	
<p>Crítica al retraso por improvisación del gobierno y porque se da cuenta de no querer enfrentar a los empresarios de la educación</p> <p>Funa coordinada a empresarios de la educación</p>	<p>Atochamiento masivo y funas en bancos En Chile hay más de un millón de estudiantes endeudados, por lo que se pide sacar a la banca, fin a los créditos para estudiar y la condonación de la deuda.</p> <p>Expulsión de la banca: fin al CAE, crédito CORFO y cualquier forma de endeudamiento para acceder a estudiar</p>

4.4. El marco de pronóstico CONFECCh 2016-2017

1. La meta es cambiar el sistema educacional

Nuestras propuestas, avaladas por nuestras 53 federaciones, son mayores que estos ajustes [los propuestos por los Diputados] y tienen una visión de sistema.

Indicaciones CONFECCh. Presentación Comisión de Educación, Cámara de Diputados 02 de mayo de 2017.

Cada año de movilización, la CONFECCh establece un grupo de demandas y consignas que sintetizan los objetivos prioritarios para el periodo, a fin de orientar las acciones del movimiento estudiantil a nivel nacional. Por ello, es posible identificar en sus llamados o demandas dirigida al gobierno, un grupo de consignas definido y claro que funcionan como metas a conseguir en el escenario contencioso.

El año 2016, las demandas centrales del movimiento se centraron en tres ejes denominados “Elementos centrales para una nueva Educación Superior”, que consideraban 1) Educación Pública, 2) Marco regulatorio y 3) Gratuidad y Financiamiento, las tres desagregadas en diversas demandas específicas. Respecto al primero de estos elementos centrales, las demandas se concentran en el fortalecimiento de la educación pública, marcando una clara oposición al desarrollo de las universidades privadas, a las que se les exige reducir la matrícula y el congelamiento de creación de este tipo de planteles, agregando además el fin de la PSU, la cual parece aislada en razón de los problemas identificados por el movimiento en su marco de diagnóstico, en tanto no existe una elaboración evidente o que se pueda inferir de los problemas asociados a este mecanismo de selección. Estos objetivos son una respuesta al problema relacionado a la educación en crisis, y en particular, al de la calidad de la educación, así como también a las carencias por las que pasa la educación pública.

La segunda demanda, referida al marco regulatorio, es la más extensa en su composición, y se refieren en su mayoría a las condiciones de existencia para el desarrollo de una universidad (infraestructura, democracia, vinculación con el medio, entre otras). Destacan el “no lucro” en la educación y en ella podemos encontrar lo que se denomina como Educación Feminista, que apunta al desarrollo de mallas sin distinción de género, y la demanda de protocolos contra

el acoso y abuso sexual. El primer grupo de demandas se asocia al problema de la calidad de la educación, en cuanto establece una serie de exigencias para las instituciones superiores, así como también con el problema del acoso y discriminación de género.

La tercera, se centra en responder al problema presentado por el mecanismo de financiamiento de la gratuidad, exigiendo su universalidad, que su aplicación sea permanente (una ley) y no presente restricciones en su entrega en razón del desarrollo de la carrera por parte del estudiante. Por otro lado, están las medidas asociadas al fin del endeudamiento y créditos, con la condonación de la deuda y expulsión de la banca. En este sentido, es congruente con el diagnóstico del problema del financiamiento y endeudamiento.

Para el año 2017, los objetivos y metas del movimiento estudiantil para solucionar los problemas se concentraron en “5 puntos por los que movilizarse”, con la intención también de alentar la movilización y la convocatoria a las protestas. Estos 5 puntos son similares a los del 2016, pero parceladas en las demandas más relevantes: fin al endeudamiento, gratuidad, fortalecimiento de la educación pública, marco regulatorio, que contiene ahora la demanda de “Educación no sexista” -identificada anteriormente como “educación feminista”- y fin al lucro. Las demandas siguen siendo en lo sustancial similares en ambos años, salvo su diferencia en la connotación y relevancia que se da entre unas y otras.

Demandas 2016	Demandas 2017
<p>EDUCACIÓN PÚBLICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Término de la restricción de la matrícula en la educación superior estatal ● Congelamiento y disminución progresiva de la matrícula en instituciones privadas que no cumplan con el marco regulatorio ● Congelamiento en la creación de instituciones de educación superior privadas ● Revitalización y trato diferenciado para la educación superior estatal ● Red de instituciones estatales ● Fin a la PSU <p>MARCO REGULATORIO</p> <p>Condiciones de existencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● No lucro: reinversión de recursos y penalización al lucro ● Complejidad en universidades: investigación, docencia y extensión I 	<p>1. FIN AL ENDEUDAMIENTO. [...] ¿Qué queremos? Sacar a la banca, fin a los créditos para estudiar y condonación de la deuda.</p> <p>2. Gratuidad Universal [...] Cuando decimos que la educación es un derecho nos referimos a que la plata no sea un impedimento para estudiar.</p> <p>3. FORTALECER LA EDUCACIÓN PÚBLICA [...] Es necesario fortalecer la matrícula y los planteles estatales de la educación superior.</p> <p>4. MARCO REGULATORIO [...] La educación está en crisis y necesitamos un marco regulatorio que asegure transparencia, educación no sexista, democracia e infraestructura por una educación de calidad.</p> <p>5. FIN AL LUCRO</p>

<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestructura acorde a la matrículas y la complejidad universitaria. ● Educación Feminista: educación que no reproduzca roles de género (mallas) y existencia protocolos con sanciones contra el acoso sexual. <p>Condiciones para el financiamiento estatal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Democracia: triestamentalidad en la toma de decisiones, término de las juntas directivas, elección de autoridades unipersonales (rector/decano/jefe de departamento) ● Transparencia en el uso de recursos [...] 	<p>[...] debe ser castigado que se lucre con lo que debería ser un derecho para todos y todas.</p>
---	--

Para la CONFECCh, el marco general de estas demandas en el sentido de su objetivo, se centra en particular en la transformación estructural del sistema educacional y no comporta dimensiones que apunten aspectos transformativos más generales relacionados a los problemas ya identificados. Pese a que hay un apoyo generalizado a otros movimientos, en particular el asociado a la demanda de una asamblea constituyente, esta resulta ser más bien una articulación de fuerza factual que una interpretación generalizada de las soluciones al sistema educativo. Sin embargo, la articulación de dichas demandas no estuvo excepta de discusiones sobre el trasfondo de las mismas.

<p>“Movimiento Estudiantil deben considerar también dentro de sus demandas la reestructuración de la educación en todos sus niveles, y no sólo en la educación superior. Hay una crítica a la falta de elaboración de una agenda propia en contraposición al programa de gobierno.” (03-04-2016 Síntesis CONFECCh PUC).</p>	<p>“Estrategia nacional de desarrollo: educación como política de Estado Reconstrucción de la educación pública como marco para una nueva educación” (08-05-2016 Síntesis CONFECCh UAP Iquique)</p>
---	---

2. Condiciones político-coyunturales para el cumplimiento de metas

En general, las acciones a seguir para el cumplimiento de objetivos y metas expuestos por la confederación, así como también las condiciones para que estas acciones se cumplan, están orientadas a enfrentar el desarrollo de la Reforma Educacional y los proyectos de ley que están asociados la misma. Pese a las diferentes demandas que conforman su petitorio en ambos años, el conflicto educacional y las posibles soluciones se reducen a enfrentar la iniciativa de Gobierno en materia educacional. Por supuesto, no significa que la CONFECCh

no poseyera una elaboración de los modos por los cuales se concretarían las demandas, que pueden verse expresadas en las demandas de cada año al menos de manera básica, aunque en las mismas discusiones podemos ver críticas a la falta de elaboraciones más completas en las soluciones, sobre todo en los mecanismos relacionados con calidad, gratuidad y endeudamiento.

En cuanto a las condiciones y modos de acción a fin de encontrar soluciones en el marco del conflicto educacional, se identifican a lo menos dos tipos de modos de acción definidos para contrarrestar el accionar del Gobierno de las que es posible deducir las condiciones político coyunturales para el cumplimiento de las metas. La primera, es tomar **una posición de rechazo y oposición a la Reforma**, que implica la interpelación al Ejecutivo en cuanto a la aceptación de las indicaciones presentadas y a la diferencia entre el programa educacional del gobierno y el propuesto por la CONFECCh con sus demandas, y a la posición del Ejecutivo, al que se le acusa de hacer una Reforma a espaldas de la ciudadanía y de los movimientos sociales. Es decir, bajo un escenario en el cual el Gobierno aceptase las demandas tal como las plantea el movimiento o pusiera fin a la urgencia a la tramitación de la Reforma podrían generarse los cambios al sistema educacional.

Posición de rechazo y oposición a la Reforma	
<p>“El rechazo al proyecto es transversal, en dicho escenario, la incidencia entendida como lobby en el congreso se descarta y se establece la necesidad de que el movimiento deba disputar con su programa y con fuerza social. Se trabajará en la construcción de una contrapropuesta que sea contraparte a lo presentado por el gobierno, puesto que esto último no representa los intereses sociales plasmados por años en las calles.” (16-07-2016 Acta CONFECCh FEUV)</p>	<p>“El punto contemplaba 4 puntos principales: (1) la necesidad de una reforma de educación superior, pero que fuera (2) transformadora y para eso tenía que ser de cara a la ciudadanía y los movimientos sociales, por ende debía responder a nuestras propuestas e indicaciones y (3) quitarle la suma urgencia al proyecto. (4) Si esto no ocurría, como estudiantes rechazábamos la reforma. Cada uno de estos puntos se dijeron de distintas formas por cada uno de los actores.” (22-04-2017 CONFECCh FEUA)</p>

Pese al anterior posicionamiento, se identifica en su accionar una **disposición al diálogo y la negociación** con el Poder Legislativo, representando particularmente en la Comisión de Educación del Parlamento y diputados asociados a la “bancada estudiantil”, con el fin de influir en la Reforma. Aunque no excluye las instancias de diálogo con el Gobierno. En este sentido, pese a este “doble juego” en el accionar de la CONFECCh, es clara que las condiciones

coyunturales para estos cambios pasan por la disposición de las autoridades institucionales para llevar a cabo las demandas de transformación del sistema educacional.

Disposición al diálogo y a la negociación
<p>Durante el 2016 se exponen los principios y propuestas del programa Confech. En enero de 2017 asistimos los voceros Confech para presentar tres documentos de indicaciones para el Proyecto de Ley (Educación Pública, Gobernanza y administración y Financiamiento). Hoy venimos con la disposición a mantener el diálogo, pero esperando respuestas y posicionamientos de los parlamentarios y sus bancadas (participación sustantiva). Solicitamos que nuestras propuestas de indicaciones sean ingresadas y votadas por la Comisión de Educación. (Presentación Indicaciones Comisión de Educación, 02 de mayo de 2017)</p>

También, se observa otro aspecto regular en las síntesis y actas de la CONFECCh, que refiere a la **necesidad de articulación con otras fuerzas sociales en torno a las demandas del movimiento**. Esta acción apunta al fortalecimiento de los ejes programáticos de la CONFECCh a partir de la socialización y el logro de acuerdos transversales a través de las demandas, que tienen como objetivo no sólo hacer visibles las demandas, sino que posicionar al movimiento una imagen más amplia y con ello dar mayor masividad a las movilizaciones, cuestión clave para poder hacer presión y legitimar su posición de rechazo hacia la Reforma.

Articulación con otras fuerzas sociales		
<p>“Se recalca la necesidad y la importancia de trabajar en conjunto con los distintos actores sociales, entendiendo las demandas que compartimos hoy en día como las de un movimiento social amplio.” (03-04-2016 CONFECCh PUC)</p>	<p>“-Debe existir un proceso de fortalecimiento del movimiento social. Este año no podemos quedarnos fuera de la agenda con No+AFP, Ni Una Menos, Ukamau y movimiento medio ambiental. – Movimiento Social por la Educación: Colegio de profes, secundarios y Conatuch. Generar un encuentro nacional que vislumbre un acuerdo transversal a nivel programático.” (11-03-2017 CONFECCh PUCV)</p>	<p>“-Se debe pensar estratégicamente la articulación con movimientos sociales, políticos y culturales con el fin de ampliar, robustecer y socializar nuestras demandas. Dotando de masividad las movilizaciones. -Se debe establecer una mesa social por la unidad de la demanda de la educación como un derecho en la que se debe convocar a todos los actores sociales que estén de acuerdo con nuestros 5 ejes prioritarios.” (20-05-2017 Acta CONFECCh Viña del Mar)</p>

No obstante, la exigencia de generar las condiciones necesarias para la articulación de fuerzas con otros actores, no sólo se vincula con la necesidad de legitimación social, sino que también con **la intención de fortalecer al propio movimiento por su baja capacidad convocatoria**. Esto se infiere por las evaluaciones negativas respecto a la capacidad de movilización del movimiento durante los dos años, en las que las explicaciones transitan entre la incapacidad de la CONFECCh de caracterizar de manera clara sus demandas y los llamados a movilización, y la falta de legitimidad del movimiento entre la ciudadanía. Pero en especial entre el mundo estudiantil, quienes estarían desafectos a la organización y a las demandas por los problemas de comunicación entre las dirigencias y las bases estudiantiles y a los efectos de las políticas educacionales del periodo.

Fortalecer al movimiento		
<p>“El movimiento estudiantil se ha visto callado, hay consenso en que existe falta de fuerza y desgaste, ven que hay problemas para llegar a la ciudadanía, y se critica el lenguaje de la confech, elevado para llevar a los estudiantes de base. La confech ha dejado fuera otras demandas históricas. Ven que hay una necesidad de consultar a las bases para no sea una política dirigencial, ya que este año debe ser un año de ofensivas.” (19-03-2016 CONFECCh U Austral)</p>	<p>“las dificultades para alcanzar mayor legitimidad social, la falta de reflexión en torno al día de convocatoria pero más en general a las condiciones materiales de nuestra organización, el escaso compromiso a la hora de convocar y la desafección son parte de los múltiples factores que afectan hoy nuestra movilización y que debemos trabajar.” (09-09-2016 CONFECCh U de Magallanes)</p>	<p>“Consideramos baja convocatoria y que fue un fracaso. El análisis que hemos realizado es que el ME ha perdido objetivo. En la primera marcha del año hubo una caracterización clara y una expectación. La segunda coincidió con la votación de la ley de educación superior lo que también le sumó expectación [...] Todos sabemos que el contenido de la reforma es rechazado transversalmente, todo el mundo lo tiene claro. Una persona despolitizada pero que esté a favor del ME, no encontraría la motivación de ir a marchar si ya todos entendemos que la situación es compleja en términos de educación.” (01-07-2017 Acta CONFECCh UDP)</p>

3. Temporalidad del logro de objetivos.

La categoría “temporalidad de los logros de objetivos” hace referencia a la temporalidad o plazos considerados necesarios para el cumplimiento de las demandas desarrolladas por la CONFECCh durante el periodo 2016-2017. A modo general, su proyección se basa **en cálculos**

a corto-mediano plazo para generar cambios, que puede ser asociada también a lo que la CONFECCh denomina como *la agenda corta de movilización*, en donde se observa un mayor énfasis estratégico, dada las exigencias que plantea este periodo sobre todo en los “tiempos políticos” en el marco de la interacción con el gobierno y el curso de la Reforma y los diferentes proyectos de ley asociados. Aparte de la ofensiva contra la tramitación de la Reforma, se proyecta un logro de objetivos de manera parcelada, atingente a dimensiones secundarias de las metas más generales, a fin de asegurar logros en este periodo o generar un avance que se proyecte a mediano plazo y que comprometa posteriores periodos.

En corto plazo, se encuentran las demandas que están asociadas al diagnóstico de Crisis de las Universidades Privadas, particularmente en lo que respecta a aquellos estudiantes que afectados por el cierre de sus casas de estudio se encontraban sin lugar donde seguir cursando su carrera, además de no contar con mecanismos claros de financiamiento. La urgencia que representaba esta situación para la CONFECCh dada su contingencia, la llevó a definir una serie de medidas que fueron presentadas en el marco de las indicaciones sobre Calidad y Regulación de la educación, no separándola de la dimensión problemática central del periodo.

En tanto, las que presentan un mayor énfasis para ambos periodos tienen que ver con dos de las metas más generales, Calidad y Regulación de la Educación Superior y Fin al Endeudamiento. Aspectos como la democratización de las instituciones universitarias y la reforma a sus estatutos y protocolos entre otros, son los que tienen una mayor proyección de consolidación a corto y mediano plazo, además de ser uno de los primeros aspectos en los que los actores de la CONFECCh conciben logros concretos en sus instituciones. De igual manera, lo que respecta a las indicaciones presentadas con respecto al Crédito con Aval del Estado, tendrá similar proyección, consolidándose durante el año 2017, cuando la comisión de educación de la Cámara de Diputados aprobará la indicación de poner fin a este mecanismo de crédito, lo que significaba un logro a mediano plazo para su ratificación efectiva para año 2018. También en las medidas para evitar el acoso sexual se encuentran aspectos a mediano plazo, en tanto que en las mismas discusiones de la CONFECCh es una dimensión problemática en elaboración y profundización dadas las contingencias asociadas al tema.

Proyección temporal de corto-mediano plazo		
“Sobre las proyecciones, y descolgándose del punto anterior, el 2016 se necesita un CONFECCh con mayor fuerza, haciendo hincapié en demandas transversales como fin al lucro, democratización, transparencia, creación de una estrategia de plan de desarrollo nacional y financiamiento directo a las universidades, y de esta manera convocar a compañeros y compañeras que recién se están involucrando en las discusiones del Movimiento Estudiantil.” 03-04-2016, Síntesis CONFECCh PUC)	“Existen 2 proyectos de ley, hay que empezar a priorizar [...] 2) el fortalecimiento de las ues estatales, tanto en condiciones laborales, en democracia universitaria y las acciones que tengamos de ahora en adelante, ir generando hitos en este periodo de vacaciones, tanto interpelando al mineduc como a los candidatos, se viene un proyecto del fin al cae para el segundo semestre. En este espacio de 4 semanas avanzar en estas demandas y empezar a profundizar” (01-07-2017 Acta CONFECCh UDP)	“Fin a la deuda y al CAE: debemos preocuparnos que se mantenga la derogación de la reserva constitucional [...] El rechazo a la reforma debe seguir, pero tenemos que tener esos objetivos para que el movimiento estudiantil gane algo no solo como proyección para el próximo año sino que victorias para nuestro pueblo. Si va a ser el CAE el 2018 será ese año.” (01-07-2017, Acta CONFECCh UDP)

Con respecto a las demandas principales, por ejemplo, la consolidación como ley y la universalización de la gratuidad, y al fin del endeudamiento, en específico la condonación de la deuda, no es posible identificar un criterio temporal por parte de confederación. Si bien, lo que respecta la gratuidad hay una exigencia de extensión de la entrega del beneficio y las condiciones para su mantenimiento, el logro de la gratuidad por ley y su universalización parecieran estar sujetas como metas temporales a largo plazo, sin una proyección concreta, lo que puede suponer un proceso de cambio de más largo aliento para el movimiento. Para los mismos actores de la CONFECCh durante el año 2017, la demanda de la gratuidad universal pareciera ser una propuesta incompleta, ya que no poseen claridad sobre condiciones de financiamiento y como debe lograrse dicha universalidad. Respecto a la condonación de la deuda, esta se encontraría en similar situación, elaborándose a mediados de 2017 la instancia de trabajo para desarrollar una propuesta para la condonación y sus plazos, que se ve reflejado también en la solicitud al congreso de su eliminación paulatina. Es posible suponer, que la falta de claridad en la concreción de estas demandas, es porque sus expectativas de logro por parte de los actores de la confederación, exceden su capacidad temporal para encontrarles una solución y no tiene una consideración inmediata para el movimiento, es decir tienen **una temporalidad a largo plazo para cumplir estos cambios** ya que demandan una propuesta estratégica más compleja respecto a plazos y elementos para

poner a discusión, además de sujeta la condiciones del ambiente político en que se encuentran.

Expectativas de cambio a largo plazo	
<p>“La eliminación del CAE responde a parte de las demandas del movimiento estudiantil, pero se mantiene endeudamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Indicaciones a incorporar: eliminación paulatina de cualquier tipo de crédito y condonación de la deuda” (02-05-2017 Presentación CONFECCh) 	<p>“cuestión programática: ya no podemos decir que el sistema de gratuidad no sirve, tenemos que proponer algo, si realmente iremos a trabajar, debe ser con cosas más profundas. debemos ser más concretos, si no tenemos plan de acción, seguiremos retrasando este tema y no avanzaremos nada. [...]</p> <p>Respecto a la gratuidad, debemos tener una propuesta alternativa a la gratuidad ya que no hemos trabajado una propuesta en concreta y generar una alternativa más allá de la consigna” (01-07-2017 ACTA UDP)</p>

4.5 ¿Hay un alineamiento entre los marcos? Similitudes y diferencias entre los marcos.

Luego de revisar los marcos de acción colectiva de ambas unidades de estudio, es posible identificar los aspectos que se “alinean”, a través de la comparación de las categorías. Los puntos de comparación básicos son los señalados como las tareas de enmarcado, consideramos como criterios comparativos las tareas de enmarcado (diagnóstico y pronóstico) Esto último, sigue el presupuesto teórico de los alineamientos entre marcos: las organizaciones generan marcos que incentivan la movilización, por ello, sus participantes deben estar alineados con dichos marcos: debe haber congruencia entre ellos. La comparación nos permite resolver esta inquietud en el contexto del Movimiento Estudiantil Chileno, en términos de similitudes y diferencia (presencia y ausencia) de propiedades.

Aspectos alineados entre el marco de diagnóstico de la CONFECCh y el marco estudiantil

Categorías centrales:

El mercado en la educación/El mercado en la educación y la crisis de la educación. La comparación constata la presencia de una interpretación similar entre las categorías principales asociadas a la identificación del problema causal del Mercado en la educación. Ambas interpretaciones asocian los problemas de la educación superior al rol que tiene el mercado en la educación superior y su definición como bien de consumo. Particularmente para la CONFECCh la expresión de un “paradigma de mercado” da a entender la predominancia de una concepción de la educación y también la orientación de las políticas educativas en el periodo considerado. Por el lado de los estudiantes, la interpretación tiene un mismo sentido, haciendo notar también la ausencia del Estado en la materia. Entonces, es posible afirmar que el movimiento estudiantil existe al menos una interpretación alineada y estable respecto al conflicto educacional. Pese a que la CONFECCh agrega además un diagnóstico que llaman “Crisis de la Educación”, esta es solo una pequeña variación del mismo problema que se asocia al contexto de la movilización, pero que cuenta también con varias de sus propiedades en el marco estudiantil, que se muestran en las subcategorías.

Categorías secundarias:

En correspondencia a la identificación similar del problema del Mercado en la Educación, ambos marcos encuentran similitudes en dos especificaciones del problema: el **financiamiento de la educación superior y la calidad de la educación**. En **Financiamiento de la educación** las interpretaciones de ambos diagnósticos cuestionan los mecanismos de financiamiento de la educación superior que tienen disponibles los/las estudiantes, así como también los modos y condiciones en los cuales se asigna y sus efectos. Las subcategorías que especifican este problema también están presentes en ambos marcos, aunque presentan variaciones. En el caso de **Críticas a la gratuidad**, la descripción de la misma como una beca, el cuestionamiento de las condiciones para obtenerla y mantenerla se encuentran alineada. Sin embargo, este aspecto diagnóstico de la CONFECCh presenta una variación, que se relaciona con la problematización de la gratuidad como política de financiamiento universal, la cual representa una de las principales aspiraciones, que en el marco estudiantil presenta interpretaciones ambivalentes y en algunos casos contraria a esta política. Por otro lado, en la subcategoría **Crédito y Endeudamiento educativo**, ambos diagnósticos dan cuenta de los efectos negativos que tiene el endeudamiento como mecanismo de financiamiento entre los estudiantes y sus familias.

En relación a la categoría secundaria **Calidad de la educación** y su subcategoría relacionada **al cuestionamiento de las universidades privadas que lucran y sus efectos**, encontramos una interpretación similar respecto al sentido que se le otorga al cruce entre el lucro y las universidades privadas, y las consecuencias que esto tiene para la calidad formativa. Esto se ve expresado en que, por ejemplo, en la gravedad que reviste el cierre de carreras y universidades privadas en ese periodo por problemas financieros y a la exposición en que dejó esta situación a miles de estudiantes, que se muestra como concreción de la interpretación presente en el marco estudiantil. Sin embargo, dado que este problema encontrará un peso coyuntural relevante en ambos años, la interpretación de la CONFECCh se extenderá a la búsqueda de soluciones concretas para los estudiantes afectados, dando cuenta de los problemas que ahí también están presentes. Por otro lado, una variación del diagnóstico en el marco estudiantil se encuentra en la interpretación de las consecuencias del problema

de la calidad en el mercado laboral de los estudiantes, que es un diagnóstico no presente en el marco CONFECCh, pero que podemos entender como una extensión del mismo problema sólo que al campo laboral.

Alineamiento en la asignación de responsabilidad y adversariedad en el marco diagnóstico

Con respecto a la identificación de agentes responsables y adversarios, en términos generales se aprecia una congruencia entre ambos marcos, guardando tan solo pequeñas variaciones entre las interpretaciones.

Agente causal histórico. La dictadura militar. En ambos marcos se encuentra presente el agente responsable “la dictadura militar” y la interpretación con la cual se le asigna dicha responsabilidad es la similar, en tanto se reconoce a este agente con un factor histórico determinante en los problemas actuales por los que pasa el sistema educacional chileno.

Agentes político-institucionales responsables. En ambos marcos se encuentran presentes como agentes responsables de los problemas de la educación **El Estado, El Gobierno y Los Ministerios**. Con respecto al reconocimiento de los motivos por los cuales estos agentes son responsables, se encuentran algunas variaciones en la interpretación debido a que la identificación de agentes responsables por parte de la CONFECCh parece ser más situada al escenario de contienda –particularmente en lo refiere algo gobierno y los ministerios-, pero dicha variación en la interpretación no es mayormente sustantiva en la que presenta el marco estudiantil, que presentan motivos más generales, asociado principalmente a la falta de iniciativa para generar los cambios y a la asignación de financiamiento. En el caso del Agente **Estado**, en ambos marcos, se le imputa el abandono de la responsabilidad del Estado en el espacio educativo. Para el caso del **Gobierno y los Ministerios**, el marco de la CONFECCh un motivo más contingente y coyuntural de responsabilidad, mostrando la poca voluntad para realizar cambios (particularmente en lo que refiere a la Reforma). Mientras que el marco estudiantil pareciera vincularlo también al aspecto de poca voluntad, pero destacando mayormente el aspecto de financiamiento de la educación.

Co-responsabilidad y adversariedad. En ambos marcos están presentes los agentes “empresarios” y “la banca” como co-responsables y adversarios. Además, ambas

interpretaciones son similares en tanto se les asigna un rol en el marco de la educación de mercado, en el caso de los empresarios, y de la banca, en relación al proceso de crédito y endeudamiento. Pese a que en el marco estudiantil hay una identificación también a agentes mencionados como “gente con dinero y poder”, es posible considerar que este agente pertenece a una extensión o símil del grupo social identificado como empresarios, por lo que su diferencia no sería sustantiva.

Alineamiento entre los marcos de pronóstico.

En relación al alineamiento de ambos marcos de pronóstico, vale mencionar la dificultad para realizar la comparación entre las dimensiones que componen el pronóstico. Primero, la diferencia existente entre las unidades de análisis en la identificación de este aspecto, dado que es una facultad más propia de las organizaciones, que necesitan proyectar estratégicamente sus acciones. Sin embargo, al comprobar esta dificultad, las categorías que terminaron por conformar ambos pronósticos, no se limitaron a sólo identificar metas u objetivos —como usualmente hacen los estudios que consideran esta dimensión— sino que también identificar aspectos más abstractos que pudieron ser identificados en ambos por medio de la codificación y comparación constante: dimensión de cambio, proyección de acción y coyuntura, y temporalidad. De este modo, es posible comprender la comparación entre ambos marcos y dar con sus similitudes y diferencias.

Las metas del movimiento estudiantil: la transformación del sistema educacional. Se identifica en ambos marcos que el horizonte de cambios apunta a la necesidad de cambiar el sistema educacional, en cuanto que cada una de las metas u objetivos se suscriben a la transformación de aspectos educacionales y no implican pronósticos de cambio que excedan dicha temática, por ejemplo, transformaciones socio-políticas más amplias. Si bien en el pronóstico estudiantil fueron identificadas algunas pocas menciones a la necesidad de cambiar el sistema “en general”, estas no estuvieron lo suficientemente presentes para generalizar. Lo mismo sucede en el marco de la CONFEC, el cual en la misma exposición de sus demandas se puede deducir que una dimensión de cambios más generales no está presente. Esto indica entonces, que en la proyección de cambios, existe un alineamiento.

Sobre las metas, se identifica similitud en varias de ellas: educación gratuita, fin al endeudamiento y al crédito (CAE), fin a la PSU, entre otras. En este sentido, es posible afirmar que tanto entre el pronóstico estudiantil y el de la CONFECCh hay un grupo de demandas estables y que se encuentran alineadas entre sí. Sin embargo, hay otras demandas que están presentes en el pronóstico CONFECCh que están ausentes en el pronóstico estudiantil, que se deducen de las diferencias en los problemas identificados por ambos marcos, como es el caso del problema del Acoso y Educación Sexista, por mencionar el más destacado. Esto último también aplica para el marco estudiantil, por ejemplo, del problema de la desigualdad que tiene entre sus expresiones el mecanismo de selección PSU y su subsecuente pronóstico de “fin a al PSU”, demanda que está presente pronóstico de la confederación, pero que carece de un diagnóstico en el periodo que contempla este estudio.

Aspecto político coyunturales para los cambios. En la comparación de esta dimensión se identificaron diferencias en lo que respecta a la denominación de las categorías y el grado de elaboración que tienen ambos marcos. Como se señaló al indagar en el marco de pronóstico estudiantil, resulta difícil asignarle una elaboración detallada de los aspectos político-coyunturales para los cambios. Pero pese a lo anterior, es posible identificar similitudes en de fondo en sus interpretaciones.

Por un lado, hay en los estudiantes una interpretación de que los cambios se darían a través de la interacción con agentes políticos, que implicaban un camino institucional y en el que el movimiento estudiantil jugaría un rol clave para promover los cambios. A su vez, había una proyección de cambio “generacional” en el sistema político que facilitaría el cumplimiento de los objetivos del movimiento. Por el otro lado, fue posible inferir en el pronóstico CONFECCh una lectura de las condiciones político-coyunturales más situada al acontecer del periodo, en donde se cruzaban aspectos relacionados al diálogo con actores políticos, la resistencia u oposición a la Reforma del Gobierno y la necesidad de articularse con otros actores a fin de fortalecerse.

Al contrastar estos dos pronósticos, es posible inferir similitud en el hecho de que la manera de llevar los cambios se traduce en un accionar político e institucional. Así también, en el rol que juega el movimiento estudiantil para generar los cambios, que en el pronóstico estudiantil conlleva su proyección en el tiempo y en el de la CONFECCh, la proyección de estrategias

que apunte a mantenerse en la escena pública, como en la estrategia de articularse con otros actores a fin de sostener la movilización en un periodo de baja movilización. Es por estas razones que ambos pronósticos comparten de fondo una similar interpretación de la situación con respecto a las condiciones para el cambio.

Temporalidad de los cambios. Finalmente, respecto a las proyecciones temporales de los marcos de pronóstico, se aprecian similitudes entre ambos marcos y sus dimensiones de corto-medio plazo y largo plazo. En el caso de la proyección a corto plazo, vemos en ambos marcos una proyección temporal de corto-medio plazo en las soluciones al problema del financiamiento, particularmente en aquellas asociadas a beneficios más inmediatos para financiar la educación superior y en lo que respecta a fin de los mecanismo de crédito. En el largo plazo, en ambos marcos las demandas principales del movimiento estudiantil, tales como la educación gratuita y el fin al endeudamiento (condonación de la deuda) debido al crédito con la banca privada, son similares en su proyección, extendiéndose más allá de las condiciones presentes del movimiento en ambos pronósticos. En esta última dimensión, la evaluación de las condiciones necesarias para llevarlas a cabo y que posiblemente la reciban otras generaciones, así como también, la necesidad de elaboraciones más profundas de estas demandas por parte de la CONFECCh, nos hablan de ambos marcos proyectan estos cambios hacia el futuro.

Respecto a las diferencias presentes, estas se asocian principalmente a la existencia de otras demandas por parte de la CONFECCh no presentes en el pronóstico estudiantil, por lo que más que diferencias, esto se debe por la ausencia de dichas demandas, tales como la necesidad de protocolos de acoso, aspectos asociados a la calidad o democratización o el fin de CAE. También podemos incluir aquí las demandas de corto plazo, como la situación de estudiantes sin casas de estudio, que responde a una dimensión más coyuntural del diagnóstico de la CONFECCh en razón de este problema.

Aspectos no alienados o ausentes entre el marco de diagnóstico CONFECCh y el marco estudiantil

Una diferencia notoria al contrastar ambos marcos es la presencia en el diagnóstico estudiantil del problema causal **La desigualdad como trasfondo de los problemas en la educación** (categoría principal) y su efecto problemático en **El acceso a la educación**, que se encuentra ausente en el diagnóstico de la CONFECCh durante el periodo estudiado. Siendo un aspecto problemático muy presente en la interpretación estudiantil respecto al conflicto educacional, reflejándose en las restricciones socioeconómicas para el ingreso a la educación superior, así como también en los mecanismos de selección (PSU), en el análisis de los documentos CONFECCh no fue posible identificar aspectos que pudieran categorizarse en un diagnóstico de este tipo o al menos en alguna de las especificaciones de este problema. Respecto al tema de la desigualdad, se encuentra una mención a la misma que constata la ausencia de un diagnóstico al respecto, discutido en el marco de las proyecciones de la CONFECCh durante el año 2017:

El mov tiene que ponerse delante de los acontecimientos. En Chile existe un sistema neoliberal pero nadie está diciendo cómo es posible terminar con él. Hay que plantear cuestiones en conjunto [...] Hay muchas otras cosas así, las universidades tienen institutos de investigación en todas las áreas y tenemos que ser capaces de adelantarnos ante estos hechos, tener una actitud crítica ante los grandes desequilibrios de la sociedad. *No decimos nada en torno a la desigualdad* [las cursivas son mías]. Cómo es posible que se toleren sueldos que sirven para financiar la ed gratuita. Pasa con los grupos económicos. Tenemos que plantear esas cosas, enrostrar, interpelar [...]. (01-07-2017, Acta CONFECCh UDP, Intervención Federación U. Arcis)

Por otro lado, **La Reforma Educacional como problema** presente en el diagnóstico de la confederación como un problema interviniente, debido a que presenta un obstáculo problemático para las intenciones del movimiento en el periodo estudiado, se encuentra ausente en el diagnóstico estudiantil. Su presencia en el marco de la CONFECCh se justifica en cuanto que la acción gubernamental, representada en esta reforma y sus proyectos vinculados, es considerada una interferencia en los propósitos y accionar del movimiento en materia educativa, por ello el carácter político-coyuntural que adquiere este problema. Esto también podría ayudar a comprender su ausencia en los diagnósticos de los/las estudiantes sobre el conflicto educacional, debido a que da cuenta de un aspecto más asociado a la

interacción estratégica propia entre agentes organizacionales “formales”, y no a una dimensión de la experiencia propia de los participantes del movimiento.

Otra de las dimensiones ausentes en el diagnóstico estudiantil es el problema de las **Condiciones y necesidades de las universidades públicas** que se especifica en las condiciones de financiamiento de las universidades y en aspectos relacionados con democratización en el diagnóstico de la CONFECCh. Pese que hay informantes que hacen una evaluación de las condiciones materiales de sus universidades, tales como infraestructura, la especificidad de adquieren en relación al contexto en el que se expresan estas carencias, no dan cuenta de una problemática generalizada en relación a la asignación y distribución de recursos de parte del Estado a sus universidades, que es uno de los principales ejes a los que se orienta la CONFECCh en busca del fortalecimiento de estos planteles, que muestra una complejidad mayor en tanto que se desagrega en diferentes condiciones para la asignación de dichos recursos.

Finalmente, un último problema ausente en el diagnóstico estudiantil es la categoría **Acoso sexual y educación sexista** y su especificación de **Ausencia de protocolos**. Este diagnóstico de carácter emergente al interior de la CONFECCh, que va tomando forma y desarrollándose durante ambos años y es considerada para los actores de la CONFECCh como un tema a profundizar en las discusiones, que terminara por posicionarse en la demanda “educación no sexista”, pero no se encuentra en el diagnóstico estudiantil de los problemas asociados al conflicto educacional. Sólo en unos pocos casos se encuentran menciones relacionadas a este tema, usualmente aludiendo a situaciones de denuncias de acoso al interior de las universidades, pero que no representan una interpretación generalizada de un problema propio del sistema educacional. En este sentido, pareciera ser que su ausencia en las interpretaciones estudiantiles se deba más bien a la falta de vinculación de los problemas de la educación con los problemas de sexismo y violencia de género, presente en otras demandas sociales. Es decir, la enmarcación de esta demanda dentro del marco del problema educacional para que haga sentido. Por ejemplo, en la siguiente cita de una de las entrevistas se hace mención a este tema y del cambio que se ha dado en las demandas del movimiento al incluirla, pero también hace mención la dificultad para comprender de que trata:

Igual fue bacán el cambio que se ha dado desde el 2011 que era como educación gratuita y de calidad a educación gratuita, de calidad y no sexista, que es como lo que se está pidiendo ahora. Igual tiene hartos sentido pero el problema es que mucha gente no cacha qué es, incluso yo mismo tampoco estoy 100% seguro de qué se trata, como que se quedan más en el eslogan. (Informante 15, Stgo)

Un aspecto interesante a considerar sobre la aparición de esta temática entre algunos de los informantes, es que éstos parecían estar más involucrados o tenían una participación más activa en el movimiento estudiantil o en instancias de participación estudiantil relacionadas con organizaciones feministas. No obstante, no podemos hacer una asociación explícita con este factor, dado que no ha sido considerado dentro de esta investigación.

Capítulo 5

Discusión y conclusiones

En los capítulos precedentes, se han expuesto los principales resultados de este estudio. Para ello, se identificaron las dimensiones del marco organizacional de la CONFECCh, como lo han hecho la mayoría de las investigaciones de los marcos para la acción colectiva, y también el marco experiencial de estudiantes universitarios “comunes”, poniendo especial énfasis a sus interpretaciones respecto al conflicto educacional. La identificación de ambos marcos permitió luego compararlos, para determinar si se encuentran o no alineados.

La primera conclusión que puede deducirse de los resultados es que en ambos marcos hay una interpretación similar y arraigada del problema educacional, que apunta al rol del mercado en la educación como parte de conflicto educacional. Esto es coherente también con la identificación de agentes, sean estos causales, responsables o adversarios. También, vemos un alineamiento en el pronóstico, que muestra que las metas de la CONFECCh son compartidas por el marco estudiantil, así como la proyección de su acción en las condiciones político-coyunturales y la temporalidad para generar los cambios, sobre todo en las demandas centrales del movimiento que son proyectadas hacia un futuro.

Con respecto a la principal dimensión alineada, los resultados afirman que al interior del movimiento estudiantil chileno existe una interpretación del conflicto educacional vinculado al rol del mercado en el sistema educativo, particularmente en la educación superior. Lo anterior indica que entre ambos marcos existe un consenso en la identificación del problema y sus causas, y que los participantes comunes están convencidos que la interpretación de esta situación justifica los propósitos del movimiento estudiantil (Klandermans, 2013). Cómo bien observa Gamson (1995) esto es señal de que en el movimiento existe una conciencia colectiva compartida sobre este problema y sus principales consecuencias: el endeudamiento como mecanismo de financiamiento y la mala calidad formativa asociada al lucro de ciertas instituciones de educación superior.

Diversas investigaciones ya han dado cuenta de este potencial discursivo del movimiento estudiantil relacionado al mercado en la educación (Somma, 2017; Bellei, Cabalin y Orellana 2014; Donoso, 2014) y como este marco auspició el surgimiento de otros movimientos

sociales afines a este problema (Somma, 2017). La existencia de esta alineación sugiere, al menos para el caso de este movimiento, que la interpretación del problema y la participación del público estudiantil comparte motivos organizacionales, lo que lo aleja de quienes afirman que en la actualidad los motivos de involucramiento no necesariamente se condicen con la de las organizaciones de los movimientos (Mathieu 2011).

Pese a ello, no es posible afirmar, como han hecho otros autores (Garretón 2014; Borri 2016), que el movimiento estudiantil proponga una transformación o refundación sociopolítica generalizada del sistema socioeconómico y político chileno, al menos en el bienio estudiado. Los resultados muestran que ambos marcos los propósitos transformativos se acotan al espacio educacional o a cambios sociales relacionados que contribuyan al mismo, y que, en el marco estudiantil en particular, no está lo suficientemente desarrollada una comprensión de cambios sociales de carácter más holístico. Al contrario, se visibilizan diversas ambivalencias en el discurso asociado a la crítica al mercado en la educación, por ejemplo, en la disyuntiva sobre a “quienes” se le asignan los beneficios de la gratuidad o en algunos casos, la negativa a la gratuidad universal apoyada en la lógica del mérito, o en la percepción de la “competencia laboral” por parte de estudiantes egresados de universidades que son calificadas como de dudosa calidad. Lo último no está alejado de investigaciones anteriores que también han dado cuenta de estas tensiones en el discurso estudiantil (véase Berrotea y Sandoval, 2014).

Como parte del marco de diagnóstico, la identificación de agentes causales, responsables y adversarios se mostró congruente entre ambos marcos. La congruencia indica que el movimiento estudiantil cuenta con un campo de identidad consolidado entre participantes y organizaciones, en el que se visualiza con claridad la atribución causal de los problemas educativos y la responsabilidad política de aquellos que detentan la capacidad de controlar o resolver los problemas, particularmente cuando se refiere a rol del mercado en la educación (Gamson, 1992; Hunt et al. 1994; Gusfield, 2014; Snow y Mc Adam, 2000; Goodwin, Jasper y Poletta, 2001): hay una clara delimitación de los antagonistas, lo que habla de una identidad colectiva del movimiento cohesionada, una autodefinición colectiva de un “nosotros” que se constituye como oposición al rol del mercado o del neoliberalismo en la educación, sea como ejecutor (la dictadura) sea como responsable (agente político-institucionales), sea como

adversario (empresariado, bancos). Por ello, no es posible sostener que la identidad del movimiento estudiantil es pasajera y fluctuante (Labbé 2013) por la naturaleza tipo de movimientos y su ciclo de movilizaciones. Más bien, el movimiento al tener ya una interpretación alineada del problema mantiene este campo de identidad, que probablemente puede ser ampliado, en la medida que nuevos fenómenos son interpretados como problemáticos dada la reciprocidad entre la creación de marcos y la construcción de identidades (Hunt et al. 2014). Este es quizás uno de los principales logros culturales del movimiento estudiantil y una de las razones por las cuales es posible explicar su éxito al agrupar a otros sectores sociales entorno a sus temáticas.

Por lo demás, al constatar la congruencia o alineamiento en la identificación de agentes causales, responsables y adversarios entre estudiantes y confederación, y con ello, demostrar un campo de identidad compartido, se sortea de buena manera el *problema de la correspondencia de identidad* (Snow y McAdam, 2000). Este problema refiere a la reificación que usualmente se realiza de la identidad colectiva en los movimientos sociales, donde se diluye las identidades personales en la identidad compartida sin dar cuenta de cómo o por qué se articulan. Pese a que los resultados sólo dan cuenta de este alineamiento y no del proceso de cómo ambas identidades oposicionales son compartidas¹³, los elementos expuestos en la identificación de los problemas bastarían para decir que más que una “convergencia” estratégica entre identidades personales y organizacionales en la que las instancias colectivas habilitarían un espacio para las identidades personales, hay más bien una “construcción” identitaria antagónica asociada al proceso de movilización, en donde los agentes ya mencionados, sobre todo los político-institucionales y adversarios que salen en la escena de contienda. Dada la diversidad cultural tanto en estamento estudiantil y las organizaciones, este resultado confirmaría la hipótesis de Snow y McAdam (2000) de que, en los movimientos sociales culturalmente más diversos, los campos de identidad tenderían a la construcción de identidades más que a la convergencia.

Sobre el marco de pronóstico, los resultados demuestran que los participantes y la confederación comparten un *horizonte de expectativas* (Cefai, 2016) respecto a las

¹³ Snow y McAdam (2000) identifican una serie de procesos que componen el “alineamiento de identidades” que explicarían los modos por los cuales los movimientos permiten la convergencia identitaria entre participantes y organizaciones, que es bastante similar a las que componen el alineamiento de marcos.

posibilidades de cambio y transformación del movimiento estudiantil. Pese a las diferencias obvias existentes respecto al nivel de elaboración del pronóstico entre ambas unidades de estudio que ya ha sido señalada en los resultados, se aprecia a rasgos generales que las metas del movimiento son compartidas, y que las expectativas respecto a los cambios y transformación están sujetas a condiciones coyunturales similares en razón de una estrategia de acción que implica el involucramiento de actores institucionales y políticos en los cambios. La dimensión temporal es interesante, en cuanto que muestra la relevancia que tiene el movimiento estudiantil para los cambios futuros, albergando un aspecto emocional que no ha sido posible de abarcar en esta investigación, relacionado con la esperanza en que los cambios se llevarán a cabo a futuro. Lo anterior viene a confirmar lo que ya han señalado diferentes autores respecto a la importancia y el rol que tienen las emociones en los movimientos.

Lo anterior, proyecta un nivel de consciencia de la trascendencia del movimiento y nivel de eficacia de su acción colectiva (Gamson, 2013). Si bien marco organizacional tiene precisiones de carácter estratégico y coyuntural, situado en particular a la Reforma, deja visibilizar en sus estrategias la necesidad de seguir activando la movilización y de mantenerse en el tiempo, así también una proyección de las metas en plazos. Aquí nuevamente nos encontramos con una delimitación de los cambios sujeta al sistema educacional y no del sistema en general.

Sobre los aspectos no alineados, las diferencias más importantes se encuentran en los marcos de diagnóstico. La no alienación entre diagnóstico estudiantil y el de la CONFECCh respecto al problema de **La desigualdad** es uno de los resultados que generan mayor inquietud, dado que la mayoría de las publicaciones académicas sobre el movimiento estudiantil que consideran periodos previos al estudiado en esta tesis, destacan la éxito del movimiento al dejar evidencia el problema de la desigualdad o de la segregación en la educación. Este resultado parece diferir de estas afirmaciones o al menos sugerir que “algo sucedió” con esta interpretación destacada en el transcurso del ciclo de movilización estudiantil. No obstante, la diferencia deja entrever una particularidad de los marcos de significación, que hace referencia a la estabilidad y cambio de las interpretaciones a nivel de los públicos y las

organizaciones de los movimientos en el tiempo y del momento histórico en que se desenvuelvan.

Es probable que la interpretación del sistema educacional como desigual y segregativo en la CONFECCh fuera parte de su marco en un periodo anterior del ciclo de movilización, en donde logró una resonancia efectiva al visibilizar este aspecto en la experiencia cotidiana de sus públicos, haciéndose parte y estabilizándose en el “repertorio de interpretaciones” de la cultura del movimiento estudiantil. Al establecerse esta interpretación del problema, es posible que las organizaciones hayan dado paso a otros diagnósticos afines que atendieran a la coyuntura o las configuraciones internas de la confederación. Mientras que, entre los públicos participantes, esta situación problemática al estar irresolublemente vinculada a la experiencia educativa, lo que le entrega un arraigo biográfico y moral (hay quienes la viven o quienes toman conciencia de ella a través de otros), encuentra un asidero experiencial relevante, que también encuentra un soporte en la cultura del movimiento más allá de las demandas de un periodo, adquiriendo una dimensión colectiva y pública.

Esta diferencia lleva a reconsiderar la relevancia de la dimensión de injusticia sostenida por Gamson (1992), para quien todo marco colectivo presente entre los públicos será un marco de “injusticia”, ya que apelará a un aspecto moralmente no aceptable que desnaturaliza cierto orden de la experiencia de las personas, que para este caso resulta ser la desigualdad. La anterior afirmación ha sido rebatida por Snow y Benford (2000) quienes afirman que no todos los movimientos sociales contienen un marco de injusticia. Los resultados de este caso indican que la presencia o ausencia de una dimensión de injusticia en los movimientos, podría deberse a la indistinción con la que se estudian los marcos de los movimientos, generando una “ilusión de homogeneidad” entre participantes, organizaciones y sus respectivas interpretaciones. Al romper con esta ilusión, se puede señalar que los marcos organizacionales pueden prescindir del componente de injusticia o asignarlo/trasladarlo a otra problemática —lo que implica un proceso de transformación del marco—, mientras que el marco de los participantes comunes puede mantener una interpretación de la situación como injusta durante el tiempo o que ésta funcione como referencia para futuras interpretaciones, en las cuales funcione como base para reenmarcar otros problemas, sin que con ello pierda su presencia.

El problema de la **Reforma Educativa** también muestra una diferencia entre marcos, señalando la importancia de la coyuntura en la definición de los problemas por parte de las organizaciones. La interpretación de la reforma como problema muestra la susceptibilidad del marco organizacional a la acción de otros agentes, en este caso, el gobierno, y la capacidad de respuesta de la CONFECyM para elaborar un “contra-marco” ante la imposición pública de la política de la reforma. Como bien señala Donoso (2017) es probable que la Reforma y la política de la gratuidad tuviera un efecto desmovilizador entre los estudiantes de base, dada la susceptibilidad que tienen los públicos a las interpretaciones del status quo representada por los medios o el Gobierno (Johnston, 2005), lo que llevó a la CONFECyM una interpretación en que la Reforma era vista como un problema más que una solución o avance, señalando que la reforma no solucionaba los problemas de fondo de la educación o que la gratuidad es una beca. Pese a que la concepción de la gratuidad como beca es parte del marco estudiantil, la Reforma como problema no tiene presencia en dicho marco, pese a que concentró gran parte de las tensiones internas de la CONFECyM durante el bienio estudiado.

Características similares con respecto al factor coyuntural se identifican en el diagnóstico sobre el **Acoso y Educación Sexista** no presente en el marco estudiantil. La aparición de esta demanda y su persistencia en ambos años al interior de la confederación, permiten observar un proceso asociado al alineamiento entre marcos, llamado “extensión de marcos” (Snow y Benford, 1986).¹⁴ La presencia de activistas de organizaciones feministas universitarias y el ambiente de movilización social por este movimiento debido a situaciones de violencia de género y femicidios a nivel nacional, provocaron la extensión del marco de la CONFECyM a sus demandas y la necesidad de generar un diagnóstico de estas situaciones dentro del espacio educativo.¹⁵ Este proceso permite la persistencia de la organización dentro del movimiento estudiantil, en un escenario contencioso de baja movilización y presencia pública, similar a

¹⁴ No resulta menor constatar que durante el tiempo de redacción de los resultados de esta tesis (2018), el movimiento feminista en conjunto con las organizaciones en el movimiento estudiantil, protagonizaron una movilización histórica conocida actualmente como “mayo feminista”, la cual tuvo alta repercusión pública y la presencia mayoritaria de estudiantes movilizados, particularmente de educación superior, devolviéndole un nuevo protagonismo al Movimiento Estudiantil a partir de las demandas feministas. Como señala Taylor (1989) las estructuras que mantiene al movimiento en suspensión, tal como la identidad colectiva que se articule en estos periodos de baja movilización (abeyance), pueden propiciar la activación de un nuevo ciclo de protestas.

¹⁵ No es posible afirmar que esta extensión de marcos se deba a una decisión estratégica y consensuada, en razón de cálculos de acción posibles por parte de las dirigencias estudiantiles, más bien esta extensión es producto de una construcción colectiva, de carácter interactivo y procesual que da pie posteriormente a su problematización y posicionamiento como demanda.

lo teorizado por Taylor (1989) como *abeyance*. Bajo esta condición, considerando además la diversidad cultural y política de la organización, se puede apreciar la emergencia de un “nuevo” problema y la articulación de una nueva identidad colectiva asociada a las demandas feministas al interior de la confederación, lo que en consecuencia transforma los modos a través de los cuales se define (“educación no sexista”) y actúa estratégicamente en el conflicto educacional (Taylor, 1986; Staggenborg y Taylor, 2005). Lo anterior, se aprecia en la insistencia en profundizar en la elaboración de este problema en las síntesis y actas CONFECCh. Pero esto no es un proceso que inmediatamente pasa de organizaciones a participantes.

¿Cómo lo anterior explicaría la diferencia con el marco estudiantil? Pese que entre los/las estudiantes hay algunas menciones a los problemas de acoso en el marco general de las demandas feministas, en general no hay una conciencia colectiva durante el bienio estudiado de que estas demandas se asocien al problema de la educación de manera clara, por ello también su ausencia en su proyección pronostica en relación a una “educación no sexista” en el marco estudiantil. Una respuesta tentativa podría relacionarse con la falta de una elaboración diagnóstica del problema por parte de la CONFECCh para generar una resonancia efectiva de los problemas en sus públicos comprometidos, en este caso, sus participantes, y transformar los marcos de referencia relacionados a la educación ya establecidos (Snow et al. 1986).

La importancia de la elaboración del problema para que este sea público radica en que no basta con identificar que el fenómeno existe, sino que además es necesario otorgarle un *elemento cognitivo* para comprender de qué trata y que es posible de modificar, así también de un *elemento moral*, que permita a los públicos considerarlo condenable. La relevancia de ambos aspectos ya ha sido señalada por diversas investigaciones en movimientos sociales y problemas públicos (Gusfield, 2014 [1981]; Snow et al., 1986; Gamson, 1992), razón por la cual resulta fundamental la elaboración de estas dimensiones en los problemas por parte de los activistas o líderes de las organizaciones. Si las organizaciones se encuentran en proceso de elaboración de un fenómeno nuevo, es probable que los públicos no posean los elementos de la situación suficientes para realizar una evaluación cognitiva y un juicio moral del acoso y el sexismo como un fenómeno *relacionado* al marco del problema educacional —por

ejemplo al problema de la desigualdad o del mercado en la educación—, pese a que existan algunos de estos elementos en su contexto o ambiente que ya tienen carácter público (Gamson, 1995): ej. violencia intrafamiliar y femicidios, acoso callejero, discriminación de género laboral, etc. Por ello, el asunto en cuestión no es que no exista entre los/las estudiantes un conocimiento de estos problemas, sino, del cómo estos problemas públicos se vinculan con el espacio educativo y el conflicto educacional de estos últimos años. Al ser un problema emergente se hace necesario elaborarlo de manera coherente y comprensible con los marcos ya establecidos por la movilización, lo que vuelve insuficiente el tan sólo enunciarlo públicamente como una demanda de la confederación. Aquí cobra sentido, lo ya señalado por Goffman (2006) respecto al trabajo que implica la transformación de los marcos de referencia y la necesidad de reenmarcar una situación en base a un marco de referencia anterior.

Finalmente, con respecto al último de los problemas diagnosticados no alineados, **Las condiciones y necesidades de las universidades públicas**, las respuestas se orientan de similar manera que las diferencias anteriores, particularmente en relación a su elaboración que, como muestran los resultados el problema presenta diversas aristas y un nivel de complejidad mayor. La complejidad de este problema y hacia donde se orienta, asociado a aspectos más bien administrativos y en donde los actores involucrados están mayormente implicados en la estructura universitaria, reduce la capacidad de este problema de alinearse con aspectos más cotidianos relacionados a las carencias de las universidades que afectan el desarrollo formativo de los participantes del movimiento.

La discusión de los resultados de esta investigación amplía las posibilidades de indagación de los alineamientos de marcos ya sugeridos por Ketelaars et al. (2014; 2016), al intentar comprender y de explicar el alineamiento, pero principalmente, los aspectos no alineados entre los marcos organizacionales y el de los participantes comunes. Pese a la presencia mayoritaria de investigaciones cualitativas en el análisis de marcos (Snow et al., 2014), los resultados contribuyen de manera sistemática a ampliar la discusión respecto a la premisa del alineamiento de marcos, aún subdesarrollada pese su importancia teórica y no se oponen a los resultados presentados por Ketelaars et al. (2014) y Ketelaars (2016) de carácter cuantitativo. Estas investigaciones al estudiar los grados de alineamiento entre las

interpretaciones de los participantes y los slogan y panfletos de manifestación de organizaciones que convocan a protesta, han dado cuenta de que el alineamiento se presenta en grados parciales y no son del todo congruentes (2014). Estas diferencias se deberían a la exposición que tienen los participantes a contextos comunicativos distintos y más amplios, tales como cercanía con organizaciones o exposición a medios, lo que haría fluctuar los grados de alineamiento (2016) Los resultados de esta investigación dan algunos elementos que contribuyen a este último aspecto, pero también, abren un campo de discusión que da mayor importancia al cómo y en que contextos se conforman los marcos de referencia de ambas unidades de estudio y a su relación con los ciclos de movilización.

La distinción analítica entre el marco estudiantil y el marco organizacional permiten reposicionar en el análisis de marco las experiencias individuales de los participantes en relación a los marcos de acción colectiva organizacionales, también expresada en las investigaciones del movimiento estudiantil nacional. Resultó de gran relevancia trabajar con documentos primarios de la CONFECyD y con entrevistas a participantes para dar explicaciones plausibles a las dimensiones no alineadas entre ambos marcos. Ambos abordajes muestran cómo se *elaboran* y *constituyen* los significados de movilización colectivos respecto a una situación, lo que le otorga una visión más *procesual* y *densa* de la trama que configura ambos marcos. Por consecuencia, marca una diferencia ante las restricciones metodológicas presentes al utilizar panfletos o propaganda organizacional de las protestas para identificar los marcos organizacionales o la codificación de preguntas abiertas de encuestas a participantes durante las protestas, que limitan la capacidad de interpretación de las razones por las que se da o no el alineamiento.

Primero, no es posible afirmar con certeza cuál de los marcos influye al otro.¹⁶ Hacer la distinción entre marcos pone en evidencia la poca precisión de la teoría del alineamiento sobre este aspecto, ya que por un lado supone que los activistas y sus organizaciones son quienes influyen a través de la creación de marcos colectivos a sus públicos para movilizarlos, pero a su vez, para que estos tengan un asidero en “la realidad” de sus públicos,

¹⁶ Pese a que los resultados en relación a las demandas feministas en la CONFECyD durante los años 2016-2017, y luego su expresión en una ola de protestas el año 2018, pueden sugerir una dirección de influencia clara desde la organización hacia sus públicos participantes, al ser un solo caso no es posible afirmar que esto sea siempre así. Probablemente la mejor manera de dar cuenta de esta relación y su direccionalidad, es volver a realizar este estudio considerando un periodo posterior e identificar en qué dirección a cambiado esta relación.

necesitan considerar las creencias, valores e ideas de los mismos, es decir, sus marcos. Por motivos explicativos aquí se ha asumido que es el marco organizacional el que influye en el marco estudiantil respecto al conflicto educacional, pero los resultados pueden dar espacio a posiciones contrarias. Inclusive, existe la posibilidad de que la interacción sea de carácter bidireccional y que la determinación de algún aspecto de los marcos sobre otro tenga esté relacionado con factores endógenos o exógenos a los ciclos de movilización. Las diferencias identificadas podrían dar algunas señales al respecto.

Segundo, no se precisaron los diferentes niveles de involucramiento que puede tener la participación estudiantil más allá de la distinción de no participar en alguna organización política del movimiento (no militantes), lo que resta cierto margen de comprensión del alineamiento entre marcos y la influencia que podría tener según el nivel de involucramiento. En similar línea, tampoco se estudió el alineamiento en la participación “efectiva” (ej. en una marcha o protesta específica) o en alguna otra actividad del movimiento convocada por la CONFECCh, a modo de realizar un “fotograma” que captura el momento preciso de la participación, como algunos autores sugieren para estudiar el alineamiento (Opp, 2009; Johnston, 2005). Sin embargo, éste último punto es discutible, sobre todo a la luz de las conclusiones señaladas por Ketelaars et al. (2016) al destacar la relevancia de otros contextos comunicativos en los alineamientos más allá del propio escenario de protesta, pese a haber utilizado esta estrategia metodológica. Desde una perspectiva que considera los marcos como construcciones culturales, el marco no es meramente un aparato comunicacional o un instrumento, sino que un ejercicio de producción de significados e interpretaciones sostenido en interacciones y contextos que tienen un arraigo temporal y una cierta estabilidad en la cultura de los movimientos y sus públicos, que escapan a la inmediatez de un evento de protesta determinado.

Una última limitación, está relacionada con la amplitud o resonancia que tienen los marcos organizacionales en los públicos y su efecto en los alineamientos. La muestra de esta investigación sólo considera estudiantes participantes en tanto son parte del movimiento, lo que de algún modo responde a la premisa de los alineamientos. Sin embargo, los públicos no se limitan a sólo los participantes o públicos comprometidos, sino que además a aquellos públicos espectadores que pueden ser potencialmente movilizados por los marcos

organizacionales y que son los públicos objetivos de todo movimiento. En este sentido, un estudio que considere a los estudiantes que no participan podría darnos resultados interesantes, como, por ejemplo, que este tipo de públicos tenga una interpretación de la situación similar a la de la organización estudiantil, pero sin embargo no participen, lo que puede iluminar en mayor medida la importancia del alineamiento en la participación.

Futuras investigaciones podrían hacerse cargo de estas limitaciones y también explorar temas emergentes de esta investigación. Uno de ellos es la necesidad de complementar la explicación de los alineamientos a través del conocimiento de las tareas o actividades de micromovilización y su nivel de relevancia para explicar la influencia de las organizaciones en los públicos (véase Ward 2016), mecanismo procesual que está en el origen de la premisa del alineamiento de marcos (Snow et al. 1986). La comparación entre los marcos sólo da cuenta de los vínculos entre significados e interpretaciones, pero no considera los soportes y caminos en los movimientos por los que estas interpretaciones llegan a ser motivos para participar. La necesidad de comprender el paso de lo micro a lo meso y viceversa, es clave. Para ello se requieren estrategias metodológicas –ej. etnografía- que den una mayor relevancia a la comprensión de las situaciones de acción en donde se desenvuelven tantas participantes comunes, potenciales participantes y activistas/militantes de las organizaciones.

Otro de los temas potenciales explorar que esta investigación sugiere luego de los resultados, es la dimensión temporal de los marcos y del proceso de alineamiento (Ketelaars, 2016) para dar cuenta de sus dinámicas en consideración de las fases o etapas del ciclo de movilización como ya se ha sugerido en un párrafo anterior. Una perspectiva longitudinal de los marcos, sea de organizaciones o de participantes, podría revelar las variaciones entre marcos e identificar la emergencia, mantenimiento o desaparición de interpretaciones de las situaciones problematizadas, lo que puede ser relevante para explicar etapas posteriores de movilización o el surgimiento de un nuevo ciclo de protestas. Lo anterior también considera la trama procesual que hay tras las interpretaciones de situaciones o eventos y como llegan a ser problemas públicos, cuestión que dentro de sus posibilidades el análisis de esta investigación ha tratado de manifestar al mostrar cuales son los elementos de la experiencia que son los soportes de las interpretaciones estudiantiles y los posicionamientos interpretativos y el curso de los mismos a través de los documentos organizacionales.

Finalmente, los resultados de esta tesis permiten concluir que existe un alineamiento parcial entre el marco de estudiantes universitarios comunes y el marco organizacional de la CONFECH, en el cual la principal dimensión interpretativa alineada es la aquella relacionada con el problema del mercado en el sistema educacional chileno, particularmente en la educación superior. Esto nos indica que existe una interpretación predominante respecto al conflicto educacional en el movimiento estudiantil, que es la principal base por la cual se imputan responsabilidad y adversariedad, así como también la mayoría de las expectativas sobre el movimiento y la movilización. En consecuencia, a partir de esta interpretación compartida, el movimiento cuenta con una consciencia política desarrollada y un consenso general sobre las razones de los problemas de la educación en Chile que sostienen hasta la fecha el conflicto educacional.

Lo anterior resulta ser un aspecto no menor en consideración de las afirmaciones de diversos expertos que señalan un proceso de politización en la sociedad chilena en los últimos años, en el que el movimiento estudiantil ha tenido un rol protagónico al redefinir lo que queremos y deseamos como colectividad. A pesar de que aquí sólo se ha estudiado al movimiento y no a otros sectores de la sociedad, el mantenimiento de esta interpretación que estaba presente en el surgimiento del ciclo de movilización el año 2011 –e inclusive antes-, considerando además los cambios generacionales en el estamento estudiantil a la fecha de realización de esta tesis, indican que el movimiento es una experiencia relevante para estas generaciones y posibilita un espacio acción clave en donde lo individual logra cruzarse con dimensiones colectivas.

Otro lado, volviendo al alineamiento, las diferencias existentes entre marcos dan cuenta que la existencia de una congruencia total entre éstos es improbable. La parcialidad constitutiva de la premisa de los alineamientos puede deberse, por ejemplo, a razones de tipo cognitivo basadas en la selección de ciertos aspectos destacados por sobre otros de la experiencia o de las interpretaciones de la mismas que circulan en los contextos en los que el agente está implicado, en los que características del marco, tales como su cohesión, credibilidad empírica, entre otras (Snow et al., 1986) podrían tener lugar. Aunque estas “requisitos” están fuera de alcance a analítico de este estudio y, por lo demás, no goza de criterios muy definidos en la misma teoría (Opp, 2009) ni desarrollos posteriores en el análisis de marcos.

Una conclusión más sugerente y que no necesariamente se desentiende de la anterior, es que los procesos de creación de marcos de una situación tanto para participantes como organizaciones responden a *contextos de experiencia de la movilización que son distintos entre sí*: los activistas y líderes podrán sugerir, imponer o crear ciertas interpretaciones de la situación en la que se encuentren, pero estas interpretaciones estarán siempre sujetas y en tensión con lo que sucede a nivel político-coyuntural dada su posición en la estructura de movilización, lo que demanda la organización y lo sucede entre sus públicos (y claramente también a las propias tensiones interpretativas —de poder— existentes al interior de sus organizaciones): condicionarán la presencia en el tiempo, el desplazamiento o ausencia, así también la novedad de ciertas interpretaciones que componen el marco de una situación en el curso de la movilización. Mientras que, en el caso de los participantes, sus marcos si bien cuentan con la influencia de sus contextos más inmediatos, habrá interpretaciones que estarán mayormente arraigadas en la conciencia de las situaciones que son problematizadas dado que tendrán mayor vínculo con sus experiencias cotidianas, y que serán la base por la que podrán re enmarcar situaciones a la luz de nuevas definiciones que provengan de las organizaciones de los movimientos. En última instancia, es de la interacción de ambos contextos de experiencia de donde puede surgir un alineamiento entre marcos, y con ello, la construcción colectiva del sentido de la acción de los movimientos en un periodo determinado.

Bibliografía

- Aguilera, O. y Alvarez, J. (2015). El ciclo de movilización en Chile 2005-2012: Fundamentos y proyecciones de una politización. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 29, 5-32.
- Alkon, A. H., Cortez, M., & Sze, J. (2013). What is in a name? Language, framing and environmental justice activism in California's Central Valley. *Local Environment*, 18(10), 1167–1183.
- Avendaño, O. (2014). Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011. *Última década*, 22(41), 41-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200003>
- Bellei, C., Cabalin, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39:3, 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Benford, R. & Snow, D. (2000). Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology* 2000, 26(1), 611-639.
- Berroeta, H. y Sandoval, J. (2014). Protestas, participación y educación pública: discursos sobre lo público en las movilizaciones estudiantiles en Chile. *Educación en Revista*, (53), 19-38. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36578>
- Boeije, H. (2002) A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Interviews. *Quality and Quantity*, 36, 391-409.
- Borri, C. (2016). El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Altre modernità/ Otras modernidades/ Autres modernités/ Other Modernities*. *Università degli Studi di Milano*. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/7057>
- Boutaud, C. (2014). Movimiento Estudiantil 2011-2012: La construcción de un discurso contra-hegemónico en la sociedad chilena actual. *Memoria para optar al título profesional de Socióloga*. *Universidad de Chile*.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and Malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219–228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>

- Cárdenas, C. (2014). Representación de la Acción Política de los Estudiantes Chilenos: Movilización de Significados en Redes Sociales. *Última década*, 22(40), 57-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100004>
- Castro, F. (2013) Movimiento estudiantil chileno 2011-2013: Impactos y consecuencias. *Seminario de Grado para optar a la Licenciatura en Ciencia Política*, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cefai, D. (2016). Estudio Introductorio. En J. Gusfield, *La cultura de los problemas públicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Chihu, A. (2006). El discurso del EZLN desde la perspectiva del Frame Analysis. *Revista El Cotidiano* 137.
- Couldry, N. (2013). Bystander Publics. In D. A. Snow, D. della Porta, B. Klandermans, & D. McAdam (Eds.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements* (pp. 1092–96). Malden/Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 13-42.
- Crossley, N. 2002. *Making sense of social movements*. Buckingham: Open University Press.
- Curdavic, Dorde
- De Erice, S. (1994). *Erving Goffman. De la interacción focalizada al orden interaccional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De la Maza, G. (2016). Sociedad civil, ciudadanía y movimiento social en el Chile de hoy. En M. Garretón (Coordinador). *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI* (pp. 109-131). Santiago: LOM Ediciones.
- Della Porta, D. y Diani, M. (2011). *Movimientos sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage Publications.
- Donoso, S. (2014) *La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil. Informe de Investigación*. Buenos Aires: CLACSO.

- Donoso, S. (2017) “Outsider” and “Insider” Strategies: Chile’s Student Movement, 1990–2014. En Donoso, S. and von Bülow, M. (Eds.) *Social Movements in Chile Organization, Trajectories, and Political Consequences*.
- Donoso, S. (2017). Conflictos en torno a la educación, 2015-2016 Garretón, M., Joignant, A., Somma, N. & Campos, T. (Eds.). *Conflicto Social en Chile 2015- 2016: disputando mitos. (Nota COES de Política Pública N°4, julio)*. Santiago, Chile: COES.
- Espinoza, O. y González, L. (2014). El movimiento estudiantil chileno: contexto y demandas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho (RPUDD)*, 1(2),12-28.
- Feixa, C., Portillo, M., Urteaga, M., González, Y, & Aguilera, O. (2012). From Generation X to Generation @. Transitional traces and youth identities in Latin America (pp. 268-292). In: Ch. Henseler (Ed.), *Generation X Goes Global. Mapping a Youth Culture in Motion*. London & New York: Routledge
- Flick, U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones. Morata S. L.
- Flores, R. y Naranjo, C. (2013). Análisis de dato cualitativos. El caso de la ground theory. En M. Canales (Ed.) *Escuchar la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago: LOM Ediciones.
- Frigerio, A. (1999). Estableciendo puentes: Articulación de significados y acomodación social en movimientos religiosos en el Cono Sur. *Revista Alteridades*, 9 (18): 5-18.
- Gamboa, R. y Segovia, C. (2016). Chile 2015: Falla política, desconfianza y reforma. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 36(1), 123-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2016000100006>
- Gamson, W. & Modigliani, A. (1989). Media Discourse and Public Opinion on Nuclear Power: A Constructionist Approach. *American Journal of Sociology*, 95(1), 1–37.
- Gamson, W. (1975). Reviewed Work: *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. by Erving Goffman. *Contemporary Sociology*, 4(6), 603-607.
- Gamson, W. (1992a). *Talking Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gamson, W. (1995). Constructing Social Protest. In H. Johnston & B. Klandermans (Eds.), *Social Movements and Culture* (pp. 85–106). London: UCL Press.
- Gamson, W. A. (1992b). The Social Psychology of Collective Action. In A. D. Morris & C. McClurg Mueller (Eds.), *Frontiers in Social Movement Theory* (pp. 53–76). Yale University Press.

- Gamson, W., & Wolfsfeld, G. (1993). Movements and Media as Interacting Systems. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 528(1), 114–125. <https://doi.org/10.1177/0002716293528001009>
- Gamson, W., Croteau, D., Hoynes, W., & Sasson, T. (1992). Media Images and the Social Construction of Reality. *Annual Review of Sociology*, 18(1), 373–393.
- Garretón, M. (2014). *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Gerhards, J. & Rucht, D. (1992) Mesomobilization: Organizing and Framing in Two Protest Campaigns in West Germany. *American Journal of Sociology*, 98(3), 555-596. <https://doi.org/10.1086/230049>
- Gerhards, J. (1995). Framing dimensions and framing strategies: contrasting ideal- and real-type frames. *Social Science Information*, 34(2), 225–248. <https://doi.org/10.1177/053901895034002003>
- Gibbs, G. (2008). *Analysing Qualitative Data*. Londres: Sage Publications.
- Gillan, K. (2008). Understanding Meaning in Movements: A Hermeneutic Approach to Frames and Ideologies. *Journal Social Movement Studies*, 7(3), 247-263. DOI: <https://doi.org/10.1080/14742830802485643>
- Goffman, E. (2006) *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goodwin, J., Jasper, J. & Polletta, F. (2001). *Passionate Politics: Emotions and Social Movements*. Chicago: Chicago University Press.
- Gusfield, J. (2016). *La cultura de los problemas publicospúblicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guzman-Concha, C. (2015) Trayectoria, Características y Causas de la Rebelión Estudiantil del 2011. En F. Báez, L. Cancino y J. Paredes (Eds.) *Acción colectiva y movimientos sociales*. Valparaiso: Punta de Angeles Editorial.
- Hadler, M., & McKay, J. (2013). Aligned Frames? The Basis of Political Actions against Offshoring in West Virginia and Austria. *Sociological Spectrum*, 33(1), 57–72.
- Hemilse, M. (2011) Notas sobre la noción de “F,rame” en Erving Goffman. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (2).

- Herrera, M y Soriano, R. (2004) La teoría de la acción social en Erving Goffman. *PAPERS. Revista de Sociología*, 73, 59-79.
- Jasper, J. (2012). Las emociones y los movimientos sociales. Veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10 (4), 48-68.
- Johnston, H. (1995). A Methodology for Frame Analysis: From Discourse to Cognitive Schemata. In H. Johnston & B. Klandermans (Eds.), *Social Movements and Culture* (pp. 217–46). London: UCL Press Ltd.
- Johnston, H. (2005). Comparative Frame Analysis. In *Frames Of Protest: Social Movements And The Framing Perspective* (pp. 237–260). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Johnston, H., & Klandermans, B. (1995). *Social Movements and Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johnston, H., & Noakes, J. (2005). *Frames Of Protest: Social Movements And The Framing Perspective*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Joseph, I. (1999). *Erving Goffman y la microsociología*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Kelle, U. (2007). The development of categories: Different approaches to grounded theory. In A. Bryant, & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 191-213). Thousand Oaks, C. A.: Sage.
- Ketelaars, P. (2016). What Strikes the Responsive Chord? The Effects of Framing Qualities on Frame Resonance among Protest Participants. *Mobilization: An International Quarterly*, 21(3), 341-360.
- Ketelaars, P., Walgrave, S., & Wouters, R. (2014). Degrees of frame alignment: Comparing organisers' and participants' frames in 29 demonstrations in three countries. *International Sociology*, 29(6), 504–524. <https://doi.org/10.1177/0268580914548286>
- Klandermans, B. (1988) The formation and mobilization of consensus. *International social movement research*, 1, 173-196.
- Klandermans, B. (2014). Framing Collective Action. In K. Fahlenbrach, E. Sivertsen y R. Werenskjold (Eds.) *Media And Revolt. Strategies and Performances from the 1960s to the Present*. Nueva York-Oxford: Berghahn.
- Labarca, J. (2016). El "ciclo corto" del movimiento estudiantil chileno: ¿conflicto sectorial o cuestionamiento sistémico?. *Revista mexicana de sociología*, 78(4), 605-632.

Juan Fernández Labbé, J. (2013). Movimiento estudiantil en Chile (2011) . *MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN CHILE (2011): REPERTORIOS DE ACCIÓN, MARCOS DE ACCIÓN COLECTIVA, IMPACTOS Y DESAFÍOS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA*. *Circunstancia*, . Año XI - Nº 31. - Mayo 2013

Lechner, N. (2014). *Obras IV: Política y Subjetividad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica-Flacso México.

Lemert, C. & Branman, A. (1997). *The Goffman reader*. Oxford, UK: Blackwell.

Marambio, K., Gil, L., y Valencia, J. (2015). Representaciones Sociales, Inteligencia y Conflicto de la Educación en Chile. *Psyche (Santiago)*, 24(1), 1-11. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.1.643>

McCaffrey, D. & Keys, J. (2000). Competitive Framing Processes in the Abortion Debate: Polarization-Vilification, Frame Saving, and Frame Debunking. *The Sociological Quarterly*, 41(1), 41-61. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4120980>

McCammon, H. (2013). Resonance, frame. In D. A. Snow, D. della Porta, B. Klandermans, & D. McAdam (Eds.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements* (pp. 1092–96). Malden/Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Mella, M. (2016). Composición, correlaciones de fuerza y elaboración de estrategias en el pleno CONFECH (2011-2015). *Última década*, 24(45), 75-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200005>

Melucci, A. (1994). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.F: El Colegio de México.

Melucci, A. (1995) The Process of Collective Identity. In Hank Johnston y B. Klandermans (Eds.), *Social Movements and Culture* (pp. 41-63). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Misztal, B. A. (2001). Normality and Trust in Goffman's Theory of Interaction Order. *Sociological Theory*, 19(3), 312–324. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00143>

Nepstad, S. (1997) The Process of Cognitive Liberation: Cultural Synapses, Links, and Frame Contradictions in the U.S.-Central America Peace Movement. *Sociological Inquiry*, 67(4), 440-487

Paredes, J. (2013). Movilizarse tiene sentido: Análisis cultural en el estudio de movilizaciones sociales. *Psicoperspectivas*, 12(2), 16-23. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-279>

Picazo, M. y Pierre, C. (2016). La educación como derecho social: La construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 25(spe), 99-120.

PNUD (2015). *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago: PNUD.

Sábada, T. (2001) Origen, aplicación y límites de la “teoría del encuadre” (framing) en comunicación. *Communication & Society*. 14(2).

Salazar, J. M., y Leihy, P. (2013). El Manual Invisible: tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos analíticos de políticas educativas*, 21(34), 1-38. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300114>

Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Segovia, C. y Gamboa, R. (2012). Chile: el año en que salimos a la calle. *Revista de ciencia política* (Santiago), 32(1), 65-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2012000100004>

Silva, C., Kronmüller, C., Cruz, M., y Riffo, I. (2015). Empoderamiento en el movimiento estudiantil durante 2011 y 2012 en Chile. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1299-1309. <https://dx.doi.org/10.1114/Javeriana.up14-4.eeme>

Smith, G. (2006). *Erving Goffman*. London: Routledge.

Snape, N. & Spencer, L. (2003). The Foundations of Qualitative Research. In J. Ritchie and J. Lewis (Eds), *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.

Snow D & Benford, R. (1988) Ideology, frame resonance, and participant mobilization. *International social movement research*, 1 (1), 197-217.

Snow, D. (2004). Framing Processes, Ideology, and Discursive Fields. In D. A. Snow, S. A. Soule, & H. Kriesi (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 380–412). Blackwell Publishing.

Snow, D. (2013). Case Studies and Social Movements. In por D. Snow, D. della Porta, B. Klandermans, y D. McAdam (Eds.) *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*. Oxford: Willey-Blackwell Publishing

- Snow, D. A., & Benford, R. (1992). Master Frames and Cycles of Protest. In A. Morris & C. Mueller (Eds.), *Frontiers of Social Movement Theory* (pp. 133–155). Yale University Press.
- Snow, D. A., & Byrd, S. C. (2007). Ideology, Framing Processes, and Islamic Terrorist Movements. *Mobilization: An International Journal*, 12(1), 119–136.
- Snow, D. A., & McAdam, D. (2000). Identity work processes in the context of social movements: Clarifying the identity/movement nexus. In S. Stryker, T. J. Owens, & R. W. White (Eds.), *Social movements, protest, and contention*; v. 13. Self, identity, and social movements (pp. 41-67). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Snow, D. A., Benford, R., McCammon, J., Hewitt, L., & Fitzgerald, S. (2014). The Emergence, Development, and Future of the Framing Perspective: 25+ Years Since “Frame Alignment.” *Mobilization: An International Quarterly*, 19(1), 23–45.
- Snow, D., Rochford, E., Worden, S., & Benford, R. (1986). Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation. *American Sociological Review*, 51(4), 464-481.
- Snow, D.A. (2004) Framing Processes, Ideology, and Discursive Fields. In D.A. Snow, S.A. Soule and H. Kriesi (Eds) *The Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 380-413). Oxford: Blackwell.
- Somma, N. (2017). Protestas y conflictos en el Chile contemporáneo: quince tesis para la discusión. En R. Araya y F. Ceballos (Eds), *Conflictos, controversias y disyuntivas*. Santiago: Zona Abierta.
- Staggenborg, S. y Taylor, V, (2005) Whatever Happened to The Women's Movement?. *Mobilization: An International Quarterly*, 10 (1), 37-52.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steinberg, M. (1999). The Talk and Back Talk of Collective Action. *American Journal of Sociology* 105(3), 736–780
- Stekelenburg, J. van, & Klandermans, B. (2013). The social psychology of protest. *Current Sociology*, 61(5–6), 886–905. <https://doi.org/10.1177/0011392113479314>
- Strauss, Amselm y Julien Corbin. 2002. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tarrow, S. (2004). *El poder en movimiento. Movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.

Taylor, V., & Crossley, D. (2013). Abeyance. In D. Snow, D. della Porta, B. Klandermans, D. McAdam. (Eds.), *The Wiley-blackwell encyclopedia of social and political movements*. New York: Wiley Blackwell.

Valderrama, L. (2013). Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 123-135.

Valenzuela, J.P., C. Bellei y D. De Los Ríos (2010). Segregación escolar en Chile. *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp.257-284). Santiago de Chile: UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Viejo, R. (2008). Frame Analysis: Encuadre teórico, operacionalización empírica, líneas de investigación. Paper presentado para el seminario extraordinario de doctorandos del IGOP, 30 de junio, Barcelona.

Vieytes, Rut. 2009. Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En A. Merlino (Ed.) *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Walgrave, S., Van Laer, J., Verhulst, J., & Wouters, R. (2010). Why People Protest. Comparing Demonstrators' Motivations Across Issues and Nations. Unpublished Manuscript M2P, University of Antwerp.

Ward, M. (2015). Social movement micromobilization. *Sociopedia.isa*

Wolf, M. (1994). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Ed. Cátedra.

y Somma, N., y . Bargsted, M., (2015). La autonomización de la protesta en Chile. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 207-240). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile

Yin, R. (2009). *Case the study research: design and methods*. California: Sage

Zurita, F. (2015). El sistema universitario en el Chile Contemporaneo. *Educação em Revista*, 31(2), 329-343. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698138059>