

Crisis del Estado subsidiario y movimiento estudiantil chileno. Un análisis desde la teoría de *framing*

Crisis of the Subsidiary State and the Chilean Student Movement. An analysis from the Framing Theory

Máximo Quitral Rojas*

Resumen

Durante el primer mandato presidencial de Sebastián Piñera, los estudiantes chilenos abrieron un ciclo de movilizaciones que tuvo como una principal razón la crisis del Estado subsidiario. Si bien no es el único factor que explica el origen del movimiento universitario de 2011, este trabajo pretende analizar el proceso de encuadre o *framing* propuesto por los estudiantes como una variable fundamental para su aparición. En una primera parte se hace una breve conceptualización acerca de *framing* y movimiento social, para luego explicar el rol del Estado subsidiario en la interpretación de crisis del movimiento universitario.

Palabras clave: Movimiento social, movimiento estudiantil, Estado subsidiario, teoría, encuadre.

Abstract

During the first presidential term of Sebastián Piñera, the Chilean students opened a cycle of mobilizations, which had as a main reason the crisis of the subsidiary State. Although it is

* Historiador, Doctor en Ciencia Política, Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Académico de la Facultad de Administración y Economía de la Universidad Tecnológica Metropolitana, UTEM, Chile. Contacto: maximoquitral@gmail.com maximo.quitral@utem.cl

not the only variable that explains the origin of the university movement of 2011, this work intends to analyse the framing process proposed by the students as, a fundamental variable for its appearance. In the first part, a brief conceptualization is made about framing and social movement, to explain then role of the subsidiary State in interpreting the crisis of the university movement.

Key words: Social movement, student movement, subsidiary state, theory, framing.

Clasificación/Classification JEL: B52, P11, Z13.

1. Introducción

En el año 2010 Chile asistió a un cambio de partido en el gobierno, tras 20 años de sumpremacía política de la Concertación. La primera etapa de la elección presidencial se realizó el 13 de diciembre de 2009, mes en que se enfrentaron Sebastián Piñera (derecha), Eduardo Frei Ruiz-Tagle (centro izquierda), Marco Enríquez-Ominani (izquierda) y Jorge Arrate (izquierda), obteniendo cada uno la siguiente votación. Sebastián Piñera logró 3,074,154 (44.06%), Eduardo Frei Ruiz-Tagle obtuvo 2,065,061 (29.60%), Marco Enríquez-Ominami alcanzó 1,405,124 votos (20.14%) y Jorge Arrate, 433,195 votos (6.21%). Como ningún candidato obtuvo el 50% que lo consagrara como presidente de la República, se convocó a una segunda vuelta, la cual se realizó el 17 de enero de 2010, entre Eduardo Frei y Sebastián Piñera.

Una vez realizada la segunda vuelta, Eduardo Frei obtuvo 3,367,790 votos (48.39%) y Sebastián Piñera, 3,591,182 votos (51.61%), convirtiendo al representante de la derecha en presidente de Chile y transformando ese triunfo en una oportunidad política para abrir un ciclo de movilizaciones estudiantiles en el país¹. Luego de un año de la derecha en el poder, el movimiento estudiantil chileno entró en escena en el mes de abril de 2011, producto de las protestas organizadas por los estudiantes de la Universidad Central (universidad privada), en oposición a la venta de esa casa de estudios a empresarios vinculados al Banco del Desarrollo, hoy Scotiabank Chile².

¹ Con el triunfo de Sebastián Piñera, la derecha chilena volvió al poder tras 50 años sin poder ganar una elección presidencial.

² "La historia del conflicto que tiene movilizada a la U. Central" (La Tercera, 7/05/2011).

En apoyo a los estudiantes de la Universidad Central³, la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech, en adelante) convocó a movilizaciones nacionales el día 5 de mayo de 2011, las cuales se volvieron a repetir el día 12 de ese mes, bajo consignas tales como “y va a caer la educación de Pinochet”; “la educación chilena no se vende, se defiende” o “la educación es un derecho, para el gobierno un privilegio”. Esta movilización⁴ congregó a cerca de 15 mil estudiantes en la ciudad de Santiago, protestas que se prolongaron hasta la cuenta pública que realizaría el electo presidente el 21 de mayo⁵, día en que el Gobierno debía pronunciarse sobre las principales demandas estudiantiles: poner fin al lucro en la educación, establecer una educación gratuita y de calidad y garantizar la educación como un derecho social y no como un bien de consumo⁶. Sin embargo, el mensaje presidencial tuvo un enfoque distinto, y prácticamente no consideró ninguna de las ideas planteadas por los estudiantes. El presidente señaló lo siguiente sobre la educación: “Estamos conscientes de la alegría, pero también de los costos y el endeudamiento que para las familias chilenas significa que sus hijos lleguen a obtener un título profesional. Por eso, perfeccionaremos los mecanismos de financiamiento estudiantil y permitiremos reprogramar a los 100 mil deudores morosos del Fondo Solidario”⁷.

La declaración de Sebastián Piñera fue tomada por los estudiantes como una forma de mantener el papel subsidiario del Estado en la educación, para continuar con el diseño implementado en 1980, seguir con la senda de la mercantilización de la educación y desentenderse de concebir la educación pública como un derecho social. Para el entonces presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, el discurso presidencial del 21 de mayo no dio cuenta de haber escuchado a la gente y sostuvo que las palabras del Presidente implicaron “continuar con esta educación de mercado, desechando fortalecer la educación pública. Todos los sectores que se han movilizado demandan la recuperación de la educación pública” (Gajardo, 2011). Si bien, en un plano coyuntural, la llegada de la derecha al gobierno en 2010 fue un elemento impulsor de las movilizaciones universitarias de 2011, este hecho por sí solo no logra explicar el origen del movimiento universitario. O sea, el gobierno de

3 Las movilizaciones de la Universidad Central comenzaron el 13 de abril y se prolongaron hasta mediados de mayo de 2011.

4 Este trabajo considera ese día como el inicio oficial del movimiento universitario.

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

6 CONFECH. “Petitorio estudiantil, abril”. Santiago de Chile, 2011.

7 “Discurso del Presidente de la República de Chile, Sr. Sebastián Piñera Echeñique, 21 de mayo de 2011”, https://www.camara.cl/camara/media/docs/discursos/21mayo_2011.pdf recuperado el 20.01.2017.

Sebastián Piñera se insertó en un proceso estructural mayor, que dio sentido a la organización y a la interpretación de crisis del movimiento universitario por dos razones.

La primera razón es que para los estudiantes la coalición que ganó la elección presidencial de 2010 fue heredera de una élite política que formó parte de la dictadura cívico-militar y la creadora del modelo educativo criticado por los estudiantes. En segundo término, el Gobierno se mostró partidario de mantener la estructura educativa dejada por los gobiernos de la Concertación, pero agregó nuevas “correcciones” fundamentadas en el mercado para mejorar su gestión. Por tanto, para los estudiantes universitarios, el nuevo Gobierno encarnaba los principios de la mercantilización de la educación y personificaba todas las causas de la interpretación de la crisis desarrollada por los estudiantes.

En virtud de lo anterior, la hipótesis que guía este trabajo propone que el origen del movimiento universitario se explica por la interpretación de crisis del Estado subsidiario hecha por los estudiantes, en una coyuntura de cambio de partido en el Gobierno, lo que opera como catalizador de las movilizaciones universitarias. Metodológicamente hablando, esta investigación tiene un estilo de investigación documental, que tiene por características principales la consulta de diversos documentos, como revistas, memorias, registros e informes estadísticos, la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a dirigentes del movimiento universitario y la revisión de la prensa de la época. Se optó por la entrevista semi-estructurada, pues ofrece clarificar, repreguntar y orientar la conversación con el entrevistado, junto con favorecer que el diálogo fluya de forma natural, abierta y en plena confianza (Guber, 2004; Sautu, 1999; Trindade, 2016). La entrevista es una técnica aplicada para encontrar o buscar lo “importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan sus propio mundo” (Ruiz Olabuénaga, 1996: 166).

En relación a los entrevistados, entre el dos de enero de 2016 y el once de octubre de 2018 se realizaron un total de treinta y tres entrevistas, las cuales se distribuyeron entre las ciudades de Santiago, Valparaíso y Temuco. Pero para el desarrollo de este trabajo sólo se utilizaron seis entrevistas, comprendidas entre el 31 de marzo de 2016 y el 5 de septiembre de 2018. El criterio para delimitar los entrevistados se hizo mediante la técnica de la saturación de datos, que consiste en sumar informantes, hasta el punto en que ya no se obtiene nueva

información y ésta comienza a ser redundante (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). Además, trabajamos con la teoría fundamentada (*grounded theory*), la cual propone, por medio de la inducción, una nueva conceptualización teórica de un determinado fenómeno o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales (Glaser, 1992 y 2010; Corbin y Strauss, 2002). La teoría fundamentada permite focalizar la recolección de datos y aportar en la construcción de teorías a partir de la extracción de datos, analizando por medio de procedimientos analíticos la relación existente entre ellos. O sea, tras un proceso analítico, se produce teoría fundamentada en los datos (Charmaz, 1990 y 2005). Adicionalmente, se desarrolló una revisión de medios de comunicación, como La Tercera, El Mercurio, The Clinic, Lado B, Radio ADN, diarios La Segunda y El Mostrador, con el objeto de reconstruir una cronología del movimiento y entender su emergencia. En relación a las noticias aparecidas en los medios de comunicación consultados para esta trabajo, el período de estudio se sitúa entre el 4 de diciembre de 2010 y el 4 de diciembre de 2014.

El presente trabajo está dividido en cuatro secciones. En la primera sección se exponen los distintos enfoques teóricos sobre movimiento social y cómo han definido a los movimientos estudiantiles. En la segunda sección se aborda el aporte de la teoría de *framing* en los procesos de encuadre desarrollados por los movimientos sociales, y cómo la interpretación de esa realidad social influye en la apertura de ciclos de movilización. En la tercera parte se explica la instalación del Estado subsidiario en Chile y su efecto en la interpretación de la crisis por parte del movimiento estudiantil de 2011. Finalmente, se analiza el proceso de *framing* propuesto por los estudiantes y la interpretación de crisis del Estado subsidiario. La relación de todas variables incidieron en el origen del movimiento estudiantil de 2011.

2. Conceptualización teórica sobre movimientos sociales y movimiento estudiantil

Comenzamos definiendo movimiento social como una movilización que se estructura en base a una identidad que se extiende en el tiempo, que intenta romper con los límites institucionales y que busca producir, impedir o limitar cambios sociales al interior de los Estados, bajo diversas formas de acción y de organización. Para Tilly (1995), un movimiento social es un reto público ininterrumpido, librado contra los que detentan el poder y en nombre de una población desfavorecida. De modo similar, Tarrow (2011) define los movimientos

sociales como “desafíos colectivos, basados en propósitos comunes y solidaridades sociales, en una interacción sostenida con las elites, los opositores y las autoridades” (p. 9)⁸. Como resultado de lo anterior, las acciones de los movimientos sociales producen tensiones en el *establishment*, aunque estas tensiones también “(...) aparecen en áreas de la reproducción cultural, la integración social y la socialización” (Habermas, 1981, p. 34). Lo anterior permite a estos grupos cuestionar el avance de algunas políticas que consideran contrarias a las necesidades de la sociedad, así como organizar planteamientos reivindicatorios ante los gobiernos y ante las élites antagónicas a sus aspiraciones sociales. Aun así, no todo desafío colectivo puede ser catalogado como movimiento social, ya que para ser entendido como tal, al menos debe contar con prácticas políticas que hayan tenido un recorrido histórico relativamente importante en el tiempo, incluyan determinados repertorios y demuestren alguna fuerza social significativa que le dé densidad a sus acciones. Para Tilly y Wood (2010), los movimientos sociales combinan tres tipos de reivindicaciones: programáticas, identitarias y de posición, que incluyen una declaración de adhesión o rechazo a las demandas, integran elementos de identidad que unifica y refuerzan puntos en común con otros actores.

Tomando en cuenta estas primeras ideas sobre qué se entiende por un movimiento social, resulta importante exponer algunos aspectos que definen a un movimiento estudiantil. Para Zermeño (1991), el movimiento estudiantil está relacionado con las áreas del conocimiento, y es una expresión política de los sectores modernos de la sociedad. Para Nieto y Monedero (1977), los movimientos estudiantiles son movimientos ideológicos que cuentan con estructuras de representación y una intención práctica de transformación. Además, tienen como rasgo singular el hecho de que mayoritariamente están conformados por jóvenes, siendo la juventud un elemento distintivo dentro de su composición interna. En algunos casos, los estudiantes pueden actuar como multitud, de forma más bien espontánea, pero también pueden movilizarse bajo un alto grado de organización y consistencia. Otro rasgo a destacar es que los movimientos estudiantiles cuentan con una multiplicidad de liderazgos y de objetivos, los cuales se actualizan periódicamente, dotando de nueva fuerza al movimiento e incorporando nuevas ideas que enriquecen el debate (Aranda, 2000). Generalmente alcanzan importantes niveles organizativos, tomando como coordinación central la asamblea, cuyo espacio se constituye en un lugar relevante para la deliberación, la reflexión y el desarrollo

8 Todas las traducciones al español han sido hechas por el autor.

de *framing* en los estudiantes. En razón de las ideas arriba expuestas sobre qué se entiende por movimiento social, este artículo define movimiento estudiantil como la unión de grupos sociales homogéneos, con experiencias compartidas, que definen su identidad y que buscan, por medio de diversas acciones colectivas, provocar cambios sociales.

Normalmente, la emergencia de un movimiento social suele estar vinculado con la presencia de un conflicto social, siendo ésta una característica importante para el desarrollo de los movimientos sociales. Para Bobbio *et al.* (2001), el conflicto no sería más que otra forma de interacción entre los individuos, grupos u organizaciones sociales, e implica un enfrentamiento por recursos o por las formas de distribución de éstos. Para que exista un conflicto social debe existir un campo social donde se produzca el mismo, elemento central para que los actores involucrados en la disputa social sean reconocidos por los actores en oposición (Wieviorka, 2010). Kriesberg (1975) sostiene que el conflicto es algo inherente al ser humano, y que la autoconciencia de un grupo social determinado, por oposición a otro, ayuda o alienta a que se produzca la generación de un conflicto. Pero no siempre ese descontento es motivo de generación de un conflicto social. Para que ello ocurra debe ser compartido por varias personas, y ese grupo debe apuntar a alcanzar un fin, el cual no siempre es la obtención del poder, sino que, en otros casos, puede ser neutralizar al adversario (Sills, citado en Mercado y González, 2008).

La forma en que está conformada la estructura sociopolítica influye en el crecimiento o en la disminución de un conflicto social, ya que en sociedades más cerradas o más abiertas al conflicto, el término o cese del mismo varía dependiendo del modelo de sociedad previamente establecido. Esto significa que, en una sociedad mucho más rígida o más cerrada, las probabilidades de que los conflictos sean más intensos aumentan. Por tanto, el conflicto social es una relación antagonica entre dos o más actores que se disputan un centro de poder, la que requiere de un campo de acción determinado (Coser, 1974). En un campo educacional como el aquí estudiado, el conflicto que emerge está determinado en razón de los intereses que los movimientos estudiantiles definen como prioritarios, pudiendo ser éstos la gratuidad en la educación, el funcionamiento del sistema educativo, la calidad de la educación, la introducción de nuevas políticas de financiamiento, el recorte en el presupuesto educativo o la profundización de la democracia. Dichos intereses chocan con los del Estado u otros actores privados, quienes buscan imponer sus criterios delineados por el libre mercado o por normas

de ajuste fiscal, tensionando la relación entre ellos y los estudiantes, lo que se expresa en la generación de formas de acción contenciosa. Éstas suelen incluir marchas masivas, protestas, barricadas, columnas de opinión, cacerolazos, uso de redes sociales u otras acciones que los movimientos consideran necesarias.

Si comparamos estas definiciones con el movimiento estudiantil chileno, los aspectos que los autores toman como referencia se encuentran dentro de las características del movimiento acá estudiado. Es decir, hay ruptura con lo actualmente establecido, hay solidaridad interna, se percibe un conflicto social, hay oposición hacia una élite y se advierte la presencia de elementos reivindicatorios, expresados no solo en su lenguaje sino también en la acción colectiva no institucionalizada.

Habiendo construido una mínima definición de movimiento social y de movimiento estudiantil, así como explicado brevemente el campo de disputa de los movimientos estudiantiles y las formas en que éstos se manifiestan, conviene profundizar en cómo la teoría de *framing* explica el surgimiento de los movimientos sociales.

3. Teoría de *framing* y movimiento social

Aproximadamente hace unos 15 años, el análisis de los marcos de significación en la acción colectiva viene discutiendo sobre los procesos de encuadre ejecutados por los movimientos sociales, propiciando la idea de que los movimientos sociales construyen una identidad y una solidaridad que colabora en la apertura de ciclos de movilización (Gamson, 1992; Snow *et al.*, 1986; Goffman, 2006). Mediante un proceso de encuadre (*framing*) los movimientos sociales buscan desarrollar un discurso coherente, que les ayude a identificar los problemas que interfieren en sus intereses, indagar en sus causas y plantear probables soluciones (Amparán, 2012). En esta misma dirección, Tarrow (1994) otorga relevancia a la lectura o a la reflexión que hacen los actores sobre las oportunidades políticas que brinda el sistema, las mismas que no dependerían solamente de una configuración institucional determinada, sino de la interpretación reflexiva que efectúan los movimientos sociales sobre sus contextos de acción. Para este autor, los cambios estructurales que se presentan en los sistemas políticos; son más bien de largo plazo, y podrían ser percibidos como distantes para los movimientos sociales. En cambio, las variaciones coyunturales serían percibidas instantáneamente por los

movimientos, favoreciendo con ello la apertura de ciclos de movilización y fomentando la noción de inclusión. Este proceso al cual alude Tarrow es conocido como *framing* (encuadre), término que ayuda a sopesar mejor el papel que tienen las variables exógenas en el origen de un movimiento, el cual ha sido trabajado por la “Teoría de nuevos movimientos sociales”. Los nuevos movimientos sociales explicitan una abierta crítica a los procesos culturales que se viven en la época, instalando nuevos valores, nuevas concepciones y nuevas interpretaciones sociales (Revilla, 1993). Según Melucci (2010), los nuevos movimientos sociales emergieron con modelos de organización y de acción colectiva diferentes a los de los movimientos sociales tradicionales.

Ahora bien, una de las causales que dan forma a los nuevos movimientos sociales puede encontrarse en la crisis de legitimidad del sistema político en sociedades capitalistas (Habermas, 1981). Como el capitalismo se convierte en una sociedad de servicios, la consecuencia de esto es la marginalización, el crecimiento de aspectos negativos del proceso de crecimiento económico y el debilitamiento de los mecanismos de representación social (Revilla, 1993). Por tanto, esa crisis que experimentan los sistemas políticos es advertida por los nuevos movimientos sociales, los cuales, tras un proceso de encuadre, proponen alternativas de solución dentro de un escenario de crisis. Si bien en el estudio de los movimientos sociales la teoría de oportunidades políticas o de movilización de recursos ha concentrado el interés de los investigadores (Amparán, 2000), creemos que para el surgimiento de un movimiento social no basta sólo una organización robusta y una oportunidad política, sino que también son fundamentales los procesos de *framing* propuestos por los movimientos sociales. En esta dirección, creemos que la interpretación o encuadre que ofrece la “Teoría de nuevos movimientos sociales” contribuye a elaborar una mejor explicación sobre el origen de un movimiento social, argumentando que una movilización en particular no sólo se entiende por el surgimiento de oportunidades políticas o por el manejo de recursos con que cuentan los actores, sino que también influye cómo los actores encuadran una situación en particular y la forma en que éstos conducen una movilización (Snow *et al.*, 1986; Gamson, 1992; Campbell, 1998 y 2002; Benford y Snow, 2000; Sádaba Garraza, 2001; Mische, 2003; Verloo, 2005; Rossi y Von Bülow, 2015).

En este sentido, definimos encuadre como el proceso cognitivo que nace desde los actores movilizados que codifican, seleccionan y actualizan las razones de la movilización,

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

Finalmente, el rasgo de transformación (*frame transformation*) se refiere a que cuando los intereses del movimiento son ajenos a los de la sociedad civil, los actores sociales modifican los marcos de significación, en razón de la discusión y de la visión que cuentan los nuevos integrantes del movimiento social. En el fondo, mediante la participación de distintos actores sociales, junto con un proceso de interacción constante, los movimientos sociales se van fortaleciendo, además de ajustar los encuadres y mejorar su capacidad movilizadora.

Aplicando la idea de *framing* en nuestro caso de estudio, los estudiantes, frente a la crisis del Estado subsidiario, desarrollaron un encuadre determinado para definir las características y problemas de ese sistema en término de crisis, la cual se actualiza y se amplifica de forma colectiva. En este proceso de interpretación de crisis del Estado subsidiario, los estudiantes se valieron de los resultados académicos que obtienen los colegios públicos⁹ en las distintas pruebas estandarizadas y del proceso de reformas educativas implementadas por los gobiernos de la Concertación. En este sentido, se puede aportar la medición educativa desarrollada por

⁹ El sistema educativo chileno posee un sistema mixto de educación, que establece tres modelos de colegios: los colegios públicos de tipo gratuito financiados por el Estado, los colegios particulares subvencionados que reciben aportes del Estado y cuentan con financiamiento propio, y los colegios particulares pagados que se financian con el cobro de una mensualidad y de una matrícula.

el “Programa para la evaluación internacional de alumnos” (PISA)¹⁰ en 2012, que reflejaron la asimetría existente en los colegios chilenos.

Por ejemplo, las áreas que fueron medidas correspondieron a matemáticas, lectura y ciencias, y los colegios que participaron fueron colegios municipales, colegios particulares subvencionados y colegios pagados. Con respecto a la primera área, los colegios públicos promediaron 391 puntos, los particulares subvencionados 430 puntos y los pagados 518 puntos. El promedio OCDE fue de 494, y el promedio latinoamericano fue de 397. En resumen, los colegios públicos quedaron bajo el promedio latinoamericano (397) y bajo el promedio OCDE (494), siendo además inferiores sus resultados en comparación a los colegios particulares subvencionados y los colegios privados pagados. Con respecto a la medición en lectura, los colegios públicos promediaron 412 puntos, cifra similar al promedio latinoamericano, pero inferior al de la OCDE, que fue de 496 puntos. Los colegios particulares subvencionados promediaron 449 puntos y los pagados llegaron a los 522 puntos. Finalmente, en ciencias, los colegios públicos lograron 414 puntos, superando el promedio latinoamericano (411 puntos); los colegios subvencionados alcanzaron los 453 puntos y los colegios pagados llegaron a los 529. El promedio OCDE en esta disciplina fue de 501, siendo los colegios pagados quienes superan sin ningún problema dicho promedio¹¹. Pero en términos generales, los colegios públicos obtuvieron peores resultados académicos que los colegios particulares subvencionados y los particulares pagados. Estos resultados no son irrelevantes, puesto que reflejaron la disimilitud de conocimiento presente en la educación chilena, maximizada por el contexto cultural y social del cual provienen los estudiantes insertos en la educación pública, elemento distinto en su configuración (Sepúlveda, 2014). Como se observa, las cifras que obtuvieron los estudiantes chilenos entre 2012 y 2015 denotan importantes diferencias socioeconómicas y culturales que marcan una distancia

10 La prueba PISA es una prueba iniciada en el año 2000 y que es aplicada cada tres años. Dicho estudio mide hasta qué punto los estudiantes, de 15 años, cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido competencias necesarias para la participación plena en la sociedad. Tiene por objetivo evaluar cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes para que apliquen su conocimiento y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura.

11 “Otra mirada a los resultados PISA: En Chile colegios pagados superan promedio OCDE, y los municipales quedan bajo el latinoamericano” (*Diario La Segunda*, 3.12.2013), disponible en <http://www.lasegunda.com/Noticias/Impreso/2013/12/897282/otra-mirada-a-los-resultados-pisa-en-chile-colegios-pagados-superan-promedio-ocde-y-los-municipales-quedan-bajo-el-latinoamericano>. Recuperado el 28.12.2018.

“Chile tiene el sistema de educación más privatizado entre los países de la OCDE” (*Diario El Mostrador*, 4.12.2014, disponible en <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/12/04/chile-tiene-el-sistema-de-educacion-mas-privatizado-entre-los-paises-de-la-ocde/>, recuperado el 18.03.2019.

entre los estudiantes, resultados que refuerzan la interpretación de crisis. Una inferencia de esta realidad sería que los estudiantes de colegios públicos están rezagados en comparación a los colegios particulares subvencionados y colegios particulares pagados, viendo mermadas sus capacidades de aprendizaje y de movilidad social.

4. La instalación del Estado subsidiario en Chile

Durante el golpe cívico-militar, una de las primeras medidas adoptadas por la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990) fue desplazar al Estado docente del escenario político-educacional e instalar un Estado subsidiario con sentido neoliberal y privatizador. El diagnóstico hecho por los miembros de la dictadura sobre la educación pública se movió entre la escasa eficiencia educativa y la baja calidad de la educación, análisis que abrió la opción para consagrar la idea de generar proyectos educativos individuales que apuntaran a resolver estos problemas. En esta nueva fase, el Estado subsidiario asumió funciones de interés general sólo cuando algunas organizaciones intermedias (los empresarios, la iglesia o la familia) no estaban en condiciones de ejecutarlas adecuadamente, porque eran actividades poco rentables, porque eran áreas estratégicas para el Gobierno (por ejemplo, la seguridad nacional o la política exterior) o por cualquier otro motivo. Fue así como el Estado subsidiario buscó terminar con el Estado interventor y promovió uno que apoyara iniciativas particulares, teniendo como foco central a la familia. Esto quiere decir que la familia se alzó como depositario central en la educación de los hijos, correspondiéndole al Estado subsidiario encargarse de proteger dicho deber (Oliva, 2010). En otras palabras, la familia debía realizar el mayor esfuerzo educativo, asumiendo la responsabilidad directa en la educación de sus hijos.

En esta etapa, la función del Estado se tradujo en una regulación educativa, pues como la educación se concebía como un bien privado, el Estado debía procurar entregar educación a quienes no pudieran pagarla. Dicha visión se plasmó en la nueva Constitución de 1980, en el capítulo sobre educación (“Sobre derechos y deberes constitucionales” artículo 19, punto 10). Ese artículo expresaba que el derecho a la educación tenía por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida y que los padres tendrían el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos (Constitución Política, 1980). En términos ideológicos, el Estado subsidiario estipuló que si una persona o una organización intermedia cuentan con los

recursos necesarios para comenzar alguna actividad económica, podían hacerlo sin problema alguno, evitando que el Estado interviniera en esta relación comercial (Núñez, 2011). Por tanto, el principio de subsidiariedad se sostuvo como fomento de la participación de los privados, respeto al papel que tiene la propiedad privada en la sociedad y en la generación de mercados competitivos y eficientes (Oliva, 2008). Es decir, el Estado subsidiario debería estar en aquellas áreas donde el mercado no era capaz de dar soluciones eficaces, pero instalando elementos de control para cautelar el interés público.

Para que estas agrupaciones intermedias pudieran intervenir en el proceso de construcción de una nueva educación, el Estado subsidiario definió que la educación dejaría de ser un derecho social, asegurando la participación del mundo privado en ella, pero dejando en manos del mercado las decisiones finales (Falabella, 2015). Esta idea reafirmó la posición del mercado como vector central de los procesos económicos educacionales, tanto en la producción como en la distribución de los recursos, a fin de aumentar la rentabilidad y la productividad de las esferas en que los privados participarían. Al definir su función, el Estado subsidiario apoyó a los establecimientos privados y reconoció su aporte en esta área para resolver el tema de la cobertura escolar (Águila, 2013). Ruiz (2012) sostuvo que con la instalación del Estado subsidiario se rompió con esa historia de movilidad y superación social, para introducir factores de mercado como ejes conductores del nuevo diseño educacional.

A partir de este momento, la educación se asumió como un bien de consumo –o en otra perspectiva, una inversión– que significaría altas tasas de retorno para los individuos, las cuales debían ser pagadas por las familias (Ruiz, 2012). Se señaló que lo que se buscó con la nueva propuesta educacional fue la eliminación completa del Estado docente para consolidar, legal e institucionalmente, el proceso de descentralización de la educación, como también la desburocratización de la administración del Estado (Egaña citado en Castro-Paredes, 2012). Esta subsidiariedad se plasmó en la municipalización, la cual “(...) se sustenta en que las fuerzas del mercado entren a corregir los defectos de la centralización y de la planificación central de los servicios públicos” (Latorre, Núñez, González y Hevia, 1991, p. 21). En definitiva, la arquitectura institucional educacional que se propuso durante la dictadura estuvo centrada en la demanda por educación y su autorregulación, estableciendo un sistema educacional basado en el supuesto de la libertad de enseñanza, que no fue más que libertad de empresa conjugada con competencia educacional (Garretón, 2007). Fue contra ese diseño educativo que los

estudiantes se manifestaron en 2011, pues el sistema educativo, consagrado en dictadura y perfeccionado en democracia, era un reproductor de una desigualdad social que había que desafiar. Si bien la interpretación de crisis se focalizó en el sistema educativo neoliberal, el encuadre propuesto por el movimiento estudiantil en 2011 se concentró en el gobierno de Sebastián Piñera, pues el nuevo presidente sería el representante máximo de una élite política y económica que delineó el modelo neoliberal a la luz de los principios del mercado.

La derecha en el poder sería la personificación de esa crisis y la responsable de los problemas estructurales del sistema educativo, llámense mercantilización, calidad de la educación, segregación, lucro, endeudamiento o inequidad. Por tanto, la asunción de Piñera al gobierno se convierte en una oportunidad política para la movilización, para el fortalecimiento de la organización universitaria y para mejorar el proceso de encuadre desarrollado por los estudiantes. El ascenso de la derecha al poder facilitó la interpretación de crisis del Estado subsidiario, en tanto los estudiantes universitarios consideraron al nuevo gobierno como el representante de aquella élite que debilitó el Estado docente, instalando un nuevo Estado, basado en criterios del mercado y transformando la educación en un bien de consumo. Al contar con un fuerte desarrollo organizativo, los estudiantes pudieron advertir oportunidades políticas para la movilización y plantear lecturas contextuales acerca del proceso político que se estaba viviendo. Tras ese proceso de organización, los actores debatieron y reflexionaron en torno a la idea de crisis del Estado subsidiario, pues, mediante el diálogo y la reflexión construida colectivamente entre los actores, se reforzó su interpretación.

Entonces, este encuadre de crisis se transformó en una importante variable explicativa del origen del movimiento estudiantil, cuya interpretación se agudizó con la elección presidencial de Sebastián Piñera. Al comprender los estudiantes que el sistema educativo estaba en crisis y que la llegada del nuevo gobierno personificaba esa crisis, el *framing* que propusieron moldeó las nuevas demandas educativas del movimiento estudiantil. Para Camila Vallejo, una de las principales voceras del movimiento estudiantil de 2011, las protestas impulsadas por los estudiantes de la Universidad Central fueron fundamentales para el movimiento del 2011, pues ayudaron a reforzar esa interpretación crítica al rol del Estado y cuestionar su papel en la educación (Vallejo citada en Oviña 2012). Agregó la dirigente que el nuevo gobierno reforzaría un modelo de educación que se inició en la década de los 80' y que se basó en el mercado como ente regulador, en la competencia como aseguradora de calidad

y en el financiamiento a través del *voucher*. Sostuvo que no había un afán por establecer un sistema de educación firme y colaborativo, sino que se continuaría con la mercantilización de la educación (Vallejo, 2010). También lo consideró así Gabriel Boric, para quien el Gobierno era sinónimo de segregación, endeudamiento y lucro, además de desconocer lo avanzado por el movimiento estudiantil en la materia¹².

La interpretación que desarrollaron los estudiantes del nuevo gobierno y su política pública sirvieron como fundamento para convocar a más movilizaciones, pues reforzaron la idea de que la administración de Piñera encarnaba la crisis del Estado subsidiario; su figura se constituyó en un factor cohesionador para el movimiento. Esto lo dejó muy en claro el presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Arturo Prat, Patricio Arauco, quien sostuvo que protestar dentro de una coalición de centro izquierda, como era la Concertación, no era lo mismo que hacerlo frente a un gobierno de derecha. No existe la misma energía y la misma comodidad. Además, tanto la Concertación como los no partidistas protestaron contra el gobierno de derecha para desestabilizar y retornar al poder¹³.

5. Movimiento estudiantil e interpretación de crisis del Estado subsidiario

Como se indicó en este trabajo, la interpretación de la crisis del Estado subsidiario fue un proceso que se fue gestando con el tiempo en los distintos momentos de movilización estudiantil. Este encuadre se profundizó y mejoró con la instalación de la derecha en el poder, pues agudizó las contradicciones del sistema educativo y fue un catalizador dentro del proceso de movilización. Para Manuel Erazo, vocero de los estudiantes secundarios agrupados en la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES, en adelante), zona al poniente de Santiago, el gobierno de Sebastián Piñera fue un catalizador de las movilizaciones de 2011, ya que “representaba lo que el movimiento social no quería... era la antítesis de la concepción de sociedad que se buscaba. Una sociedad de derecho y no de privilegios, pero un derecho no desde la sociedad burguesa”¹⁴. La derecha en el gobierno contribuyó a que las movilizaciones logaran una importante masividad, ya que, al ser los representantes de la

12 "Rechazan estudiantes chilenos la reforma educativa de Piñera" (*Lado B*, 5.09.2012).

13 Entrevista al dirigente universitario Patricio Arauco, Nueva Zelanda, 14.12.2016.

14 Entrevista a Manuel Erazo, vocero de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, ACES Poniente 2006, Santiago, 12.12.16.

mercantilización de la educación y los creadores de un modelo de sociedad fundamentado en el mercado, propiciaron que los estudiantes se organizaran para frenar una agenda privatizadora; las movilizaciones expresaron un malestar social sobre el Estado subsidiario y la figura presidencial. O sea, la coyuntura política se mezcló con cuestiones estructurales, lo que avivó el activismo político de un ciudadano que hasta ese momento era indiferente a la protesta social.

En el fondo, el diseño político del gobierno y su identidad empresarial contribuyeron a disparar las movilizaciones, a agudizar la crítica al Estado subsidiario y a proponer su transformación. Martín Zilic cree que el gran problema del gobierno de Piñera fue que se rodeó de muchos tecnócratas que no sabían de educación y que representaban el lucro y la mercantilización de la educación¹⁵. Una opinión similar tuvo Takuri Tapia, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile en 2013, al señalar que la aparición de nuevas movilizaciones en 2011 respondió a la mercantilización de la educación, a las anteriores demandas y a la percepción de crisis que se desarrolló durante la “revolución pingüina” de 2006, y, en menor medida, a la instalación de un gobierno de derecha: “(…) la crisis del sistema de educación superior caracterizada por una creciente privatización y mercantilización del sistema completo, más la arremetida del gobierno de Piñera ese año respecto al corte de becas y (el) aumento de créditos, ayudaron a que se levantaran los estudiantes. Como último factor, creo que el elemento subjetivo y generacional del 2006 de la revolución pingüina se constituye en una escuela para las y los estudiantes de ese entonces”¹⁶.

Para Sebastián Farfán, secretario general en 2011 de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso, el proceso de encuadre y la derecha en el poder fueron los principales factores que contribuyeron a cristalizar el movimiento universitario de 2011. Sostuvo el dirigente que existieron elementos coyunturales y elementos estructurales que explican las movilizaciones de 2011: “En lo estructural, creo que lo más sensible tiene que ver con los efectos de la educación de mercado para los estudiantes. La universidad en su proceso de mercantilización fue reflejando la grave crisis en que estaba sumida la educación, la cual se expresa no solo el 2011, sino también los años anteriores en que se movilizaron los estudiantes.

15 Entrevista a Martín Zilic, Ministro de Educación en 2006, Santiago, 31.07.18.

16 Entrevista a Takuri Tapia, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad De Santiago de Chile 2013, Santiago, 22.06.2017.

En lo coyuntural creo que es central el hecho del gobierno al que enfrentábamos. En la medida que es un empresario el que está a la cabeza y que está vinculado a sectores orgánicamente ligados a la dictadura, se generó un escenario más propicio para una movilización frontal¹⁷.

Lo que expresaron los entrevistados sobre la interpretación de crisis del Estado subsidiario fue una visión que se desarrolló en el transcurso de las movilizaciones estudiantiles y se afinó en razón de un debate colectivo sin restricciones dentro de los espacios de participación estudiantil. Es decir, la interpretación de crisis del Estado subsidiario se mejoró con el aporte de los actores que integraron el movimiento, más los anteriores análisis desarrollados por los estudiantes en los procesos de movilización previa. A juicio de Giorgio Jackson, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica en 2011 y vocero del movimiento universitario ese mismo año, a la interpretación de crisis del Estado subsidiario establecida por los estudiantes secundarios en 2006 se agregó en 2011 la noción de desigualdad en el acceso a la educación superior, los problemas de financiamiento que arrastraba la educación pública y la estafa e ilegalidad del sistema privado amparado en un modelo educativo de mercado (Jackson citado en Fernández, 2013). Ésta no fue una conclusión que se impuso desde un grupo en particular; fue más bien en los plenarios y en los debates de asambleas ocurridos en los distintos momentos de la movilización cuando se determinaron los factores que mejor evidenciaron la crisis del Estado subsidiario, confirmando la idea de que la interpretación de crisis fue un trabajo colectivo. Jackson coincidió en que fue durante la “revolución pingüina” que se discutió por primera vez en términos políticos sobre la situación de la educación y se hicieron análisis críticos del rol del Estado. “La generación de 2006 fue una generación que se movilizó, que aprendió y que delegó ese análisis en nosotros, críticas que se transformaron en una base para la discusión estudiantil de 2011”¹⁸.

César Valenzuela, dirigente estudiantil en la llamada “revolución pingüina”, también creyó que el nuevo gobierno agudizó las contradicciones en la sociedad y ayudó también a afinar la interpretación de crisis en 2011: “Tiene que ver con el hecho de que una parte de la izquierda está en la oposición es más fácil hacerlo. Estando en el gobierno debemos ser más moderados. Pero al estar Piñera tenemos un discurso menos moderado. Cuando hay

17 Entrevista a Sebastián Farfán, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad De Valparaíso en 2011, Santiago, 4.02.2017.

18 Entrevista a Giorgio Jackson, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile 2011, Santiago, 31.03.2016.

una disputa social en un gobierno de la centro-izquierda, hay más manejo, pero cuando es la derecha esa disputa se convierte en un conflicto social (...) El nuevo gobierno defendía un modelo que ellos crearon y ahí se da esa crítica”¹⁹. De las palabras de Valenzuela se desprende que el mensaje desarrollado por los estudiantes fue de fácil comprensión para la sociedad, pues, como gobernaba una fuerza política de derecha, esta identidad política agudizó las críticas al Estado subsidiario. Es decir, tal como lo planteó Giorgio Jackson, las peticiones estudiantiles y exigencias que se instalaron en 2011 no emergieron en el momento, sino que fueron fruto de un proceso de reflexión y de análisis permanente de la situación, instancia que profundizó el encuadre de crisis, develando la crisis del Estado subsidiario en la educación. Por tanto, la solución a la mercantilización de la educación pasaba por cambiar la estructura educativa presente en el país y proponer una alternativa a ella, pues las diferencias sociales siguieron intactas (Jackson, 2011).

6. Conclusión

El presente artículo ha permitido reafirmar la hipótesis de trabajo propuesta en la introducción, la cual sostuvo que el origen del movimiento universitario se explica por la interpretación de crisis del Estado subsidiario que hicieron los estudiantes a lo largo del tiempo, todo bajo una coyuntura de cambio de partido en el Gobierno. Si bien las demandas propuestas en años pasados develaron aspectos estructurales de la educación y fueron la base para contextualizar las nuevas propuestas estudiantiles en 2011²⁰, éstas se fueron ampliando y mejorando en cada proceso de movilización, encontrando en el movimiento estudiantil de 2011 su mayor profundidad. La aparición del movimiento universitario no fue la expresión de un momento determinado, sino que respondió a un proceso de movilización permanente en defensa de la educación pública y en un encuadre crítico del Estado subsidiario que convergió en 2011. La interpretación de esta crisis estatal se amplificó en el año 2011, en razón de los procesos de movilización desplegados por los estudiantes por más de diez años, momento en el cual los diagnósticos presentados por los estudiantes fueron relevantes para volver a movilizarse en mayo de 2011.

19 Entrevista a César Valenzuela, Presidente de CCEE Colegio Confederación Suiza y vocero Revolución Pingüina 2006, Santiago, 5/09/2018.

20 "Por qué tiene tanta fuerza el movimiento estudiantil chileno" (BBC, 28.08.2012).

Como señala la literatura sobre *framing*, las demandas del movimiento universitario transitaron entre diagnóstico, expansión y transformación de sus marcos de significación, características que confirman la noción de que el proceso de encuadre fue primordial para el surgimiento del movimiento estudiantil en 2011. En el fondo, la interpretación crítica del Estado alcanzada por el movimiento estudiantil se sustentó en la reflexión y en la discusión efectuada por los estudiantes en 2006, profundizando en algunos aspectos considerados relevantes por los estudiantes, a medida que iba creciendo el movimiento. Además, el encuadre se amplificó, tal como lo señala la literatura sobre *framing* (Snow *et al.*, 1986; Gamson, 1992; Campbell, 1998; Benford y Snow 2000; Sábada Garraza, 2000; Mische, 2003; Verloo, 2005; Goffman, 2006; Rossi y Von Bülow 2015). Esta ampliación de la demanda ayuda a sumar nuevos adherentes al movimiento, quienes desde su propia historia de vida ofrecen un encuadre más estructural que coyuntural, que al ser más amplio acrecienta las opciones de triunfo de los estudiantes universitarios (Swart, 1995). Creemos entonces que el encuadre que se amplifica se hizo más estructural, el cual es el que se termina imponiendo dentro del movimiento, por sobre una interpretación más bien coyuntural del estado de la educación.

Este encuadre se fortaleció con el conocimiento de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en algunas pruebas internacionales que miden el desarrollo de la educación, y que reforzaron la idea de crisis del Estado subsidiario. Los resultados observados en las pruebas ayudaron al movimiento a actualizar y a reafirmar la interpretación de crisis estatal, además de contrastar la información proveniente de sectores políticos antagónicos a sus planteamientos y contrarios a la idea de transformación del Estado subsidiario.

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2019
Fecha de aceptación: 11 de marzo de 2019
Manejado por IISEC

Referencias

1. Águila, E. (2013). "Del Estado docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada". En: Cátedra Foucault, 2013, Santiago de Chile, Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.
2. Amparán, A. C. (2000). "El análisis cultural de los movimientos sociales". *Sociológica*, (42), 209-230.
3. ----- (2012). "La teoría del *framing*: un paradigma interdisciplinario". *Acta Sociológica* (59), 77-101.
4. Aranda, J. (2000). "El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales". *Convergencia* (21), 225-250.
5. Benford, R. y Snow, D. (2000). "Framing processes and social movements: An Overview and Assessment". *Annual Review Sociologic* (26), 611-639.
6. Bobbio, N.; Matteuci, N. y Pasquino, G. (2001). *Diccionario de política. México*, México: Siglo XXI.
7. Campbell, J. L. (1998). "Institutional Analysis and the Role of Ideas in Political Economy". *Theory and Society*, 27(3), 377-409.
8. ----- (2002). "Ideas, Politics, and Public Policy". *Annual Review of Sociology*, (28), 21-38.
9. Castro-Paredes, M. 2012. "Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio". *Innovar*, 22(43), 77-92.
10. Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universitaria de Antioquia.
11. Coser, L. (1974). "Aspectos sociales". En: R. North y D. Sills (eds.), *Conflicto y conflicto social*. Madrid, España: Aguilar, (17-20).
12. Charmaz, K. (1990). "Discovering chronic illness: using grounded theory". *Social Science and Medicine*, 30(11), 161-1172.
13. Charmaz, K. (2005). "Grounded theory in the 21st Century. Applications for Advancing Social Justice Studies". En: *The Sage Handbook of Qualitative Reserach*. California, Estados Unidos: Sage publications, (507-535).

14. Falabella, Alejandra (2015). "El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)". *Educação e Sociedade*, 132(36),1-21.
15. Gajardo, J. (2011). "No se está escuchando a la gente", *Emol*, 21 de mayo de 2011.
16. Gamson, W.A. (1992). *Talking politics*. Cambridge, Reino Unido: University Cambridge Press.
17. Garretón, Manuel Antonio. (2007). *Del postpinochetismo a la dociedad democrática*. Santiago: Debate.
18. Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis. Emergence vs Forcing Basics of Grounded Theory Analysis*. California, USA: Sociology Press.
19. ----- (2010). "The Future of Grounded Theory". *The Grounded Theory Review*, 9 (2), 1-14, California: Mill Valley.
20. Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid, España: Siglo XXI (1º ed., 1974).
21. Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
22. Habermas, J. (1981). "New social movements". *Telos*, (49), 33-37.
23. Jackson, G. (2011). "Giorgio Jackson y el movimiento estudiantil: "La idea es tratar de canalizar todo esto en una demanda única", *Radio ADN*, 17 de junio de 2011.
24. Kriesberg, L. (1975). *Sociología de los conflictos sociales*. México: Trillas.
25. Latorre, C; Núñez, Iván; González, Luis y Hevia, Ricardo (1991). "La municipalización de la educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal" (estudio de campo) Santiago de Chile: P.I.I.E, 66.
26. Martín-Crespo Blanco, M. y Salamanca, A. B. (2007). "El muestreo en la investigación cualitativa". *Nure Investigación* (27),1-4.
27. Melucci, A. (2010). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.F: El Colegio de México.
28. Mercado, A. y González, G. (2008). "La teoría del conflicto en la sociedad contemporánea". *Espacios públicos* (11),196-221.

29. Mische, A. (2003). "Cross-Talk in Movements: Reconceiving the Culture- Network Link". En: Mario Diani y Doug McAdam (eds.) *Social Movements and Networks: Relational Approaches to Collective Action*. Oxford: Oxford University Press, (258-80).
30. Nieto, A. y Monedero, C. (1977). *Ideología y psicología del movimiento estudiantil*. Barcelona, España: Ariel.
31. Núñez, Sebastián. (2011). "Educación superior en Chile y principio de subsidiariedad: introducción a su fundamentación filosófica". Tesis de pregrado. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110019/finunez__s.pdf?sequence=3&isAllowed=y Recuperado el 12 de diciembre de 2018.
32. Oliva, María Angélica (2008). "Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile". *Estudios pedagógicos*, 34(21), 207-226.
33. ----- (2010). "Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?". *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-410.
34. Ouviaña, H. (2012). "Somos la generación que perdió el miedo". Entrevista a Camila Vallejo Dowling. *Observatorio Social de América Latina*, (13-20).
35. República de Chile. (1980). "Constitución Política". Santiago de Chile, 8 de agosto.
36. Revilla, M. L. (1993). *Movimiento social, identidad y sentido: experiencias contemporáneas en la R.F.A y Chile*. Madrid, España.
37. Rossi, F. y Von Bülow, M. (eds.) (2015). *Social Movement Dynamic*. Farnham: Ashgate.
38. Rouse, M., y Daellenbach, U. (1999). "Rethinking research methods for the resource-based perspective: Isolating sources of sustainable competitive advantage". *Strategic Management Journal*, 20(5), 487-494.
39. Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Desuto, Bilbao: Universidad de Deusto, vol. 5.
40. Ruiz, Carlos (2012). "La república, el Estado y el mercado de la educación". *Revista de Filosofía*, Universidad de Chile, (68), 11-28.
41. Sádaba Garraza, T. (2001). "Origen, aplicación y límites de la teoría del encuadre (*Framing*) en comunicación". *Comunicación y Sociedad*, 14(2), 143-75.
42. Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.

43. Sepúlveda, M. (2014). *De la retórica a la práctica: el enfoque de derechos en la protección social en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
44. Snow, D.; Rochford, B.; Worden, S. y Benford, R. (1986). "Frame alignment process, micromobilization and movement participation". *American Sociological Review*, (51), 464-481.
45. Swart, W. (1995). "The League of Nations and the Irish Question: Master Frames, Cycles of Protest, and 'Master Frame Alignment'". *The Sociological Quarterly*, 36(3), 465-481.
46. Tarrow, S. (2011). "Power in Movement: Social Movement and Contentious Politics". En: M. Levi, (ed), *Cambridge Studies in Comparative Politics*. Seattle, EEUU: Cambridge.
47. ----- (1994). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid, España.
48. Tilly, C. y Wood, L. J. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a facebook*. Barcelona: Crítica.
49. Tilly, C. (1995). "Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas sociológicas". *Sociológica*, 10(28), 13-36.
50. Trindade, V. (2016). "Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada". En: P. Schettini y I. Cortazzo, *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina, (6-105)
51. Vallejo, C. (2010). "Presidenta de la FECH: la de Piñera no es una gran reforma, sino un bluf mediático", *The Clinic*, 4 de diciembre de 2010.
52. Verloo, M. (2005). "Mainstreaming Gender Equality in Europe. a Critical Frame Analysis Approach". *The Greek Review of Social Research*, 2005 (117), 11-34
53. Wiewiorka, M. (2010). "Social conflict". *Current Sociology*, 61(5-6), 696-713.
54. Zermeño, S. (1991). *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México: Siglo XXI.