

La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil	Titulo
Donoso, Sofia - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
CLACSO	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Demanda educativa; Movimientos sociales; Movimientos políticos; Movimientos estudiantiles; Democratización; Gobiernos de la concertación; Chile;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905014946/Donoso_Informe_Sep_2014.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



LA RECONSTRUCCIÓN DE LA ACCIÓN COLECTIVA EN EL CHILE POST-TRANSICIÓN: EL CASO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Sofía Donoso¹

Postdoctorante

Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES) - Chile

sofia.donosos@mail.udp.cl

RESUMEN EJECUTIVO

Este artículo busca contribuir a la comprensión del Movimiento Estudiantil en Chile desde una perspectiva hasta ahora insuficientemente explorada, a saber, analizando tanto su desarrollo organizacional como la construcción de su marco de acción colectiva desde la reinstauración democrática en 1990. Con este fin, estudia las principales olas de protesta de estudiantes secundarios y universitarios que conjuntamente han contribuido a la reconstrucción de la acción colectiva estudiantil en el Chile post-transición: el *Mochilazo* (2001), el Movimiento Pingüino (2006) y el actual auge de movilización social liderado tanto por estudiantes universitarios como por estudiantes de las escuelas secundarias. El análisis se basa en la premisa de que los movimientos sociales, tal como lo señala Diani, “se asemejan a una cadena de eventos más o menos conectados, dispersos a lo largo del tiempo y el espacio”, y que no pueden ser identificados con una organización específica si no que más bien con un grupo de organizaciones (2003:1). Así, se busca identificar las continuidades en términos de “sedimentación” de elementos discursivos y aprendizajes organizacionales a lo largo de las olas de protesta mencionadas. Con este propósito, más que un relato detallado de la configuración de estas olas de protesta, se pone el foco en los procesos de aprendizaje político que han inspirado las actividades organizacionales y procesos de enmarcación del Movimiento Estudiantil. Se argumenta que tanto a nivel secundario como universitario, este aprendizaje ha motivado la construcción de un proyecto político alternativo a la centro-izquierda representada en la Concertación, la coalición de gobierno entre 1990 y 2010. Si bien la construcción de esta alternativa política no ha sido ni lineal ni está compuesta por una única organización, la insistencia en el vínculo estrecho entre los problemas del modelo educacional y del sistema político ha posibilitado la convergencia entre las distintas agrupaciones estudiantiles que conforman el Movimiento Estudiantil.

¹ Mi patrocinador académico para esta beca fue el Departamento de Investigación y Estudios-DIE de la Universidad Academia Humanismo Cristiano.

I. INTRODUCCIÓN

Hace casi dos décadas atrás, Martínez y Díaz señalaban que los procesos concomitantes de democratización y de consolidación de la economía de mercado en Chile habían “abierto el camino para una reformulación subjetiva de la sociedad chilena”, cuyas características “tomaría años en adquirir formas más definitivas” (1996:102). Este artículo plantea que el Movimiento Estudiantil chileno puede ser entendido como la encarnación de esta reformulación subjetiva, y que ha logrado articular de manera exitosa el descontento surgido de las contradicciones entre el régimen democrático y las prescripciones de las políticas neoliberales. Desde mediados de mayo del año 2011 los estudiantes universitarios han liderado protestas nacionales masivas y han expandido gradualmente sus demandas iniciales relacionadas a su ámbito de política pública – tales como educación pública, gratuita y de calidad para todos – hacia un conjunto de demandas que incluyen cambios en la constitución y en el sistema electoral, así como reformas en el sistema tributario. Elaborando un novedoso repertorio de acción colectiva y un atractivo discurso, y dando muestras de un gran liderazgo, el Movimiento Estudiantil y sus demandas han resonado indudablemente con la opinión pública, la cual ha expresado un apoyo cercano al 90%.²

Protagonizando las mayores movilizaciones que el país ha presenciado desde la reinstalación de la democracia en 1990, el Movimiento Estudiantil ha también puesto en cuestión el consenso que guió a la Concertación³ – la coalición centro-izquierda en el poder entre 1990 y 2010 – y que ha definido la política en el Chile post-transición. A grandes rasgos, este consenso ha estado enraizado en la convicción sobre la necesidad de una orientación democrática liberal hacia la gobernabilidad, y una aproximación social liberal a la política pública (Roberts 2011:325). Dicho de otro modo, la política en la era post-transicional se ha caracterizado por una apuesta de gobernabilidad en la cual la participación popular ha sido restringida a la arena electoral, y por lo tanto ampliamente excluida de los procesos de decisión de política pública, y por la adopción del modelo neoliberal complementado con políticas sociales y económicas que apuntan a la inclusión (Silva 2009:258). Tal como otros autores lo han destacado, el consenso que reinó la política a partir de 1990 tiene profundas fundaciones institucionales e ideológicas (ej. Oxhorn 1994; Roberts 1998; Silva 2004). Por una parte, las limitaciones incorporadas en la estructura institucional instalada por los militares y el temor a una recaída autoritaria explican parcialmente esta aproximación característica de los gobiernos de la Concertación. Por otra parte, las evaluaciones realizadas sobre la ruptura democrática realizada por los líderes de la Concertación condujeron hacia un proceso de moderación con importantes consecuencias sobre sus orientaciones en política y gobernabilidad. Así, hasta el auge del Movimiento Estudiantil en el año 2011, ni el modo en que la política era elaborada e implementada ni el tipo de políticas públicas habían sido eficientemente cuestionados por parte de los actores sociales.

Pocos podrían negar la influencia en la agenda política que ha tenido el Movimiento Estudiantil en Chile en los últimos años. Una revisión de las plataformas políticas de las

² Ver por ejemplo las encuestas de *Adimark* y el *Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea* (CERC).

³ La *Concertación* está compuesta por los siguientes partidos políticos de orientación de centro-izquierda: *Partido Demócrata Cristiano* (DC), *Partido Socialista* (PS), *Partido Por la Democracia* (PPD) y *Partido Radical Socialdemócrata* (PRSD).

elecciones generales del año 2013 revela que una parte importante de las demandas estudiantiles sobre educación y reformas políticas han sido asumidas por los líderes más prominentes de la centro-izquierda. Lo que explica este impacto, sin embargo, pareciera estar menos analizado. Este artículo se propone contribuir a la comprensión del Movimiento Estudiantil en Chile desde una perspectiva insuficientemente explorada hasta ahora, a saber, describiendo cómo su marco de acción colectiva y capacidad organizacional han evolucionado a lo largo de las olas de protesta estudiantil más importantes desde 1990: el *Mochilazo* (2001), el Movimiento Pingüino (2006) y el actual auge de movilización social liderado tanto por estudiantes universitarios como por estudiantes de las escuelas secundarias. Basados en la premisa de que los movimientos sociales, tal como lo señala Diani, “recuerda una cadena de eventos más o menos conectados, dispersos a lo largo del tiempo y el espacio”, y no pueden ser identificados con una organización específica si no que más bien con un grupo de organizaciones (2003:1), este artículo releva las conexiones entre esas olas de protestas y busca identificar las continuidades y “sedimentación” de los elementos discursivos y de los aprendizajes organizacionales. Con este propósito, más que un relato detallado de la configuración de estas olas de protestas, este artículo pone el foco en los procesos de aprendizaje político que ha motivado la configuración del Movimiento Estudiantil y sus actividades organizacionales.

Describiendo el desarrollo tanto del marco de acción colectiva como de la capacidad organizacional del Movimiento Estudiantil, este artículo se estructura de la siguiente manera. En la próxima sección se describen el origen y los principales rasgos de lo que en este texto se denomina consenso post-transición. En la sección siguiente, se ofrece una revisión teórica y una propuesta para analizar el proceso a través del cual los movimientos sociales (re)construyen acción colectiva. Sobre la base de este marco conceptual, se examinan las distintas olas de protestas desde mitades de los 90 destacando los aprendizajes políticos que han influido en las posteriores actividades organizacionales y de enmarcación. En la sección final se entrega un detallado desarrollo de la ola de protesta iniciada en el 2011 y su impacto tanto en los consensos post-transicionales como en el diseño de la agenda política. Se argumenta que las experiencias acumuladas y los procesos de aprendizaje logrados a través de las olas de protesta revisadas han profundizado el diagnóstico de los estudiantes sobre el vínculo estrecho entre la crisis del modelo educacional y los problemas del sistema político para procesar demandas estructurales. Tanto a nivel secundario como universitario, este aprendizaje ha motivado la construcción de un proyecto político alternativo a la centro-izquierda representada en la Concertación. Si bien la construcción de esta alternativa política no ha sido ni lineal ni impulsada por una única organización, la insistencia en la relación intrínseca entre los problemas del modelo educacional y los del sistema político ha posibilitado la convergencia entre las distintas agrupaciones estudiantiles que conforman el Movimiento Estudiantil.

II. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONSENSO POST-TRANSICIONAL

i. La herencia institucional del gobierno militar

Para entender la importancia del desafío al consenso post-transicional en Chile generado por el Movimiento Estudiantil, se hace necesario explicar primero sus orígenes y construcción. En beneficio del argumento desarrollado en este trabajo, y para entender la relación entre la Concertación -y los actores sociales, el punto de partida es el ciclo de protestas generado a consecuencia de la crisis económica de comienzos de los 80. Después del inicio del régimen militar el año 1973, el surgimiento de las movilizaciones sociales había sido precedido por muchos años de represión tanto de los actores políticos como de los actores sociales, y la promulgación de una nueva Constitución el año 1980 que marcó el punto más alto de la institucionalización del poder en el régimen de Pinochet (Garretón, 1986). Sin embargo, la crisis económica – la peor del país desde la Gran Recesión de los años 30 – provocó una ola de protestas que el régimen militar no fue capaz de contener. El llamado a la democratización comprometió sectores tanto de la clase alta como de la clase media que golpearon cacerolas e hicieron sonar las bocinas de sus automóviles en señal de protesta al régimen militar (Hipster 1998:3). La demanda por la reinstalación de la democracia fue también liderada por estudiantes, pobladores y otros actores sociales (Garretón 1986:3). Estas protestas reactivaron, además, a los partidos de la oposición, los cuales más tarde conformarían la coalición Concertación por la Democracia, compuesta por 4 partidos de centro-izquierda que posteriormente lideraron la transición hacia la democracia del país.

Procurando someter a la oposición en este clima de descontento generalizado, el régimen militar estableció el estado de sitio reduciendo, con ello, el número de las protestas. Mientras las demostraciones aumentaron nuevamente en 1985 fueron luego disminuyendo notoriamente después de 1986. En un ambiente de mayor represión, el movimiento sindical, un gran actor de las protestas, redireccionó sus esfuerzos hacia un fortalecimiento interno ya que sus líderes vieron la necesidad de generar una agenda de largo plazo al ver los desafíos políticos y sociales que enfrentaba el país (Frías 1989:91). Muy pronto, los sindicalistas se fueron subordinando a los partidos de la oposición en su exigencia por democracia, al igual que otros actores sociales.

Reconociendo la incapacidad de las protestas sociales de derrotar al régimen militar, los líderes de la oposición optan por operar al interior de los marcos legales establecidos por la constitución de 1980 – la cual incluye un conjunto de artículos transitorios que definen un camino institucional hacia la “democracia protegida” que los militares visionaban para el futuro del país. Así, creció la convicción entre los partidos políticos de oposición de que había que tratar de derrotar a Pinochet con sus propias reglas del juego institucional. Rechazando el camino armado con los militares, la Concertación opta por la vía institucional. La importancia de los partidos de oposición en la definición de esta estrategia para hacer frente a un régimen militar empoderado y elites conservadoras influyentes, y el pragmatismo de las negociaciones hace que la transición hacia la democracia chilena haya sido caracterizada como un ejemplo paradigmático de pacto de elites (O'Donnell y Schmitter 1986; Higley y Gunther 1992). En 1988 la coalición de centro-izquierda gana el plebiscito en el cual los chilenos podían votar “sí” o “no” a la continuación del régimen de Pinochet.

La presión internacional obliga a Pinochet a reconocer la victoria de la oposición y junta militar acepta realizar elecciones generales en 1989 las que permitirían el restablecimiento de la democracia.

La opción por un camino institucional para recuperar la democracia estuvo fuertemente influenciada por la experiencia de polarización y de bloqueo político que había precedido al golpe militar en 1973. En 1970, cuando Salvador Allende ganó las elecciones con el apoyo de una coalición de izquierda – la Unidad Popular – Chile era uno de los países más politizados de la región (Silva 2004:63). Tanto la izquierda, donde los principales partidos eran el comunista y el socialista, como el centro, dominado por la Democracia Cristiana, fomentaban la movilización social con el propósito de construir las fuerzas sociales necesarias para hacerse del poder. La apreciación hecha por prominentes líderes de la Concertación era que esa polarización había hecho posible el desmoronamiento del sistema político democrático chileno el cual, en décadas previas, había sido reconocido como un ejemplo de democracia (Posner 2004:59).

Adicional a lo anterior, como señalan destacados dirigentes chilenos de izquierda, la experiencia en el exilio en países de occidente y las discusiones ideológicas en las conferencias internacionales de la Internacional Socialista, habían cambiado el discurso sobre las posibilidades de la democracia (ej. entrevista a Arrate 2012). De una manera similar a otras fuerzas de izquierda de América Latina, la tradicional teleología revolucionaria fue descartada por los socialistas chilenos (Roberts 1998:53), cuestión que había constituido unos de los pilares más fuerte del gobierno de Allende. A consecuencia de esas experiencias, la convicción de que las movilizaciones de masas debían ser evitadas a toda costa creció. A cambio de aquello, los socialistas y otros miembros de la coalición de centro-izquierda fueron convenciéndose de la necesidad de la flexibilidad, del pragmatismo y de la importancia de las negociaciones entre posturas divergentes (Oxhorn 1995:179). Este curso gradual fue considerado como la fundación más segura para la consolidación de la democracia (Roberts 1998:120-1).

El restablecimiento de la democracia – fruto del triunfo electoral de la Concertación en las elecciones de 1989 – trajo consigo la recuperación de los derechos ciudadanos a organizarse, reunirse y a manifestarse por fines políticos. Sin embargo, la herencia del régimen militar perduró por más tiempo. En efecto, la ruta institucional hacia la democracia iniciada por la Concertación significó que la coalición ha debido gobernar en los marcos impuestos por la constitución de 1980, la cual instaló un conjunto de limitaciones a objeto de asegurar la gobernabilidad política. Para comenzar, la Carta incluye una serie de “enclaves autoritarios” que establecen considerables restricciones a los procesos de decisión de políticas al otorgarle a los militares un rol tutelar y confiriéndoles un lugar central en tanto “garantes” de la democracia (Garretón 1989; Garretón 2003). Por ejemplo, le otorga a Pinochet el privilegio de ser senador vitalicio, derecho que ejerció hasta el año 2002 cuando la Corte Suprema decisión que estaba inhabilitado para enfrentar juicios por DDHH dada su estado de demencia (Olavarría 2003:13). La Carta establece, además, gran poder a los militares en el Consejo Nacional de Seguridad. Adicional a lo anterior, se establece la figura de nueve senadores designados: de este grupo, dos son elegidos por el Presidente, tres por la Corte Suprema y cuatro por el Consejo Nacional de Seguridad (Olavarría 2003:13). Como resultado de la existencia de los senadores designados, la derecha neutralizó la mayoría en la Cámara Alta

de la coalición de centro-izquierda. De este modo, la estructura institucional generada por los militares se tradujo en la mayoría parlamentaria en el Congreso hasta el cuarto gobierno de la Concertación con Michelle Bachelet (Angell 2007).

La estructura legal dejada por el régimen militar define, además, el status especial de las leyes constitucionales destinadas a cubrir los temas que más preocupaban al régimen, a saber, el sistema económico, los militares, la aprobación de las concesiones mineras y la educación (Fuentes 2012:14). Estas áreas fueron “amarradas” en las llamadas “leyes orgánicas”, las cuales requieren de 4/7 de los votos para ser modificadas. En la práctica es algo muy difícil de lograr dado el sistema electoral el cual, también, fue diseñado por el régimen militar. El sistema electoral binominal es considerado otro de los enclaves autoritarios por muchos estudiosos (ej. Navia 2010). Este sistema electoral se ha caracterizado por ser un sistema en donde se disputan dos sillas parlamentarias sobre la base que para obtener ambas se requiere del 66% de los votos; de no lograrse por ninguna lista parlamentaria, la lista menos votada obtiene la misma cantidad de elegidos que la lista más votada ya que obtendría más del tercio necesario para ser elegida (Navia 2003:35). En la práctica, esto ha significado una sobre representación de los sectores rurales y de los representantes de la derecha (Angell and Reig 2006:496; Valenzuela and Dammert 2006) conformada por la Unión Democrática Independiente (UDI) y el partido de centro-derecha Renovación Nacional (RN).

La referida ingeniería electoral propia del sistema binominal fue diseñada, además, para limitar el número de partidos políticos en el Congreso, costo que afecta principalmente a los partidos minoritarios como el Partido Comunista (Pastor 2004:39). De ahí que el sistema introduce incentivos para la construcción de coaliciones amplias, las cuales han definido el juego político en torno a dos bloques: uno compuesto por la Concertación y el otro por los dos partidos de centro-derecha anteriormente nombrados. En suma, entonces, la moderación y la construcción de coaliciones han sido cruciales para asegurar la gobernabilidad política y evitar cualquier tipo de crisis causada, por ejemplo, por algún bloqueo parlamentario.

ii. Los legados institucionales, la aproximación cautelosa de la Concertación a la elaboración de políticas públicas, y el modelo educacional resultante

A la luz de las amplias limitaciones institucionales descritas en el apartado anterior, la moderación ha parecido determinante para asegurar no sólo la consolidación democrática sino, además, la gobernabilidad política en el país. Como parte de esta estrategia de gobernabilidad ha sido central que la Concertación haya encontrado apoyo para sus iniciativas políticas y reformas no solo de sus bases sino, además, de los actores de la sociedad civil que en los 80 habían luchado codo a codo en la recuperación de la democracia con los miembros de la coalición de centro-izquierda. A decir verdad, este objetivo fue facilitado durante mucho tiempo por las cercanas relaciones interpersonales entre los líderes de la Concertación y grupos prominentes de la sociedad civil. En ocasiones, esto ha significado que actores sociales han ocupado cargos relevantes en los gobiernos democráticos. Esto ha facilitado que los partidos de la Concertación hayan podido influenciar en los propósitos, metas y estrategias de los movimientos sociales (Hipscher 1998b:170). Desde la perspectiva de los líderes de los movimientos sociales que no han formado parte del gobierno, este apoyo a la Concertación ha sido comúnmente considerado como apoyo a la

democracia (Burton 2009:60). Tal como Hipsher sostiene, este apoyo hizo que los movimientos sociales y sus líderes por mucho tiempo postergaran demandas de carácter estructural y evitaran estrategias que pudieran amenazar la estabilidad democrática (1998:155). Así, los activistas de los movimientos sociales acogieron también muchas veces la desmovilización como racionalidad de largo plazo (Hipsher 1998:157).

Al mismo tiempo, las herencias históricas e institucionales no sólo han formateado la postura de la Concertación en su diseño político sino que han tenido, además, importantes consecuencias para el tipo de políticas públicas propuestas por la coalición de centro-izquierda. Durante el régimen militar Chile fue el primer país latinoamericano en adoptar el modelo neoliberal y experimentó una de sus más radicales implementaciones. El hecho de que el país haya introducido el neoliberalismo bajo un marco autoritario fue excepcional y permitió su rápido camino de implementación (Cook 2007:116). Tal como Silva plantea, Chile se transformó en *el* experimento de la economía de mercado (2009:248 *itálicas en el original*).

De esta forma, cuando la Concertación tomó el poder heredó una economía que había sido reestructurada acorde a líneas neoliberales desde los años 70. Muchas de las reformas políticas realizadas por los militares habían sido “amarradas” a través de las leyes orgánicas, las cuales, tal como ha sido mencionado, necesitan de altos quorum para ser modificadas. Así, como lo indica Foweraker, los pactos políticos que acompañaron la transición reforzados por constreñimientos constitucionales, dejaron poco espacio para alterar el modelo neoliberal (2001:850). Al mismo tiempo, los líderes de la Concertación estaban convencidos de que el gobierno democrático no podría consolidarse sino eran capaces de generar estabilidad macroeconómica y esto, por su parte, significaba la mantención del modelo neoliberal introducido por el régimen militar. Desde la perspectiva de la coalición de centro-izquierda la mantención de estas medidas económicas buscaba disminuir las aprehensiones de las élites económicas y asegurarles a ellos que no habría retorno a las anteriores estrategias de desarrollo estatistas y nacionalistas (Siavelis 2009:16). Esto fue pensado como crucial a objeto de evitar una oposición política que pudiese desestabilizar la transición a la democracia. De igual modo, al mantener el modelo neoliberal se buscaba tranquilizar a la derecha y sus simpatizantes quienes temían que una coalición de centro-izquierda podría significar el retorno a la inestabilidad macroeconómica y a la ausencia de gobernabilidad política propia del periodo previo al golpe de 1973 (Valenzuela and Dammert 2006:69).

Si bien cualquier cambio radical del modelo económico implicaría grandes dificultades políticas, es necesario recordar, además, que en el mismo periodo había una ausencia de opciones alternativas consolidadas. Las experiencias de las políticas económicas de orientación socialista en la época de la Unidad Popular en Chile, y también en Europa del Este, que eran considerados fracasos económicos, habían dejado a las fuerzas de izquierda sin una convincente agenda económica. Tal como lo admite Jorge Arrate, un prominente líder socialista del primer gobierno de la Concertación, “no teníamos ideas económicas alternativas suficientes” (entrevista 2012). Así, mientras los socialistas chilenos revalorizaban las posibilidades de la democracia, ponían menos esfuerzos en la elaboración de alternativas económicas al neoliberalismo (Roberts 1997:313).

La incapacidad para permitir cambios del marco institucional heredado del régimen militar y la falta de políticas alternativas al pensamiento neoliberal es lo que el Movimiento Estudiantil chileno ha cuestionado con fuerza. De hecho, el modelo educacional chileno ha sido de las áreas de política pública que ha estado “bloqueada” a través de leyes constitucionales promulgadas por el régimen militar. Esto consolidó las reformas llevadas a cabo desde 1981 en adelante, cuando Chile se convirtió en el primer país en el mundo en introducir a nivel nacional el “voucher educacional”, originalmente desarrollado por Milton Friedman (Cox 2005:25)⁴. El *voucher*, cuyo valor se basa en el promedio de asistencia mensual del estudiante, es pagado por el Ministerio de Educación tanto para los colegios de administración pública como privada, generando de esta manera fuertes incentivos a la expansión del mercado privado de la educación (Cox 1997:3). No fue sorprendente entonces que los colegios particulares subvencionados proliferaran durante la década de los 80, pavimentando el camino para un sistema educacional estructurado a través de tres principales categorías administrativas: *colegios públicos*, financiados a través del *voucher* por estudiante y con base en la asistencia, cuya propiedad y administración recaen en los municipios; *colegios particulares subvencionados*, también financiados a través del *voucher* por estudiante y con base en la asistencia, pero cuya propiedad y administración es privada; y *colegios particulares pagados*, que no reciben subsidios de gobierno y operan completamente a través de la contribución parental.

La introducción del sistema de *voucher* y la expansión del mercado privado de la educación aumentó considerablemente la matrícula estudiantil, especialmente en el caso de la educación secundaria, la cual creció de 49,7% en 1970 a 77% en 1990 (Cox 2005:23). Al mismo tiempo, la reforma tuvo un impacto negativo en la educación pública (Torche 2005:322), la cual experimentó un descenso en la matrícula estudiantil de 78% en 1981 a 57,8% en 1990 (MINEDUC 2003-2004:35). Si bien la falta de datos comparables hace difícil evaluar los resultados de las reformas educativas del régimen militar en términos de calidad y equidad, sí hay evidencia para sugerir que la segmentación socio-económica aumentó considerablemente como resultado de los mecanismos establecidos para la selección y la competencia (Cox 2005:34; Pribble 2013:92).

Una vez que la democracia fue reinstaurada, una mayor equidad y calidad en el sistema educativo fue un componente central de la agenda de educación de la Concertación (Bellei 2001:129). Si bien era costoso, una manera de lograr el objetivo de calidad y equidad era aumentar los recursos públicos. Entre 1990 y 2006, el gasto público en educación como porcentaje del PIB creció de 2,4% a 3,4% (MINEDUC 2006:39)⁵. Expandir los recursos públicos en la educación también permitió evitar complicados procesos de negociación, ya que esta expansión estaba menos sujeta a la aprobación de nuevas leyes (Cox 2005:39; Mizala 2007). Aún más, el aumentar los recursos destinados a la educación siempre fue apoyado por las familias y profesores y constituía una medida popular para el Ejecutivo y el

⁴ Como señala Arellano, a pesar que el “sistema de voucher” fue parte de la agenda neoliberal, tenía antecedentes históricos. Los colegios privados habían recibido subsidios del Estado desde principios de los años 50. No obstante, dentro de ese sistema, los colegios públicos, instituciones educativas sin costo, recibían el doble del monto que recibían los privados.

⁵ Sin embargo, es importante destacar que, aparte de México, Chile tiene el gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita más bajo en 2006 (OECD 2010:106).

Legislativo, ya que implicaba resultados concretos (Cox, 2005a: 39; Burton 2012:39; Mizala 2007:3).

No obstante, el declive de la educación pública y los efectos de la segregación fueron perpetuados durante los gobiernos de la Concertación. En 2006, 46,8% de la población estudiantil estaba matriculada en colegios públicos, 45% en colegios particulares subvencionados y un 6,7% en colegios particulares pagados sin subsidio estatal (MINEDUC 2006:29). Como se puede apreciar en la tabla 1, el modelo educacional de tres niveles que resultó de las reformas educativas de los años 80 y su continuidad a través de los años 90 ha creado un sistema educacional en el cual la inmensa mayoría de los estudiantes de los sectores económicos más vulnerables asisten a colegios públicos. Por otra parte, los estudiantes de ingreso medio se dividen entre la educación pública y la particular subvencionada, mientras que los estudiantes de clase alta asisten mayoritariamente a la educación particular pagada.

Tabla 1: Segregación de clase social por tipo de colegio (%) para el año 2003

Quintil	Público	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Bajo	79.4	20.6	0
Bajo-medio	81.9	18.1	0
Medio	47.8	52.3	0
Medio-alto	13.0	81.6	5.4
Alto	0	6.1	93.9

Fuente: Burton 2012:37

Como resultado de la segregación y la distribución desigual de recursos, ha habido diferencias significativas en los resultados. Si se estudia la evolución de los resultados de aprendizaje (medidos a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [en adelante, SIMCE]) entre 1996 y 2003 que alcanzaron las tres categorías administrativas de colegios, es evidente que los colegios públicos lograron los resultados más bajos en términos de calidad de la educación:

Tabla 2: Resultados de aprendizaje SIMCE para Segundo Medio (décimo grado) (2006)

	Público	Particular Subvencionado	Particular Pagado
Promedio Lenguaje y Comunicación	473.4	499.9	585.2
Promedio Matemáticas	475.4	496.8	594.9
N	72347	77641	24050

Fuente: (DEMRE 2006)

Es importante resaltar que estos efectos fueron empeorados por una política pública introducida por la propia Concertación en su primer gobierno. Como un intento por aumentar

los recursos del sistema educativo, se fijó un esquema de co-financiamiento para colegios públicos y particulares subvencionados en 1993, con la meta de engrosar la contribución *privada* a la educación. Esta reforma fue aprobada por la derecha, como parte de la negociación para una reforma tributaria, la cual fue esencial para aumentar los recursos fiscales. Este esquema de co-financiamiento implica cobrarles una cuota a los padres, una práctica que creció rápidamente en los años 90. La ventaja de sumar recursos privados a la educación de este esquema, no obstante, se dio a expensas de una mayor segmentación social, dado que éste diferencia en función de los recursos de la familia (OCDE, 2004a: 63).

Ahora bien, la segmentación de los logros académicos en los tres tipos de colegios también se expresa en los resultados del examen de admisión a las universidades (Prueba de Selección Universitaria, en adelante PSU). En el año 2006, más del 90% de los alumnos de colegios privados obtenían sobre 450 puntos (DEMRE 2006). En el caso de los colegios particulares subvencionados, este porcentaje alcanzaba el 69% y en el caso de los colegios públicos, alcanzaba un 58.4% (DEMRE 2006). Crucialmente, la disparidad en los resultados de aprendizaje expresados en los resultados de la PSU se traduce en un acceso diferenciado a distintos tipos de instituciones de educación superior. La siguiente tabla ilustra las tasas de matrícula por quintil y tipo de institución.

Tabla 3: Tasa de matrícula (%) en instituciones de educación superior por quintil de ingreso, 2003

	I	II	III	IV	V	Total
Universidades	6.2	10.7	17	26.1	39.9	100
Universidades Públicas	7	13.6	19.3	26.8	33.3	100
Universidades Privadas	4.9	5.9	13.2	25	51	100
Institutos Profesionales	6.3	12.8	22.4	30.4	28.2	100
Centro de Formación Técnica	16	22.5	26.9	17.1	17.5	100

Fuente: (UNDP 2005:49)

Dado que existe una gran diferencia en la tasa de rendimiento de los grados de enseñanza superior, esto tiene un gran impacto en la desigualdad del ingreso (OECD & Banco Mundial 2009:47). A modo de ilustración, en comparación con estudiantes que no tienen un grado de educación superior, estudiantes con un grado de un Centro de Formación Técnica obtienen un 26.2% más de ingreso; estudiantes con un grado de un Instituto Profesional obtienen un 10,2% más; mientras que estudiantes con un grado universitario obtienen un 73,6% más de ingreso (OECD & Banco Mundial 2009:47). También es importante notar que si bien el acceso a la educación superior aumentó considerablemente para todos los grupos socioeconómicos a lo largo de los gobiernos democráticos, las diferencias por estrato socioeconómico se mantienen: en 1990, tenían acceso a la educación superior el 4,4% de los

estudiantes del quintil 1 y el 40,7% del quintil 5; en el año 2003, esos porcentajes habían aumentado a un 14,7% para los estudiantes pertenecientes al quintil 1 y a un 73,4% para aquellos del quintil 5 (Vergara 2007:146).

En un modo similar al sistema de educación básica y media, durante el régimen militar el modelo de educación terciaria también se había transformado a lo largo de las líneas neoliberales, expandiendo el mercado privado de la educación de manera significativa (Garretón 1985:110). Hasta 1980, cuando la Ley General de Universidades fue introducida, el sistema de financiamiento de la educación superior estaba basado en fondos estatales y aportes de las familias en función de su capacidad de pago. El recorte de la financiación estatal a la educación superior, a su vez, se tradujo en un fuerte aumento de los aranceles universitarios, los cuales aumentaron, aproximadamente, en un 50% en el caso de muchas universidades (PNUD 2005:42). Como resultado, el actual sistema de educación superior en Chile tiene una de las tasas de matrícula más caras en el mundo, junto a Corea, Nueva Zelandia y EE.UU (PNUD 2005:42). La mayor parte de este costo es pagado por los estudiantes y sus familias. De acuerdo a lo sostenido por el PNUD, solo un 20% de las familias chilenas puede pagar los aranceles de la educación superior sin afectar considerablemente el ingreso familiar (2005:50).

En 2005, la administración del presidente Lagos introdujo el Crédito con Garantía Estatal (Crédito con Aval del Estado, de aquí en adelante, CAE), con el objetivo de aumentar las tasas de matrícula aún más y ofrecer más oportunidades de acceso a la educación superior a grupos sociales que antes no podían costearla. Este esquema introdujo préstamos estudiantiles proporcionados por la banca privada, pero con el Estado como garante. Como se explicará más adelante, esta política sería uno de los detonadores centrales de las protestas estudiantiles del año 2011.

III. MOVIMIENTOS SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE ACCIÓN COLECTIVA: UN MARCO DE ANÁLISIS

i. La literatura sobre movimientos social en América Latina

Para entender la reconstrucción de la acción colectiva de los estudiantes chilenos es necesario entender procesos tanto a nivel de agencia como a nivel de estructura. Este debate ha sido históricamente una parte integral de la literatura sobre movimientos sociales. Ello no ha sido excepción en el caso de la extensa bibliografía sobre movimientos sociales en América Latina, la cual ha estado enmarcada en un debate más amplio sobre el desarrollo de la región fuertemente dominado por la perspectiva analítica de corte estructuralista propuesta por la Teoría de la Dependencia. Inspirada en la perspectiva marxista, esta literatura ha estado enfocada en actores tradicionales tal como la clase trabajadora y su lucha por el control del Estado, o centrado en políticas estatales represivas y las condiciones precarias de vida fruto de los procesos de urbanización.

En el contexto de las democratizaciones de finales de los 70 y de los 80, a su vez, las aproximaciones influidas por el marxismo sobre los movimientos sociales fue crecientemente

criticada por la escasa atención prestada tanto a la agencia como a las dimensiones identitarias. La Teoría de los Nuevos Movimientos Sociales (de aquí en adelante, TNMS), en particular, argumenta contra la predominancia de lo estructural en el análisis de los movimientos sociales y destaca que el objetivo de estos movimientos no ha sido necesariamente la promoción de un nuevo modo de producción sino el derrocamiento de los regímenes autoritarios. La TNMS sostiene que la perspectiva marxista ha sido excesivamente rígida en sus análisis de las motivaciones tras las olas de movilizaciones desde los años 60, a saber, las referidas a las de identidad y subjetividad (Slater 1994:12). A la luz de estas críticas, la TNMS procura ofrecer un marco de análisis para la comprensión del surgimiento de “nuevos intereses populares” y de “nuevas maneras de hacer política” en la región (Escobar and Álvarez 1992a:2). Consecuentemente, la investigación inspirada en la TNMS examina las vías a través de las cuales los “nuevos” movimientos sociales están contribuyendo a la definición de democracia instalando temas tales como identidad, cultura, etnicidad, ciudadanía y medio ambiente en la agenda política (ej. Escobar and Álvarez 1992b; Jelin 1985). La comprensión de estas luchas son analizadas en el terreno de las prácticas cotidianas y basadas en una comprensión amplia de lo político (Álvarez, Dagnino and Escobar 1998). Los movimientos sociales, se argumenta, han expandido el espacio de lo político a los ciudadanos “trayendo al espacio público las preocupaciones de la ‘vida cotidiana’ y sobre ‘lo personal’” (Hellman 1992:53). Prontamente, esta perspectiva se transformó en el modelo teórico más usado por los movimientos sociales de la región (Rice 2012:26).

La TNMS supera, ciertamente, algunas de las dificultades propias de la mirada marxista en las investigaciones sobre los movimientos sociales al ampliar nuestra comprensión de los procesos de construcción de identidad en los emergentes movimientos sociales latinoamericanos. Contribuye, de este modo, al examen de varios temas contenidos en relación a género, sexualidad, etnicidad, medio ambiente, raza, paisaje urbano, derechos humanos, cultura, democracias y protección al consumidor, entre otros (Silva 2009). Muestra, además, la frágil y no jerárquica formación organizacional de los movimientos sociales emergentes y su fragmentación.

No obstante lo anterior, como coherentemente argumenta Silva, esta insistencia en la identidad y subjetividad dificulta en gran medida a la TNMS en su habilidad para analizar los lazos entre movimientos dispares y las movilizaciones de masas contra el neoliberalismo que la región ha experimentado en la última década (2009:10). En parte esto es explicado por la subyacente aversión de esta mirada teórica a las instituciones formales del Estado y a los partidos políticos como espacios que puedan posibilitar el cambio social (Rice 2012:26). Esta aversión, por su parte, es una expresión del origen europeo de la TNMS. El apelar por una “mayor autonomía del Estado” fue una reacción frente al Estado europeo – altamente centralizado y con el rol redistributivo propio del Estado de bienestar – y la experiencia de los ciudadanos frente a las regulaciones e instituciones estatales en sus vidas cotidianas (Davis 1999:611). Sin embargo, en el caso de Latinoamérica, más que distanciarse de las instituciones y de las prácticas del Estado, los movimientos sociales frecuentemente procuran ganar acceso y proximidad con las instituciones formales de gobierno (Davis 1999:612). En este sentido, mientras la aplicación de la TNMS al estudio de los movimientos sociales latinoamericanos logra contribuir valiosamente en mostrar la diversidad y heterogeneidad de los movimientos que han emergido en las últimas décadas, falla, sin embargo, en aportar una

comprensión adecuada sobre los vínculos políticos que median la interacción entre los movimientos sociales y el espacio institucional (Roberts 1998a:68). Resultado de ello es la apreciación de que la TNMS es insuficiente como marco de referencia para la comprensión de cómo los movimientos sociales pueden influenciar en las políticas públicas (Rice 2012:26). En resumen, al sobredimensionar las políticas de identidad por sobre los problemas materiales y al fallar en la comprensión del rol central del Estado, la TNMS no hace visible el gran significado de las movilizaciones de masas y su relación con la política formal (Silva 2009:10).

ii. La reconstrucción de la acción colectiva: Una perspectiva teórica integral

Como se ha dicho, la investigación estructuralista de los movimientos sociales ha tendido a disminuir el rol de las dimensiones de identidad y viceversa. En tiempos más recientes, tanto en Europa como en América del Norte, la literatura especializada ha puesto más atención en la naturaleza interdependiente y complementaria de la agencia y de la estructura en el estudio de los movimientos sociales (Kolb 2007; McAdam, McCarthy and Zald 1996a; McAdam, Tarrow and Tilly 2001; McAdam, Tarrow and Tilly 1997; Whittier 2002). La “Política Contenciosa” es el resultado de esta discusión. Esta síntesis teórica se plantea explícitamente estudiar de manera conjunta el por qué y el cómo de los movimientos sociales. Al plantear esto, se propone establecer un puente en la dupla estructura – agencia que frecuentemente ha oscurecido la investigación sobre los movimientos sociales (Lichbach 1998:404). Basado en una comprensión de los movimientos sociales definidos tanto en relación con la estructura social como por su agencia, éstos son definidos como: “esas secuencias de política contenciosa que están basados sobre redes sociales subyacentes y marcos de acción colectiva que resuenan y que desarrollan la capacidad de mantener un desafío sostenido en contra de opositores poderosos” (Tarrow 1994:4). Como señala Silva, esta comprensión teórica permite extender el foco exclusivo en los movimientos sociales y situarlos en un marco más amplio de interacción con otros actores sociopolíticos (2009:31).

Para cumplir con este objetivo, el enfoque de la Política Contenciosa se construye sobre la base de tres cuerpos teóricos, los cuales dan cuenta de las dimensiones organizacionales e idearios de los movimientos sociales y de la interacción con la esfera institucional. El primero de estos cuerpos teóricos, la Teoría de Recursos de Movilización, surge como reacción a los estudios previos sobre los movimientos sociales que conceptualizaban los períodos de crecimiento de las movilizaciones como resultado de un quiebre del sistema de valores y de una falta de cohesión social (Mayer 1991:461). La principal premisa de esta perspectiva teórica es que habiendo injusticias sociales en todas las sociedades, los movimientos sociales no son incapaces de articularlas, representarlas en el sistema político, ni movilizar recursos sin capacidad organizacional (McCarthy and Zald 1977). Los recursos son entendidos de una manera amplia en tanto capacidad social, política, económica, que permita contribuir a la acción colectiva (Smelser and Baltes 2001). Esto incluye, por ejemplo, liderazgo y relaciones con los medios, las autoridades y los partidos. En efecto, es a través de la presión que ejercen los movimientos sociales sobre otros actores políticos y sociales que pueden lograr sus objetivos (Opp 2009:36). Es por esta razón que muchos estudios relacionados han mostrado que los movimientos sociales se han ido profesionalizando progresivamente en su interacción con las autoridades gubernamentales, los medios y otros grupos de interés (Jenkins and Form

2005:336). Focalizando estas dimensiones, la perspectiva de los recursos de movilización ha producido un importante conjunto de literatura referida a la organización de los movimientos sociales.

Un segundo cuerpo teórico incluido en la perspectiva de la Política Contenciosa es el denominado Modelo de Proceso Político, el cual busca específicamente comprender el juego entre los movimientos sociales y el terreno institucional. La principal crítica de esta teoría a los estudios anteriores es que no han puesto suficiente atención sobre el contexto político más amplio en el cual han emergido los movimientos sociales. Apuntando a esta debilidad, los trabajos de Charles Tilly (1978), Doug McAdam (1982) and Sidney Tarrow (1989), entre muchos otros, acentúan los cambios en las estructuras institucionales o en las relaciones de poder informales del sistema político. Vinculando esta dimensión con la emergencia de los movimientos sociales, los autores mencionados desarrollan el concepto de estructura de oportunidad política, la que es definida como “señales consistentes – aunque no necesariamente formales, permanentes o nacionales – del entorno político a los actores sociales o políticos, las cuales les incentiva a usar sus recursos internos para formar movimientos sociales” (Tarrow 1996:54). A través de estas señales, la estructura de oportunidad política da forma al conjunto más amplio de limitantes y de oportunidades de los movimientos sociales y afecta las chances de las movilizaciones. A mayores incentivos aportados por la estructura de oportunidad política, mayores las chances de los movimientos sociales de ser exitosos en su acción política (Opp 2009:162). De un modo más específico, el Modelo de Proceso Político sugiere concentrarse en las siguientes dimensiones: la apertura de acceso a la participación, la evidencia de los alineamientos políticos al interior de la política, quiebres emergentes al interior de la elite, la aparición de aliados poderosos, el declive de la capacidad o de la voluntad del Estado para reprimir la disidencia (Tarrow 1994:77-80).

El tercer y último cuerpo teórico de la perspectiva de la Política Contenciosa – centrado en las dimensiones cognitivas, simbólicas y de agencia en la que se basa la emergencia de los movimientos sociales – es la Teoría de los Marcos de Acción Colectiva. Tal como sugiere el concepto “enmarcar” (*framing*), se trata de un proceso activo de construcción de significados (Benford and Snow 2000:615). Derivado del concepto de marco (*frame*) de la teoría de Goffman, los marcos de acción colectiva son definidos como “esquema de interpretación” en base al cual los individuos “localizan, perciben, identifican y etiquetan” su realidad (Benford and Snow 2000:614). Así, los marcos de acción colectiva de los movimientos sociales constituyen un principio organizador que dignifica el descontento e identifica el objetivo de sus demandas. La premisa subyacente de esta mirada es que el avance de esta identidad común hace más posible la acción política que aquellos individuos inmovilizados.

La efectividad de las demandas elaboradas por los movimientos sociales, por su parte, dependerá de la resonancia que éstas tengan en la vida cotidiana y en las realidades sociales de sus potenciales apoyos (Jenkins and Form 2005:341). Sobre este respecto, los marcos de acción colectiva tienen dos rasgos centrales. En primer lugar, satisface la necesidad de precisar la realidad social al embellecer o desestimar el significado y las injusticias de las condiciones sociales (Snow and Benford 1992:137). En segundo lugar, hace un diagnóstico del problema a enfrentar que incluye la identificación de agentes culpables, seguido de un pronóstico que incorpora propuestas de cómo resolver el problema en cuestión. A través de

estas funciones de *focalizar y de atribuir*, el marco de acción colectiva habilita a los activistas en la articulación y alineación de un vasto número de experiencias y eventos (Snow and Benford 1992:140-141). Resonará en la opinión pública si existe una aparente base de evidencia (credibilidad empírica) sobre el diagnóstico elaborado por el movimiento social, si el malestar articulado constituye una experiencia de la vida cotidiana (commensurabilidad experimental) de la gente que se busca movilizar, y si el marco de acción colectiva sintoniza con creencias, mitos, relatos populares, etc. (fidelidad narrativa) (Snow and Benford 1992:140).

Al ofrecer un marco de análisis integrado sobre la emergencia de los movimientos sociales y la manera en que éstos son activos en la creación de capacidad organizacional, de ventajas en sus relaciones con la esfera institucional y en la elaboración de nuevos discursos y sentidos orientados a incorporar nuevos actores a su causa, la perspectiva de Política Contenciosa será empleada para la comprensión de los procesos de reconstrucción de acción colectiva que precedieron y en parte explican el auge del Movimiento estudiantil chileno.

IV. CONTINUIDAD Y APRENDIZAJE POLÍTICO ENTRE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SECUNDARIOS

i. La gradual reconstrucción de la acción colectiva entre los estudiantes universitarios

Pocos pondrían en duda que el modelo educativo chileno se ha transformado en un lugar central de la disputa política en los últimos años. Sobre esa base, temas de mayor amplitud han sido incorporados en los cuestionamientos sobre la capacidad de los gobiernos democráticos para hacerse cargo de la herencia del régimen militar. Prominentes líderes políticos reconocen públicamente en estos últimos años el hecho de que hay “un antes y un después del 2011”. Relevante es el hecho de que en el programa del recientemente elegido gobierno (por segunda vez) de Michelle Bachelet se incluyen un conjunto de demandas introducidas en la agenda pública por el Movimiento Estudiantil. ¿Cómo ha sido esto posible? Parte central del objetivo de este artículo es mostrar el proceso gradual de reconstrucción de la acción colectiva a través de la cual tanto el modelo educativo como la política detrás de su elaboración han sido cuestionados.

Tanto los estudiantes universitarios como secundarios formaron parte activa de las protestas de los años 80 para derrocar al régimen militar. Dado que las demandas de la FECh y de otras universidades que participaban en la CONFECH durante los 90 hasta comienzos del 2000 evolucionaron principalmente en torno al financiamiento del Estado, el Movimiento Estudiantil ha sido preferentemente sectorial. Esto impidió plataformas comunes con otros sectores. Como lo indica un líder estudiantil en relación a los estudiantes secundarios: “nunca hubo una plataforma que no fuera sectorial. Ellos [los estudiantes secundarios] luchaban por sus pases escolares, por sus becas, y nosotros nos movilizábamos por nuestro equivalente; nuestros pases y nuestras becas” (entrevista a Boccardo 2009).

Dada su participación en las protestas de los 80, no es de sorprender que los estudiantes tuvieran grandes expectativas en el retorno de la democracia. En el caso de los universitarios es también cierto, sin embargo, que existían evidentes desacuerdos entre los líderes estudiantiles de la época con respecto a si empujar por cambios estructurales en el sistema educativo heredado de la dictadura o seguir el camino de cambios graduales de la Concertación (Roco 2013:3). Al mismo tiempo, como también ocurrió con los líderes de otras organizaciones tales como el Colegio de Profesores y los sindicatos, muchos de los líderes estudiantiles se incorporaron al aparato del Estado del recién establecido gobierno democrático (Roco 2013:2).

En 1992 surgen las primeras protestas universitarias. La principal demanda era el retorno a la situación existente antes de 1973 en relación al sistema de aranceles, a saber, un arancel diferenciado según el cual se paga según capacidad económica. Las protestas concluyeron con un acuerdo entre las autoridades de gobierno y los líderes estudiantiles cercanos a la Concertación. Este acuerdo desacreditó tanto a los líderes estudiantiles como a las organizaciones estudiantiles existentes como vehículos de cambio. En la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECh), la más importante de las federaciones universitarias, los problemas se agravaron por un mal manejo económico y administrativo. El débil liderazgo existente en esta época culminó con el cierre de la FECh el año 1993 dado el bajo quorum en las elecciones.

Como consecuencia de estas experiencias, desde mediados de los 90 hacia adelante la FECh es testimonio de la emergencia de liderazgos que no están alineados con los partidos de la Concertación (Burton 2012:40).

Tabla 3: Presidentes de la FECh desde 1990

1990-1991	Manuel Inostroza	Democracia Cristiana Universitaria
1991-1992	Manuel Inostroza	Democracia Cristiana Universitaria
1992-1993	Arturo Barrios	Juventud Socialista
1993-1994	Álvaro Elizalde	Juventud Socialista
1994-1995	Falta de quorum en las elecciones ---	
1995-1996	Rodrigo Roco	Juventud Comunista
1996-1997	Rodrigo Roco	Juventud Comunista
1997-1998	Marisol Prado	Juventud Comunista
1998-1999	Iván Mlynarz	Juventud Comunista
1999-2000	Álvaro Cabrera	Juventud Comunista
2000-2001	Iván Mlynarz	Juventud Comunista
2001-2002	Rodrigo Bustos	Pro Juventud Comunista
2002-2003	Julio Lira	Juventud Comunista
2003-2004	Luis Felipe San Martín	Unidos por La Chile
2004-2005	Felipe Melo	Nueva Izquierda Universitaria
2005-2006	Nicolás Grau	Nueva Izquierda Universitaria

2006-2007	Giorgio Boccardo	SurDA - Izquierda Autónoma
2007-2008	Jaime Zamorano	Universidad Social - Izquierda Autónoma
2008-2009	Federico Huneus	Nueva Izquierda Universitaria
2009-2010	Julio Sarmiento	Juventud Comunista
2010-2011	Camila Vallejo	Juventud Comunista
2011-2012	Gabriel Boric	Izquierda Autónoma
2012-2013	Andrés Fielbaum	Izquierda Autónoma
2013-	Melissa Sepúlveda	Frente de Estudiantes Libertarios (FEL)

Rodrigo Rocco, Presidente de la FECh entre 1995 and 1997 comenta sobre este proceso: “nuestro discurso era que esta organización [la FECh] tenía que superar los vicios que habían contribuido a la caída de la organización previa, esto es, la extrema cooptación por parte de grupos políticos con amplia representación, aquellos que tenían una trayectoria histórica y recursos” (entrevista 2011). En 1995 la FECh se reinstaura bajo su liderazgo. A pesar de ser miembro del Partido Comunista, Roco forma una alianza con movimientos no partidarios pero de sello izquierdista, los *Estudiantes de Izquierda* (EEII). Esta alianza firma un nuevo estatuto y una nueva declaración de principios. Ello respondía, por parte de la FECh, a la búsqueda de un nuevo rol en la era democrática. Tal como reflexiona Rocco:

“La épica de la FECh en los 80 y comienzos de los 90 se sostenía en su propia trayectoria de lucha. Muchos de nosotros que participamos en el período 1994-1998 éramos suficientemente jóvenes para haber sido parte de esa lucha mientras cursábamos la secundaria. Sin embargo, como generación que trataba de hacerse cargo del Movimiento Estudiantil no nos reconocíamos en esa misma identidad. Era necesario generar una nueva “lectura” de acuerdo a lo que estaba pasando en Chile y en el mundo post dictadura” (Roco 2013:16).

Esta redefinición del rol del Movimiento Estudiantil implica definir su espacio en el sistema educativo y la construcción de su capacidad organizacional. Con este propósito, en 1996 la FECh organiza un Congreso que refunda su organización. Uno de sus presidentes, Iván Mlynartz, señala:

“el diagnóstico era que la FECh que había sido construida para luchar en contra de la dictadura nunca se adaptó de nuevo en democracia dado que su estructura, formas y lógica habían sido construidas para esa lucha que era muy clara. Cuando se inició la democracia empezaron a operar las formas de la Concertación: el dinero del Instituto Nacional de la Juventud, el dinero de los trabajos voluntarios, la dinámica de un discurso [...]” (entrevista 2014).

Adicional a ello, con el propósito de coordinarse con federaciones de otras universidades, la FECh le da un impulso importante a la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), la cual reúne las uniones estudiantiles de 25 universidades vinculadas al Consejo de

Rectores.⁶ Sin embargo, la CONFECH no tiene estatutos formales y depende de la capacidad de movilización de los universitarios, la cual todavía es débil. La posibilidad de llevar adelante significativas movilizaciones se complicaba aún más dado el hecho de la creciente presencia del sector privado en la educación terciaria, en las cuales existen restricciones para la organización estudiantil (Burton 2012:38).

En la elección de la FECh de 1996 la EEII gana nuevamente a los partidos de la Concertación. En junio de 1997 la CONFECH congrega a las principales uniones estudiantiles para protestar por la falta de compromiso del Estado en el financiamiento de las universidades públicas del país. Entre las principales de esas demandas estaba la relacionada a cubrir el déficit del Fondo Solidario del Crédito Universitario, un aumento de la beca destinada a cubrir los aranceles universitarios y un aporte del 1.5% del GDP a la Educación Superior (Roco 2013:24). A este petitorio, la FECh agrega la democratización del Estatuto Universitario. La demostración congregó a más de 15.000 estudiantes a lo largo del país, y solo en Santiago a alrededor de 10.000 (La Época 13.06.1997; La Tercera 13.06.1997). En ese momento fue la protesta más grande habida desde la restauración de la democracia. Como resultado, el gobierno concedió aumentar los recursos a la Educación Superior y cubrir el déficit del Fondo Solidario. Como señala Roco, “no fue un triunfo radical pero un triunfo político y un avance en el debate ideológico” (Roco 2013:26).

No obstante, este progreso en la reconstrucción de la acción colectiva entre los estudiantes universitarios tuvo su precio. En efecto, los líderes estudiantiles de esa época fueron criticados por negociar con las autoridades gubernamentales. Tal como afirma Julio Lira, presidente de la FECh en el 2002, “fuimos acusados por “bajarnos” demasiado temprano de las negociaciones” (entrevista 2014). Esta crítica fue más fuerte desde las federaciones regionales ya que sus líderes reprocharon el hecho de quedar solos en las movilizaciones (entrevista a Bustos 2014).

La construcción gradual de una alternativa de izquierda diferente de la Concertación continúa después de las protestas de 1997. En la FECh, las presidencias fueron asumidas por líderes del PC y de la EEII a lo largo de los años 2000, con la sola excepción del año 2004 en que un candidato derechista ganó las elecciones. En un contexto nacional de dominio de la Concertación, la tarea de construir una alternativa propia y la necesaria toma de distancia con el gobierno, no fue una tarea fácil. Lo afirma Rodrigo Bustos: “en general, los Socialistas [...] defendían el modelo que reinaba en el ámbito de la educación y también a los gobiernos de la Concertación (entrevista 2014). De un modo similar se expresa Lira:

“en ese tiempo, éramos una fuerza bastante antagonista del PS [Partido Socialista] y la DC [Demócratas Cristianos] [...] en esos años ser de izquierda [por fuera de la coalición de la Concertación] era muy mal visto, en [la facultad de] Ingeniería eras un *outsider* [...] eras un rebelde sin causa [...] ellos [la Concertación] reinaban el país y nosotros juntábamos a lo más 5,000 personas en la calle [...] el discurso era “ellos son los que no concuerdan con el progreso del país [...]”, y estaba la “teoría del chorreo” y “¿qué hacen estos chicos en la calle demandando

⁶ El Consejo de Rectores reúne a las principales universidades públicas y administra un sistema de admisión conjunto.

que cambie todo? y ¿de qué están hablando si puedo comprar todo lo que quiero ahora [...] tienes acceso a crédito [...]” (entrevista 2014).

El 2002, la FECh lideró nuevas protestas demandando el aumento de recursos estatales para las universidades públicas (Rodrigo Bustos, presidente en 2001, citado en El Mercurio 05.04.2001). Rodrigo Bustos, presidente de la FECh en ese momento, comenta sobre el periodo que le tocó presidir: “en el 2002 sabíamos que había un cierto descontento entre los estudiantes con la política interna de la universidades [...] me acuerdo que en las asambleas y luego en las diferentes facultades tratamos de mostrar la relación entre temas específicos relacionados con el bienestar estudiantil y la crisis general del sistema de educación superior” (entrevista 2014).

Hacia mitades de los 2000, la FECh empezaba a experimentar los beneficios de las luchas que la federación había conducido en los años previos. En relación a la democratización interna de la universidad, cambios importantes se introdujeron en los Estatutos de la Universidad de Chile el año 2005 al incluir el Senado Universitario. En él, los estudiantes pueden participar en la definición del futuro de la emblemática universidad (Grau 2005:2).

Los obstáculos a sortear en el desafío de reconstruir la acción colectiva de los estudiantes, sin embargo, fueron reconocidos por los líderes universitarios. Como lo formula Nicolás Grau, ex-presidente de la FECh, en una entrevista en el año 2005:

“La actualidad de la federación está profundamente marcada y limitada por las características generales de la política nacional. Hoy vivimos en un país donde los sujetos son mucho más contempladores de lo que pasa en sus vidas que constructores, existe un bajo nivel de politización de la ciudadanía [...]. Por otro lado, el diseño institucional instaurado tras la vuelta a la democracia en los años 90 fue realizado bajo un profundo temor al poder del mundo social organizado, sector que paradójicamente fue clave para la construcción del piso político de la transición. Es decir, la democracia se reconstituyó en Chile desconociendo el rol de las organizaciones sociales en la profundización de ésta y en la identificación de injusticias y definición de estrategias de superación de tales problemas [...]. Resumiendo el contexto, podemos decir que el quehacer actual de la FECh se desarrolla en un marco donde el espacio político de las organizaciones sociales está en crisis. Por un lado, el diseño de la democracia representativa no contempla un rol para las organizaciones sociales en la definición y desarrollo de las transformaciones relevantes del país. Por otro lado, no ha existido un cuestionamiento político de los aspectos fundamentales que determinó la dictadura, a saber, vivimos en democracia, pero en nuestra forma de vivir, sus características principales, fueron definidas en dictadura” (Grau 2005:1-2).

ii. **El Mochilazo del año 2001: Politizando lo social**

Mientras los estudiantes universitarios y secundarios habían luchado codo a codo en la recuperación de la democracia en los 80, la reinstalación de ella dispersó los proyectos

políticos existentes en cada uno de los segmentos estudiantiles (entrevistas a Salgado 2014; Mlynartz 2014). La agenda de los estudiantes secundarios se centró en demandas económicas específicas tales como los costos de los exámenes de entrada a la universidad y el transporte escolar. Temprano en los 90, la *Federación de Estudiantes Secundarios de Chile* (en adelante, FESES), fundada en 1948, dominada por la Juventud Comunista, era una organización que casi exclusivamente congregaba demandas de ese tenor. Una segunda organización, la *Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago* (en adelante, ACAS) coordinaba los centros de alumnos cuya actividad se basaba en un decreto introducido durante el régimen militar. La ACAS, en gran medida controlada por las juventudes de los partidos de la Concertación, también buscaba ganar influencia entre los estudiantes secundarios. Adicional a esos dos espacios de participación, se crea en 1997 el *Parlamento Juvenil* (en adelante, PJ) como un intento de controlar el compromiso estudiantil y crear una plataforma para la preparación de futuros líderes políticos. Era, además, un camino destinado a satisfacer la necesidad de tener organizaciones con cuales negociar al momento de surgir los conflictos con los estudiantes secundarios. La composición del PJ reproducía al Parlamento real con 120 representantes, dos por distrito electoral (CESC 2006:3). Estos representantes eran elegidos por los centros de alumnos de cada escuela y se encontraban dos veces al año.

Durante los 90, la FESES, el ACAS y el PJ constituían los tres espacios de participación disponibles para los estudiantes secundarios. Sin embargo, no estaban exentos de detractores. Muchos estudiantes criticaban a la FESES por no estar vinculada a las políticas de los estudiantes secundarios sino, más bien, con los intereses del Partido Comunista (entrevista a Reyes 2011). Más aún, la naturaleza jerárquica de la organización y la falta de una agenda centrada en los problemas cotidianos de los estudiantes se reflejaba en las dificultades para convocar a los estudiantes a las protestas y eventos que organizaban (entrevista a Reyes 2011). La ACAS, por su parte, era considerada ilegítima debido a su origen autoritario (entrevista a Moraga 2011). El PJ, a su vez, permanecía en tanto institución formal pero la naturaleza elitista tanto de su creación como de su forma organizacional generaba gran distancia con las bases estudiantiles (entrevistas a Moraga 2011; Orellana 2011; Reyes 2011; Schüler 2011). Un líder estudiantil de la época criticaba el carácter jerárquico del PJ de la siguiente manera: “el PJ era tal como la Jota [Juventud Comunista] pero con plata del Estado” (entrevista a Orellana 2011).

En el año 2000, el descontento existente en las organizaciones estudiantiles motivó la creación de la *Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios* (ACES). La fundación de esta nueva organización respondía al diagnóstico recurrente entre los estudiantes sobre la urgente necesidad de posicionar nuevamente a los secundarios como un actor relevante. En particular, los líderes de la ACES consideraban que “lo social y lo político estaban disociados” entre los estudiantes secundarios y que estas dimensiones tenían que ser reunificadas” (entrevistas a Orellana 2011; Schüler 2011). Dicho de otra forma, su reclamo era que los pocos espacios para el compromiso político no estaban conectados con las necesidades cotidianas de los estudiantes ni con el malestar que aquello provocaba. Ello no implicaba que la ACES tuviera una aproximación apolítica. Por el contrario, el desafío propuesto era construir “desde abajo” politizando a los estudiantes sobre la base de sus propias experiencias sociales y no con las banderas de los partidos tradicionales las cuales, a juicio de sus líderes, no convocaban apoyo. Úrsula Schüler, figura clave en el lanzamiento

de ACES, y más tarde vicepresidenta de la FECh, reflexiona sobre los comienzos de este compromiso político:

“te encontrabas con una FESES que te hablaba de los derechos humanos, los desaparecidos, del derecho a la educación en términos abstractos, todas las banderas post dictaduras, desarticuladas les mataron a sus dirigentes, intelectuales y te quedas con el museo de toda esa fuerza. Entonces nosotros nos sentíamos parte de esas demandas, pero entendíamos que no servían hoy para reconstruir al actor secundario” (entrevista 2011).

En términos similares, Julio Reyes, el último presidente de la FESES, señala:

“nosotros no éramos una generación que estuviese comprometida políticamente a partir de la historia trágica de la izquierda en dictadura, nosotros éramos una generación que nos habíamos formado socialmente en los 90, nos habíamos formado socialmente en la sociedad chilena dominada totalmente por el mercado pero sin autoritarismo político [...] sus lógicas [las de la izquierda tradicional] de reclamos contra el Chile que se les había roto, pero nosotros reclamábamos del Chile que existía ahora y desde lógicas que el Chile de este tiempo concreto nos imponía” (entrevista 2011).

El análisis que motiva la creación de ACES tiene importantes implicaciones en las demandas de la organización. En palabras de Julio Reyes:

“si bien nosotros teníamos cierta visión crítica por ejemplo respecto a los cambios en la educación que se pedían en los 80 y a la LOCE [Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza], en rigor no podíamos hacer política por cosas tan trascendentales y estructurales, nuestra única forma de partir porque nosotros sentíamos que estábamos en el camino desde la nada, era empezar desde demandas más inmediatas y más firmes a la epidermis de los cabros comunes y corrientes con los que estábamos trabajando porque no eran cabros de tradición política y en los espacios más tradicionalmente politizados eran los colegios tradicionales⁷ [...] empezamos con cosas que tienen que ver mucho con lo cotidiano, con lo inmediato y desde ahí podíamos ir construyendo un cambio en la visión de las cosas, en el espectro de los secundarios para llegar a una visión crítica de lo global [...]. En ese tiempo haber partido al revés [...] de hecho, todos los colectivos que eran más enrollados y que eran más ideologizados partían por el otro lado [...] y es que no es difícil hacer críticas hay que saber un poco, lo difícil es crear asociatividad en términos globales [...] (entrevista 2011).

Si bien se compartía el negativo diagnóstico del sistema educativo, este camino hace que la ACES proponga focalizarse en demandas muy específicas tales como el permiso a los

⁷ Julio Reyes se refiere a los denominados “colegios emblemáticos”. Éstos son un número reducido de colegios municipales (mayoritariamente en Santiago) que históricamente han tenido un excelente rendimiento en los indicadores educacionales.

varones de llevar pelo largo, menores restricciones en la vestimenta, acceso a computadores y equipamientos para el tiempo libre en las escuelas y espacios más democráticos de organización (entrevista a Orellana 2011).

El análisis de los estudiantes secundarios al crear la ACES incluye un corolario organizacional. Reaccionando frente a la estructura jerárquica que caracterizó a la FESES, que tal como se mencionó estaba dominada por la JJCC, se adopta una metodología horizontal. Esta se expresa a través de voceros en vez de presidentes y de la asamblea como mecanismos de toma de decisiones. Tal como un miembro de la ACES lo señala: “una de las reglas morales de la ACES es que se origina “desde abajo”” (citado en Revista Punto Final 2001). En la misma dirección opina uno de los fundadores: “el vocero responde a un escenario en el que el liderazgo no es estable [...] y está [por lo tanto] mucho más sujeto al control social de las bases” (entrevista a Orellana 2011). Lo más importante era prevenir que los partidos políticos controlaran la organización con sus propios lineamientos y no con los intereses de los estudiantes secundarios.

La estructura horizontal adoptada por ACES significó, además, una apertura a la inclusión no sólo de los representantes de los consejos escolares sino, también, de los llamados colectivos sociales. Habitualmente compuesto por secundarios identificados con la izquierda “inorgánica”, estos colectivos sociales se caracterizan por una organización informal y débilmente institucionalizada y están fuertemente influenciados por movimientos contraculturales, entre los cuales el anarquismo es uno de los más presentes (entrevistas a Orellana 2011; Reyes 2011). Varios de esos colectivos sociales estaban presentes no sólo en los liceos emblemáticos sino en escuelas de la periferia de Santiago (entrevistas a Reyes 2011; Schüler 2011). Desde la perspectiva de los líderes de ACES entrevistados, esta proliferación de colectivos sociales en las escuelas durante los 90 correspondía a una búsqueda de espacios autónomos de participación (Orellana 2011; Schüler 2011). De este modo, mientras la militancia en los partidos políticos permanecía un espacio relevante para los líderes de la FESES y de ACAS, el creciente número de colectivos sociales significó que la representación política se transformó en un tema cada vez más disputado.

A principios de abril de 2001, basados en la forma participativa horizontal, la ACES lidera la protesta que ha sido conocida como el *Mochilazo*. Esta movilización fue motivada por un evento muy contingente. Debido a la introducción de innovaciones tecnológicas, la entrega de los pases escolares se dilató. Como parte del esquema de la modernización del transporte público, se introdujo un lector automático de tarjetas en los buses de la capital y a los estudiantes secundarios se les aplicó un costo de \$7.000 pesos chilenos, lo que incluía la tarjeta magnética (www.emol.cl 2001). El pase escolar era producido por la asociación de empresas del transporte privado (Consejo Superior de Transporte Terrestre), pero mandatado por el Ministerio de Educación. Este fue el punto de la discordia. Como lo explica uno de los líderes de la ACES: “esto nos hizo pensar “¿por qué estaba el pase escolar en manos de privados?”” (entrevista a Moraga 2011).

Cuestionando que el pase no estuviese en manos del Ministerio de Educación, la ACES exigió que este servicio fuese transferido desde las manos privadas al aparato estatal. Las autoridades de educación, sin embargo, respondieron que el problema era entre los estudiantes y el gremio de transporte (entrevista a Moraga 2011). El rechazo del gobierno a

la demanda de los secundarios solo incrementó el malestar provocado por la demora de la entrega de los pases. Esto generó un ambiente muy propicio para la propagación del marco de acción colectiva de la ACES. Específicamente, permitió construir un puente entre el diagnóstico de la recientemente creada organización y el desatado pero desarticulado malestar. En otras palabras, había un terreno fértil para unir “lo político con los social”. Atento a este ánimo agitado entre los estudiantes, la ACES lideró el llamado *Frente Anti-Alzas* y convocó a marchar el 4 de abril. Para sorpresa de sus propios líderes, la demostración reunió a cerca de 7.000 estudiantes y se transforma en tema de titulares (La Segunda 2001). Reaccionando al desarrollo de los eventos, y convencidos que el PJ era el legítimo interlocutor de los estudiantes secundarios, las autoridades de educación alcanzaron un acuerdo con su presidente. El acuerdo logrado fue reducir el costo del pase en \$1000 pesos chilenos (Domedel and Peña y Lillo 2008:47). Furiosos, los estudiantes reunidos en la ACES llamaron a una paralización definitiva para el 9 de abril en las escuelas donde tenía representación (Domedel and Peña y Lillo 2008:48). La alta convocatoria de las protestas finalmente obliga al gobierno de Ricardo Lagos a ceder frente a la presión de los secundarios y el pase pasa a ser administrado por el Ministerio de Educación.

A pesar del carácter específico del tema en cuestión, los estudiantes que lideraron el *Mochilazo* consideraron significativa su realización (entrevistas a Moraga 2011; Orellana 2011; Reyes 2011; y Schüler 2011). Para ellos fue el camino para transferir responsabilidades desde manos privadas hacia el Estado. Tal como Julio Reyes lo remarca en un documento de la ACES de aquella época:

“Dado el origen de todo esto es la continua desconexión de la educación del Estado, demandar que el pase escolar sea devuelto a la administración estatal es más que una solución a la contingencia. Es el rechazo a la irresponsabilidad [del Estado] [...] los derechos no son una mercancía y la llegada diaria al colegio es el primer paso de la jornada escolar” (ACES 2001).

Las protestas del 2001 también tuvieron impacto en posteriores movilizaciones. Daniela Moraga, una de las líderes del 2001, comenta:

“Cuando haces un paro por primera vez es más fácil hacerlo una segunda y tercera vez, y luego llamas a un paro indefinido y después a una toma. Se torna posible [...]. Es una gran satisfacción para uno poder decir “fue posible, fue posible hacerlo”. Ok, entre medio tuviste que pelear con la mitad de Chile pero fue posible [...]. Para esa época, incluso sugerir que [la administración de] el pase escolar fuse devuelto al Ministerio de Educación era pasarse de listo. Era algo realmente *pro* [abreviación de profesional]” (entrevista 2011).

De manera similar, Sebastián Vielmas, quien en 2011 sería una figura importante en el Movimiento Estudiantil, señala: “de esta movilización quedó el instinto de que si salías a la calle lograbas algo” (entrevista 2014). Adicionalmente, por su evidente capacidad de articular el descontento existente, la ACES se constituye en una referencia inequívoca para los estudiantes secundarios. En efecto, pocos meses después del *Mochilazo*, la FESES fue disuelta y su último presidente, Julio Reyes, se une a la ACES. Como uno de los líderes de la ACES sostiene: “matamos a la FESES y convencimos a la Jota [que dominaba la FESES]”

por la fuerza de los hechos” (entrevista a Orellana 2011). Julio Reyes clarifica: “No creo que hayamos sido tan relevantes en términos políticos porque los movimientos anteriores han demostrado tener una apropiación de las problemáticas en términos de la educación mucho más radicales. Pero en términos de haber dado el primer paso, el quiebre fue bastante relevante” (entrevista 2011).

iii. El Movimiento Pingüino del 2006: “*Lo que es posible no es algo estático*”

El *Mochilazo* del 2001 se desarrolló en un contexto de implementación de numerosas reformas educativas que apuntaban al mejoramiento tanto de la calidad como de la equidad del sistema educativo. Así lo destaca un líder de la ACES: “nosotros éramos una generación que estaba cerrando los planes antiguos y la reforma [de la Concertación] tenía que probar de cierta forma su mérito” (entrevista a Reyes 2011). En los años posteriores a las protestas del 2001, sin embargo, el descontento con el sistema educativo crecía. Entre los años 2000 y 2006, la favorable evaluación de la calidad de la educación cayó entre profesores y apoderados: de 38.3% a 22.9%, y de 31.9% a 18.4% respectivamente (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación 2013:7). La crítica también crecía entre los estudiantes secundarios. Mientras el año 2000 el 35.9% consideraba que la calidad de la educación era “muy buena” o “buena”, el año 2006 esa proporción había descendido al 19.6% (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación 2013:7).

Buscando articular el descontento existente, esporádicas protestas organizadas por la ACES lograron, a pesar de la discontinuidad, reforzarla como organización. En el año 2005, la Secretaría Regional Ministerial de Educación (en adelante, SEREMI de Educación o SEREMI), que año a año enfrentaba los desencuentros con los secundarios, decidió crear una plataforma de diálogo con los principales cuerpos organizados de los estudiantes, a saber, la ACES y la ACAS. El diagnóstico que motivó la creación de esta instancia, de acuerdo a uno de sus funcionarios, fue que “había una dinámica subterránea [entre los estudiantes secundarios] que estaba floreciendo y con la cual las autoridades de educación no tenían capacidad de lidiar” (entrevista a Cuevas 2012). La plataforma de diálogo fue, sin embargo, considerada como necesaria para crear un mecanismo institucional que canalizara el descontento existente entre los estudiantes.

Durante encuentros semanales entre abril y diciembre del año 2005, las autoridades regionales y los representantes estudiantiles discutieron demandas de corto plazo – la duración del pase escolar, el costo de la entrada a la universidad – y de largo plazo relacionadas a la reestructuración de la LOCE y la educación municipalizada, entre otros (Estudiantes de la Región Metropolitana 2005). Los líderes secundarios confiaban que las propuestas se integrarían a la agenda política del gobierno que iniciaría su administración en marzo del 2006. Sin embargo, la presentación de la propuesta de la mesa de diálogo coincidió con la renuncia del Ministro de Educación, quien se distancia de su cargo público para participar en la campaña presidencial de Bachelet. Pronto, la propuesta fue olvidada por las autoridades. Este olvido fue lo que enrabió a los estudiantes secundarios y constituyó el impulso inicial de lo que después evolucionó en el Movimiento Pingüino en el año 2006, cuyo nombre se debe a los uniformes blanco y negro de los secundarios.

Con el fin de liderar las movilizaciones motivadas por la negligencia con la propuesta de los secundarios, los líderes de la ACES y de la ACAS crearon una sola organización denominada Asamblea de Estudiantes Secundarios de Santiago (AES). Durante abril del año 2006 los estudiantes realizaron varias protestas. Cuando los encuentros con la policía resultaron demasiado violentos, causando una cobertura negativa en la prensa, los estudiantes decidieron tomarse las escuelas. Las respuestas erráticas de las autoridades solo agitaron más la movilización liderada por los secundarios. A fines de mayo – con 200.000 estudiantes en tomas en Santiago y otros 120.000 en otras ciudades – la AES convoca a una huelga nacional (El Mercurio 2006a). Además, aproximadamente 100.000 estudiantes universitarios participaron sea en tomas, sea en los llamados “días de reflexión”, en los cuales ellos discutían sobre los problemas del sistema educativo (El Mercurio 2006b).

El cambio de repertorio de la acción estudiantil como reacción a la recepción a sus protestas terminó siendo determinante en el aumento de apoyo. Las tomas de las escuelas, en particular, permitió redirigir la atención mediática hacia el malestar y los discursos aportados por los voceros pingüinos. Mientras en la primera fase, marcada por las protestas callejeras, la atención mediática se centró en los episodios violentos, cuando los estudiantes se toman sus establecimientos y los secundarios se transformaron en un relato, la atención mediática se detiene más en los líderes y en sus mensajes. A través de entrevistas televisadas y reportajes sobre las tomas, la gente pudo ver con sus propios ojos que los reclamos por las condiciones de deterioro de las escuelas públicas eran fundados. Con ello, se agregó credibilidad empírica a lo denunciado por los líderes pingüinos y se facilitó que la gente dimensionara la problemática. Al mismo tiempo, la atención de los medios de comunicación sirvió como medio para ganar el apoyo de los apoderados.

Ganada la oportunidad, los líderes pingüinos dieron muestras de una refinada comprensión de las más evidentes debilidades del sistema educativo introducido por el régimen militar y consolidado por los gobiernos del Concertación. Específicamente, ellos amplificaron la concepción crítica del retiro del Estado del campo educativo como fuente de las injusticias experimentadas por ellos y sus pares. Ello implicó una creencia reforzada en la seriedad de los problemas del sistema educativo denunciados.

“La educación chilena está en crisis. Que esté en crisis significa que la desigualdad que existe en la educación chilena es abismante. Los alumnos de colegios municipales obtienen resultados muy inferiores que los de colegios privados. Es un número muy reducido de estudiantes que provienen de colegios municipales y que ingresan a la Universidad. Y así se va perpetuando la desigualdad en la educación” (líder pingüino, citado en García-Huidobro 2008:6).

Los estudiantes identificaron, también, las fuentes de los problemas que enfrentaban diariamente en las escuelas. La LOCE, repetían con gran convicción los líderes estudiantiles, era, por una parte, ilegítima dado que su promulgación había tenido lugar durante el régimen autoritario, y, por otra parte, el marco legal del sistema educativo reproducía las ya existentes desigualdades socio-económicas. No obstante las evidencias de base en los diagnósticos, los líderes pingüinos intentaban, además, lograr adherir otras potenciales circunscripciones a través de sus reclamos. En las escuelas que habían sido tomadas – la mayoría escuelas

municipales y algunas subsidiadas y privadas – los llamados “comités de concientización” fueron organizados para difundir información sobre las desigualdades educacionales. Como lo explica una estudiante: “la representación [de la AES] tenía la responsabilidad de informar en los colegios. No sólo sobre las decisiones que estaban siendo tomadas sino también sobre todo el resto que ellos [los estudiantes] no sabían, que era mucho. Muy pocos sabían sobre la LOCE, eso es innegable [...] éramos muy jóvenes así es que tuvimos que hacer un importante esfuerzo para informar” (entrevista a Sanhueza 2009). Esta determinación demostró ser útil. Tal como Pedro Montt, subsecretario de Educación entre el 2000 y el 2005, lo señala: “el movimiento logró representar una idea muy simple y muy ideológica en un concepto [...] la LOCE y la LOCE identificada como el sistema. La idea de que educación es un negocio, que un niño pobre vale lo mismo [para educar a través del *voucher* entregado por el Estado] que un niño rico y que eso es una injusticia” (entrevista 2009).

Así también queda claro en uno de los más recurrentes de los slogans del período: “somos estudiantes y no clientes”. El marco de acción colectiva de los pingüinos identificaba, también, el entramado neoliberal del sistema educativo como causa de su fracaso. Consecuente con este juicio de los estudiantes, parte de la solución a estas injusticias era abolir la LOCE y reemplazarla por un marco referencial legal que reforzara la educación pública. Así, mientras las primeras demostraciones habían sido parcialmente motivadas por el descuidado trato de las autoridades educacionales y las cortoplacistas demandas relacionadas al pase escolar y al costo de los exámenes de admisión universitaria, prontamente se sumaba la abolición de la LOCE en el discurso de los estudiantes secundarios.

Adicional a esta demanda, el discurso elaborado por los pingüinos incluyó una amplificación valórica relacionada con la concepción de la educación como un derecho. En voz de uno de sus líderes: “los jóvenes están cansados de cargar ese sentimiento de ‘por qué a mí el gobierno no me dio la educación que merecía o la que yo quería’. Es hora que se comprenda que nosotros estamos luchando por un derecho a la educación y no por un privilegio” (María Huerta, citada en García-Huidobro 2008:6).

“Tenemos razón y somos mayoría”, manifestaba un líder pingüino (César Valenzuela, citado en El Mercurio 2006). En efecto, una encuesta del periodo muestra que el llamado del movimiento exigiendo equidad en educación contaba con el 87% de apoyo (OECD and World Bank 2009:29). El gobierno también, así como otros líderes prominentes de la Concertación, apoyan este discurso. Así lo manifiesta el líder socialista Camilo Escalona: “esta es la ocasión ideal para alcanzar un acuerdo que permita reformar la educación” (Las Últimas Noticias 2006). En la perspectiva de Pedro Montt: “el apoyo al movimiento era enorme, casi inmaduro. ¿Qué pasó? Todo el mundo adulto decía “sí, somos unos idiotas. ¿Cómo no se dio cuenta Chile de lo que dicen los estudiantes? Que la calidad de la educación es mala. ¿Por qué no han hecho nada?” (entrevista 2009). En suma, un estudiante universitario lo expresa diciendo: “desde un punto de vista político, en un momento era imposible oponerse a las demandas del movimiento” (entrevista a Boccardo 2009).

El impacto de la agenda de los estudiantes secundarios quedó expresado en el mensaje que la Presidenta Bachelet dirigió al país el 1 de junio del 2006. Después de manifestar que el gobierno se haría cargo de las demandas de corto plazo – la extensión del horario de uso del pase escolar y becas para financiar los costos de la PSU – la Presidenta anunció la

constitución de la Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación (en adelante, Comisión). Los estudiantes estaban satisfechos por el hecho de que el tema educativo fuese un tema nacional. Sin embargo, desconfiaban de la potencialidad de la Comisión dado su composición y mandato. El diseño presentado por el gobierno incluía a expertos en educación y a actores relevantes del sistema educativo. Suspicious, los estudiantes querían una participación de un 50% más 1 de los miembros de la Comisión para garantizar, así, que su voz fuese escuchada (entrevista a Valenzuela 2009). Ellos exigían, además, incorporar un carácter vinculante más que meramente consultivo como el gobierno lo pretendía. La administración de Bachelet rechaza el formato propuesto por los estudiantes argumentando que la Comisión era un cuerpo consultivo que incluiría diversos puntos de vista. Conscientes del daño a la imagen del movimiento si se sustraían a la Comisión, el Movimiento Pingüino decide incorporarse a pesar de sus discrepancias (entrevista a Orellana 2009).

Después de recibir el Informe Final de la Comisión en diciembre del 2006, la Presidenta Bachelet manda una serie de proyecto de ley al Parlamento. Éstas están orientadas a sustituir a la LOCE, mejorar la calidad de la educación, eliminar el lucro generados con recursos del Estado (esto es, las escuelas privadas subsidiadas por el Estado podrían seguir recibiendo si se transforman en corporaciones sin fines de lucro), y eliminar la selección de los estudiantes tanto en las escuelas públicas como en las subsidiadas. La oposición y sectores al interior de la Concertación estaban furiosos. El proyecto fue principalmente criticado por sectores de la Democracia Cristiana que temían que la eliminación de la selección amenazara a las escuelas religiosas. Estaban, además, en desacuerdo con la eliminación del lucro en las escuelas subsidiadas por el Estado. Al mismo tiempo, varios partidos de la Concertación tenía miembros que tenían intereses en el campo educativo sea porque poseían escuelas subsidiadas por el Estado, sea porque eran miembros de sus directorios. Pronto se vio que el proyecto no contaría con el apoyo necesario en el Parlamento. Así los señala Pedro Montt: “las peticiones de carácter maximalista se chocan con la realidad cruel, triste de la realidad política en donde no tienen la fuerza política para sacar lo que tienen que sacar” (entrevista 2009).

Mientras los pingüinos consideraron que sus demandas permanecían sin solución, ellos lograron producir un importante efecto de demostración para el ciclo de protestas del 2011 – 2014 liderado por los estudiantes universitarios. En particular, los estudiantes secundarios habían mostrado que era posible movilizarse por reformas estructurales en educación y cuestionar la lógica de la Concertación de actuar “en la medida de lo posible”. En palabras de Nicolás Grau, presidente de la FECh en el año 2006: “[...] hemos aprendido que lo que es posible no es algo estático, que las organizaciones sociales pueden alterar la percepción de lo que es viable y que mientras no alcancemos el poder este pareciera ser un buen camino para hacer política” (La Segunda 2006).

V. CONVERGENCIA Y DESPEGUE DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

i. El impulso de los pingüinos

A pesar de la postura empática hacia los pingüinos, como a la mayoría de los observadores externos, el movimiento había tomado a los estudiantes universitarios por sorpresa. Es más, antes del 2006, la relación entre secundarios y universitarios había sido distante y caracterizada por la desconfianza (entrevistas a Mlynarz 2014; Lira 2014). Las campañas de movilización conjuntas habían sido, por tanto, escasas. Esto se debió, en parte, a la difícil relación entre los estudiantes secundarios y las juventudes comunistas, que dominaron la FECh entre 1995 y 2003 (entrevista a Grau 2013). Además, como expresa un dirigente estudiantil universitario:

“En general, los secundarios no tenían una buena imagen de los estudiantes universitarios. Ellos [los estudiantes secundarios] estaban acostumbrados a que el presidente de la FECh fuera a sus asambleas a dar un discurso y se fuera. Básicamente, se sentían como la *“carne de cañón”* de las movilizaciones; esa imagen estaba bastante establecida. Había una mala impresión y tomó años construir confianzas” (entrevista a Boccoardo 2009).

Las protestas del año 2006 resultaron clave para superar la incredulidad existente entre las dos cohortes estudiantiles. Las federaciones estudiantiles universitarias, y en particular la FECh, apoyaron el Movimiento Pingüino de numerosas maneras. La FECh facilitó su oficina, se unió a las demostraciones en la calle, participó de campañas informativas acerca de las fallas del sistema educativo y se tomaron la Casa Central de la Universidad de Chile a modo de poner más presión al gobierno. Es importante destacar que, según lo indicado por Nicolás Grau, presidente de la FECh en el momento que emerge el Movimiento Pingüino, se hizo un esfuerzo considerable para respetar el protagonismo de los estudiantes secundarios (entrevista 2013). Finalmente, los estudiantes universitarios fueron uno de los aliados principales de los pingüinos en la Comisión que la administración de Bachelet había creado para proveer un canal institucional para atender las demandas estudiantiles.

Las protestas encabezadas por los estudiantes secundarios también dieron inicio a un largo proceso de formulación de políticas de educación, que tuvo sus principales resultados en la promulgación de la Ley General de Educación (de aquí en adelante LGE) en 2009 y una serie de proyectos de ley, tales como el proyecto de ley sobre subvención preferencial (aprobado en 2008), el proyecto de ley que crea la Agencia de la Calidad de la Educación (aprobado en 2011), y el proyecto de ley que crea la Superintendencia de Calidad de la Educación (aprobado en 2011). La Comisión que la Presidenta Bachelet había creado en 2006 para hacer frente a las demandas de los pingüinos no había llegado a acuerdo sobre cuestiones importantes. Asimismo, la discusión parlamentaria de los proyectos de ley enviados por el Ejecutivo también había fallado en reunir un apoyo mayoritario. En este contexto, se creó una comisión entra-parlamentaria en 2007. El acuerdo alcanzado por esta comisión, aclamado por la gran mayoría de la Concertación y de la oposición en el momento, fue, sin embargo, muy criticado tanto por los estudiantes secundarios como universitarios. Éste sería enrostrado por los estudiantes universitarios una y otra vez durante las movilizaciones de

2011-2013, como la expresión más simbólica del vacilante apoyo de la clase política a las reformas educativas profundas. La imagen de las autoridades gubernamentales y los líderes de la oposición tomándose las manos en alto, a modo de celebración, después de que el acuerdo fuera presentado en el año 2007, marcaría a una generación. Este acuerdo, que pavimentó el camino para la aprobación de la LGE en el 2009, es para los estudiantes la materialización de lo que ellos conciben como una traición por parte de la clase política.

Para los dirigentes estudiantiles universitarios, el desalentador giro de los acontecimientos que siguieron a las protestas de 2006 mostró que la Concertación había ocultado relaciones desiguales de poder con la intención de lograr un consenso. Como dijo un líder estudiantil, el desarrollo del Movimiento Pingüino había proporcionado una buena oportunidad de “[...] demostrar qué tan progresista la coalición en el poder [la Concertación] realmente es” (Nicolás Grau, OpEd en *La Segunda* 2006). Los pingüinos no sólo habían desentrañado la crisis del sistema educativo y el descontento existente, sino que también pusieron en evidencia las ambiguas posturas de la Concertación en materia de reformas estructurales en el sector de la educación. Esto politizó a estudiantes que no habían tenido antes una participación activa en política. De esta manera, el Movimiento Pingüino de 2006 sería una referencia clave para el despegue del Movimiento Estudiantil de 2011 en adelante. De hecho, detonaría el inicio de un ciclo de protestas en Chile, que hasta hoy, no ha menguado. Así, como convincentemente argumenta Tarrow, “[...] a veces, los nuevos movimientos sociales mismos producen cambios en la estructura de oportunidades políticas: para los participantes del movimiento original, que pueden ver lo que resulta exitoso y lo que no; para los aliados y opositores, que adoptan sus modelos de acción colectiva y utilizan sus marcos de acción colectiva para los nuevos propósitos; y para los miembros de la elite política, que utilizan los movimientos para obtener ventaja política. Grandes olas de movimientos crean oportunidades para otros, al demostrar nuevas o innovadoras formas de acción colectiva, colocando nuevos marcos interpretativos en la agenda, y dejando en claro, ya sea la amenaza de un adversario o la premisa de una nueva circunscripción” (1998:34).

Las masivas protestas del años 2006 no solo tomaron a los estudiantes universitarios por sorpresa, sino que también evolucionaron en medio de un proceso de redefinición de la plataforma política de la FECh (entrevistas a Boccardo 2009; Grau 2013; Huneus 2013). En primer lugar, el año 2006 marcaba el aniversario número 100 de la fundación de la FECh, lo que “requería demostrar la importancia política y social de la organización en la práctica”, como sostienen ex presidentes de la federación (Melo y Grau 2012:13). En segundo lugar, como se señaló previamente, se habían alcanzado importantes cambios respecto a la democratización interna de la Universidad de Chile en 2005. En tercer lugar, en el año 2005 la FECh había visto los resultados de una lucha que la federación había perseguido como parte de la CONFECH. En septiembre de ese año, la CONFECH y el Ministerio de Educación firmaron un acuerdo que duplicaba el número de becas y préstamos para estudiantes con fondos públicos (Fondo Solidario de Crédito Universitario) (Melo y Grau 2012:10). Esto significó que los estudiantes de los tres quintiles más pobres tuvieran acceso al financiamiento de la educación terciaria. En términos de recursos financieros, el acuerdo con las autoridades de educación implicó un 40,2 % y un 17,1 % de aumento en relación a becas y préstamos estudiantiles, respectivamente (Melo y Grau 2012:10). Esta inyección de fondos no sólo constituyó una victoria importante para los estudiantes universitarios, sino que también elevó sus estados de ánimo. Como Nicolás Grau, quien encabezó la FECh en 2006,

expresó: “[...] con organización progresamos [...] la organización estudiantil es la que permite estas cosas” (citado en Tamayo 2011:232).

Además de estos logros, el impulso para una redefinición de la plataforma política de la FECh también fue motivado por la ratificación, altamente criticada, de la reforma CAE. Como se mencionó anteriormente, esta reforma facilita préstamos estudiantiles de la banca privada con el Estado como aval. Junto con el aumento de las becas, el esquema CAE significó que los sectores sociales que antes no habían sido capaces de pagar, ahora pudieran acceder a un título de educación terciaria. Sin embargo, se opusieron fuertemente a esta política la FECh y la CONFECH, cuyos líderes advirtieron el nivel de deuda que ésta implicaría. Dado que el esquema CAE era el primero en abarcar también a los estudiantes que tenían como objetivo asistir a las instituciones de educación privadas, la estrategia comunicacional del gobierno para defender su política consistió en insinuar que los estudiantes más privilegiados, de las universidades de elite de Chile, estaban tratando de excluir del acceso a financiamiento a los estudiantes matriculados en instituciones privadas, a menudo de menor calidad (entrevista a Huneus 2013). La táctica comunicacional del gobierno de Lagos, cuyos funcionarios declararon el CAE como una historia exitosa en términos de acceso a la educación terciaria, fue fructífera y el proyecto de ley fue aprobado. En 2006, el primer año de aplicación del CAE, casi 21.000 estudiantes obtuvieron financiamiento para el resto de sus carreras (Larraín y Zurita 2008:685). Si bien los dirigentes universitarios quedaron desalentados, la introducción del CAE vino a confirmar el diagnóstico del fin de un ciclo y la necesidad de reformular la plataforma política, de la FECh en particular, y del Movimiento Estudiantil en general.

Este desafío fue asumido por una nueva alianza de izquierda, que ganó las elecciones FECh en 2005. Aunque tradicionalmente la federación había estado dividida en varios grupos de izquierda, en el período 2003-2004 la FECh había sido dirigida por la derecha por primera vez desde el restablecimiento de la democracia en 1990, lo que motivó una plataforma conjunta de colectivos de izquierda anteriormente desunidos (entrevistas a Grau 2013; Huneus 2013). Además de ganar las dos elecciones posteriores, estando en el poder hasta 2009, la ascensión de la *Izquierda Amplia* constituyó un importante cambio en el liderazgo de la FECh. Compuesto por *Estudiantes de Izquierda* e *Izquierda Autónoma*, la nueva alianza reunió a muchos de los antiguos miembros de las Juventudes Comunistas que habían dejado desilusionados el partido y que concordaban con el diagnóstico de la necesidad de renovación de la izquierda (entrevista a Huneus 2013; Melo y Grau 2012:13). En palabras de un dirigente de *Izquierda Autónoma*, la izquierda representada por los comunistas, así como la Concertación era “estrecha y estaba anclada en el pasado” y era “incapaz de interpretar la sociedad que emerge en el Chile de hoy” (Figueroa 2011).

La concepción de Estado de la Izquierda presentada por la dirigencia de *Izquierda Amplia* de la FECh, fue construida sobre la misma visión que motivó la creación de la ACES en 2001, como una alternativa a la FESES, el ACAS y el PJ, los principales espacios de participación a disposición de los estudiantes secundarios en ese momento. Pero la visión crítica sobre la “izquierda tradicional” no era la única característica ideológica de esta generación, que fue destacada en el marco de acción colectiva construido por la *Izquierda Amplia*. Tal como sostuvo uno de los líderes estudiantiles del 2011:

“Estamos tratando de socializar la política y politizar lo social [...]. Nuestra generación está convencida de que las expresiones políticas vendrán del ámbito social [...]. Creemos que la política y lo social deben estar combinados. Esto no es una perspectiva generada en el aula, algo que saquemos de los libros o porque somos izquierdistas. Este punto de vista ha surgido a medida que libramos nuestras luchas y forma parte de las convicciones que hemos adquirido como generación en la última década” (Francisco Figueroa, citado en Punto Final 2011).”

Las similitudes entre el punto de vista citado arriba y las características discursivas de la generación del *Mochilazo* no son coincidencia. Como ha señalado Whittier, los procesos generacionales de reclutamiento y rotación de cohorte son mecanismos comunes a nivel micro, a través de los cuales se produce la continuidad del movimiento (1997:761). De hecho, en el caso del Movimiento Estudiantil chileno, muchos de los líderes de la generación del 2001 se convirtieron en figuras políticas claves a nivel universitario y fueron parte de la formación de *Izquierda Amplia* (entrevistas a Figueroa 2011; Grau 2013; Moraga 2011). Por ejemplo, Víctor Orellana fue presidente del Centro de Alumnos de un “colegio emblemático” para el periodo 1999-2000, donde encabezó la primera toma de la escuela desde la reinstauración de la democracia en 1990 y luego contribuyó al *Mochilazo* de 2001. Una vez en la universidad, Orellana dirigió el Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile durante el periodo 2003-2004, y entre 2004-2005 fue Secretario General de la FECh, como parte del grupo que más tarde fundaría *Izquierda Amplia*. Otro ejemplo ilustrativo es el caso de Úrsula Schüler, vocera y figura principal de la ACES en 2001, presidenta del Centro de Estudiantes del Departamento de Periodismo de la Universidad de Chile en el período 2006-2007, y luego, entre 2007-2009, vicepresidenta de la FECh como representante de *Izquierda Amplia*.

En el contexto de aprobación del CAE en el año 2005, una manera en la que la FECh, liderada por *Izquierda Amplia*, quería “politizar lo social” fue haciendo del alto nivel de endeudamiento de los estudiantes un tema principal de su marco de acción colectiva. Federico Huneeus, quien dirigiría la FECh en 2008-2009, recuerda las discusiones en 2005:

“Queríamos referirnos a las cuestiones que demostraron las contradicciones de la Concertación. Y su política de financiamiento [de la educación] era el caso más evidente a mano. Así que el objetivo fue articular todas las demandas anteriores: el CAE, la prueba de ingreso a la universidad, la segregación existente. Todos los diferentes asuntos que antes habían sido parte de la agenda de la FECh. Nuestro objetivo era construir una crítica transversal que pudiera atravesar todas esas demandas” (entrevista 2013).

Con esta meta en mente, el programa de 2006 de *Izquierda Amplia* declaraba:

“Dicen que Chile ha cambiado. Que los chilenos tienen teléfonos celulares, que compran en malls, que el 80% se siente parte de la clase media, que casi el 40% de los jóvenes en edad de estudiar, estudian. Pero detrás de estos discursos se esconde una realidad distinta. Porque sabemos, tú, tus amigos y todo el mundo sabe, que el “paraíso consumista” esconde una realidad menos

glamerosa. Estamos hablando de los nuevos problemas sociales de Chile, acerca de la realidad que tú tienes que vivir día a día. Acerca de nosotros, que somos esclavos de los bancos y las tiendas, acerca de aquellos que le deben millones a la Universidad [...]” (Melo y Grau 2012:13).

ii. **Politización y convergencia entre las federaciones universitarias**

Las políticas educacionales que siguieron a las protestas del año 2006 dejaron una sensación de desilusión que no se olvidó fácilmente por parte de generaciones posteriores de líderes estudiantiles. Como lo expresa un estudiante cercano a las protestas del año 2011:

“el tema de la educación no estaba cerrado. El Movimiento Pingüino fue algo que había terminado en agosto de 2006, pero se había planteado un tema [...] se había perdido la energía, el *momentum*, pero había una deuda pendiente que iba a explotar, yo sentía que la demanda por la educación era tan fuerte [...] como un movimiento subterráneo [...]” (entrevista a Chilet 2014).

El modo en que las demandas del Movimiento Pingüino habían sido canalizadas también dejó restos de desconfianza. La actual presidenta de la FECh, Melissa Sepúlveda declaró recientemente: “no queremos que ellos [los partidos de la Concertación] nos vuelvan a traicionar [...] nosotros ya experimentamos esto el año 2006 con el cambio de la LOCE en la LGE” (The Clinic 4.02.2014).

Crucialmente, las protestas de 2006 no sólo gatillaron el descontento entre los estudiantes secundarios y la FECh, históricamente predominante y una de las federaciones universitarias más activas en el debate nacional. También politizó otras federaciones estudiantiles que hasta ese momento se habían caracterizado por su postura apolítica. Este era ciertamente el caso de la Pontificia Universidad Católica, una de las universidades más importantes del país junto a la Universidad de Chile, e históricamente la cuna de las fuerzas políticas conservadoras. Aquí, la experiencia del año 2006 y el posterior proceso de formulación de políticas de educación motivaron la articulación de colectivos políticos de centro-izquierda, previamente desarticulados. En 2008, la Ley General de Educación estaba siendo intensamente debatida en el Congreso y estudiantes de otras federaciones estaban marchando en las calles en contra de dicha ley, la cual era considerada un cambio muy moderado de la LOCE. Sin embargo, la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (de aquí en adelante, FEUC), estaba presidida por los gremialistas [conservadores], que estaban enfocados en el concomitante debate sobre el uso de la contracepción de emergencia. A finales del año 2008, la falta de un compromiso de la FEUC en el debate educacional, motivó a estudiantes de centro y de izquierda de la universidad a formar la *Nueva Acción Universitaria* (de aquí en adelante NAU) (entrevistas a Crispi 2014; Saffirio 2014; Vielmas 2014; Walker 2014). La sigla NAU, que fonéticamente suena como el adverbio inglés “now” (ahora), buscaba expresar el sentido de urgencia que motivaba la fundación de este colectivo político. Como uno de los fundadores de la NAU reflexiona:

“Había un vacío político enorme, de una parte estaba el gremialismo, y de otra parte había una izquierda muy desarticulada, inorgánica, con pocas propuestas.

Entremedio, había un movimiento llamado Opción Independiente. A nosotros no nos gustaba este tono, tecnocrático, muy apolítico, todo era válido, todo calzaba, no nos gustaba y sentíamos que había un vacío que provocaba cierta ansiedad política entre nosotros, no teníamos nuestro espacio, no estábamos representados [...]. En el 2008 tú tenías un montón de conflictos educacionales [la LGE estaba siendo discutida en el Congreso], había marchas en las calles, y para la FEUC el único tema era la oposición a la contracepción de emergencia; eso fue desconcertante” (entrevista a Walker 2014).

La NAU también fue creada como una reacción a la *despolitización* que caracterizaba a la Universidad Católica en general y a la federación de estudiantes presidida por los gremialistas en particular. “Estaban las “federaciones pizza””, sostiene uno de los miembros fundadores de NAU, haciendo referencia a los servicios prestados por la federación de estudiantes y el modo apolítico en la que ésta se conducía (entrevista a Crispi 2014).

De una manera similar, otro fundador de NAU argumenta:

“Había sectores que reconocían esta disonancia entre lo que estaba pasando fuera y dentro de [la universidad] [...]. Dijimos “es extraño que todo Chile esté movilizado y nosotros estemos hablando de algo que es mucho menos relevante [la contracepción de emergencia], especialmente desde el punto de vista de nuestro papel como estudiantes [...]. Nuestras propuestas eran muy básicas [...] nuestro objetivo era politizar la universidad [...] hicimos de este objetivo uno explícito [...] escribimos una columna llamada “¿Está la NAU politizada?” El gremialismo siempre se refiere al estar politizado como algo peyorativo, y nosotros dijimos “sí, estamos politizados hasta las orejas”” (entrevista a Walker 2014).

De esta manera, el año 2008, en gran parte debido al debate educacional que había generado el Movimiento Pingüino, fue el año en el cual “todos los independientes que estaban flotando se polarizaron y unificaron en la NAU” (entrevista a Roa 2014).

Para sorpresa de los mismos miembros de la NAU, a finales de 2008, sólo meses después de su fundación, el nuevo colectivo político ganó las elecciones de la FEUC. En el contexto del tradicional y fuerte dominio de los gremialistas - y el recuerdo de otros intentos de corta duración para revertir la tendencia conservadora de la Universidad Católica - los fundadores de la NAU trataron de maximizar su tiempo en el cargo. Anteriormente, las fuerzas de izquierda habían sido cuestionadas por ser demasiado críticas con la universidad, por un compromiso excesivo con temas externos a la universidad, y por ser desorganizados. A modo de anticiparse a estas críticas y buscando institucionalizar el nuevo movimiento, la NAU trabajó duro para lidiar tanto con los temas internos como para promover un debate substancial sobre el modelo educativo nacional entre los estudiantes de la universidad (entrevistas a Crispi 2014; Martínez 2014). Esta politización y construcción de una capacidad organizacional dentro de NAU fue expresada en una eclosión de debates y actividades en la Universidad Católica (entrevistas a Glatz 2014; Saffirio 2014). Como el primer miembro de NAU en presidir la FEUC comenta: “lo que más hicimos el 2009 fueron debates, hicimos miles. Solíamos pararnos en un cajón en el patio y hablar con un megáfono” (entrevista a

Crispi 2014). Al mismo tiempo, la FEUC presidida por la NAU se encargó de organizar eventos sociales y atender las preocupaciones de los estudiantes (entrevista a Martínez 2014). El fomento de un debate de fondo sobre la educación en la universidad y la participación en el debate nacional, al mismo tiempo que mantenía el tipo de actividades sociales que los estudiantes de la Universidad Católica acostumbraban asistir, demostró ser una fórmula exitosa. De hecho, la NAU logró romper con el dominio histórico de los gremialistas y ganar todas las elecciones de la FEUC hasta la fecha. Esta continuidad en el liderazgo de la FEUC jugó un rol central en el despegue del Movimiento Estudiantil en 2011, ya que permitió una relación cercana con otras federaciones de estudiantes, mantuvo a la Universidad Católica en el centro del debate educativo y legitimó el movimiento a través de su participación.

La Universidad Católica no estaba sola en su proceso de politización y experimentación del ascenso de fuerzas políticas de centro-izquierda en su federación de estudiantes. Un proceso similar se estaba desarrollando en la Universidad Técnica Federico Santa María (de aquí en adelante Federico Santa María), una de las universidades más importantes del país. Esta universidad tiene su campus principal en Valparaíso, la segunda ciudad más grande de Chile. En 1995 se creó un campus en Santiago, como señala uno de sus dirigentes estudiantiles “hecho para generar dinero”, ofreciendo distintos títulos de ingeniería (entrevista a Lozano 2014). Cuando el Movimiento Pinguino emergió en el 2006, estudiantes de la universidad se movilizaron en el campus de Valparaíso. Sin embargo, en Santiago la universidad no tenía federación. Como recuerda Marcos Lozano, quien más tarde presidiría la primera federación en el campus de Santiago:

“cuando emergió la protesta, tuvimos la primera huelga [...] nos tomó por sorpresa, no teníamos una federación y los estudiantes querían una explicación de por qué estábamos en huelga sólo porque la federación en Valparaíso había decidido irse a huelga [...] empezamos a colaborar con lo que estaba pasando en afuera [de la universidad] y empezamos a cambiar la naturaleza de los centros de estudiantes, de manera que ya no hubiera espacio para la organización de eventos sociales o de una oficina donde se pudiera tomar un café; queríamos, por lo menos, ser capaces de ofrecer información a los estudiantes. Creo que esa fue la primera vez que leí la famosa LOCE” [Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza - Ley de Educación Constitucional] (entrevista 2014).

Como consecuencia de este despertar político, el campus de Santiago de la Universidad Federico Santa María creó su propia federación de estudiantes en el año 2008. Con el objetivo de institucionalizar este espacio político, el primer presidente de la federación fue Marcos Lozano quien, junto a los estudiantes que presidían los centros de estudiantes, escribió los estatutos que se encuentran vigentes hoy (entrevistas a Lozano 2014; Floor 2014). Al mismo tiempo, la federación comenzó a participar en las reuniones de la CONFECH, donde Lozano y otras figuras importantes de la universidad se reunieron con líderes estudiantiles de otras federaciones. El hecho que Lozano presidiera la federación dos años seguidos permitió un cierto grado de continuidad en el trabajo con otras federaciones estudiantiles y también ayudó a consolidar la federación en el campus de Santiago. A su vez, esto permitiría la colaboración entre las federaciones de la Federico Santa María, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica en la elaboración de un diagnóstico y una agenda política común para los próximos años (entrevistas a Crispi 2014; Lozano 2014, Floor 2014; Walker 2014).

En suma, las protestas del año 2006 encabezadas por los estudiantes secundarios coincidieron y fueron seguidas por un período de redefinición de la plataforma política de la FECh – la más politizada de las federaciones antes del inicio del ciclo de protestas en 2006 – y la politización de otras federaciones estudiantiles, tales como las de la Universidad Católica y la Universidad Federico Santa María. Como parte de este proceso, las tres universidades organizaron un congreso nacional en el año 2009, para discutir los problemas del modelo de educación superior y proponer reformas. Como importantes líderes estudiantiles se apresuran en señalar, con la participación de la inmensa mayoría de las federaciones de estudiantes del país y otros actores clave del área de la educación, tales como el Colegio de Profesores, el congreso 2009 tenía pocos precedentes en la era democrática (entrevista a Crispi 2014). Si bien los pingüinos habían detonado un importante debate sobre la educación primaria y secundaria – a pesar que muchos de los participantes del movimiento no habían quedado satisfechos – el congreso fue el primer esfuerzo sistemático para discutir el modelo de educación superior. En particular, los participantes del congreso debatieron acerca del acceso, financiamiento y la naturaleza pública del sistema de educación superior (entrevista a Floor 2009). Como los líderes estudiantiles de la época atestiguan, tanto la organización del congreso como la discusión que fue iniciada, fueron importantes para mantener el proceso de politización en las respectivas universidades. Más aún, la disposición del congreso supuso un arduo trabajo de elaboración de documentos de antecedentes y similares que ayudaron a preparar a los líderes estudiantiles del año 2011. A su vez, la redacción de un documento final ayudó a afinar y converger en un diagnóstico común de los problemas que enfrentaba el sistema educacional. Finalmente, el congreso permitió a los líderes estudiantiles llegar a conocerse y construir confianzas.

Si bien la rotación anual de presidentes de federaciones complica la planificación de marchas del año entrante, el congreso del año 2009 y la discusión que éste había gatillado llevó a muchos líderes estudiantiles a pensar que el año 2010 sería *el* año de movilizaciones por una reforma sustancial al sistema de educación superior. Ese año sería también el inicio del primer gobierno de centro-derecha desde el retorno de la democracia en 1990. Esto claramente fue considerado como una oportunidad para poner a prueba la voluntad del nuevo gobierno de escuchar las preocupaciones de los actores sociales. Sin embargo, el terremoto de febrero de 2010 frenó cualquier plan para organizar una movilización por reformas a la educación (entrevistas a Latorre 2014; Crispi 2014). En lugar de ello, todas las federaciones estudiantiles dedicaron el año 2010 a ayudar a víctimas del terremoto y a coordinar a los voluntarios de sus respectivas universidades (entrevista a Martínez 2014). El terremoto y los esfuerzos de ayuda organizados por los estudiantes universitarios tendrían consecuencias involuntarias. En primer lugar, la presencia de estudiantes en las áreas afectadas haría que ganaran la simpatía de la opinión pública. Segundo, muchos de los entrevistados señalan también que un gran número de estudiantes, que anteriormente nunca habían participado en política, se acercaron a las federaciones a trabajar como voluntarios y más tarde se convirtieron en miembros activos de los colectivos políticos que se estaban formando (entrevistas a Crispi 2014; Cea 2014). En tercer lugar, la organización de las actividades de ayuda requirió de una estrecha colaboración entre las federaciones de estudiantes, lo que ayudó a crear una importante red social (entrevista a Walker 2014). Por último, el hecho de que las federaciones decidieron priorizar la ayuda a las víctimas del terremoto en lugar de movilizarse por las reformas a la educación, contribuyó al fortalecimiento del análisis técnico y al diagnóstico de los problemas que representa el modelo de educación superior.

iii. Rabia, culpa y endeudamiento

En el año 2008, los estudiantes universitarios trataron de frenar la aprobación de la LGE que fue resultado del acuerdo que la administración Bachelet logró con la oposición en la comisión intra-parlamentaria del 2007. Sin embargo, tal como lo reconoce un líder estudiantil del 2011, frente a este contexto, el Movimiento Estudiantil carecía de un proyecto alternativo que pudiese convencer y movilizar a la mayoría de los estudiantes y a la opinión pública (Vielmas 2003:15). El cambio de gobierno en el año 2010, y el inicio de la primera administración de centro-derecha desde 1990, contribuyó a la conformación de un frente común que sirvió de base para las movilizaciones del 2011 (entrevistas a Crispi 2014; Walker 2014). Al inicio de su gobierno, el Presidente Sebastián Piñera señaló que la reforma educativa que tenía en mente no apuntaba a hacerse cargo de los pilares del modelo. Esto contrastaba con la retórica usada por el gobierno, el cual se enmarcaba en la llamada “revolución en el campo de la educación”. El terremoto de febrero del 2010 debilitó cualquier plan de movilización y, al mismo tiempo, mantuvo a los estudiantes preocupados en la ayuda solidaria. Dada la gravedad del sismo, prevaleció el consenso de lo inapropiado de cualquier llamado movilizador.

En la elección a la presidencia de las mayores federaciones de estudiantes el año 2010, la Universidad de Chile, la Universidad Católica y la Universidad Federico Santa María se mantuvieron los liderazgos políticos que habían liderado las ayudas humanitarias ese año. Esta continuidad resultó ser crucial ya que aportó, además, continuidad a la discusión sobre el modelo de educación superior que había sido adelantada en el congreso del año 2009 organizado por esas mismas universidades. Los líderes elegidos para el año 2011 acordaron hacer del año 2011 el año de mayor debate nacional sobre educación (entrevistas a Crispi 2014; Cea, 2014; Floor 2014). Por ello, el primer llamado a marchar fue cuidadosamente planificado para mediados de mayo. Esta preparación incluyó un conjunto de elementos innovadores aportados principalmente por la FEUC. Para comenzar se decidió crear una página web que pudiese servir de plataforma informativa y de plataforma movilizadora⁸, por ejemplo, esta página web incluía nexos que permitía descargar programas de tipografía que pudieran ser usadas para producir afiches promoviendo la movilización, de modo que cualquier federación en cualquier parte del país pudiera hacer uso de ello (entrevista a Chilet 2014).

Esta estrategia digital fue comisionada a un grupo de diseñadores independientes de la PUC que eran cercanos a los líderes de la NAU (entrevista a Crisi 2014; Roa 2014). Esta iniciativa tenía el propósito de unificar tanto el mensaje como la estética del Movimiento Estudiantil. El mensaje estaba centrado en la deuda contraída por la primera generación de estudiantes que había sido “beneficiarios” de la reforma del CAE (entrevista a Huneus 2013). Esta última, introducida el año 2005, tenía, como ha sido señalado, el objetivo de incrementar el acceso a los préstamos estudiantiles existentes en la banca privada. En el contexto de una regulación relajada relacionada a la calidad de la educación de ciertas instituciones, los estudiantes terminaban en no pocos casos logrando un título profesional de baja validez en el mercado laboral. Por ello, la preparación de la movilización de mayo incluyó un conjunto de cortos videos explicando los problemas de la educación superior focalizándose en los

⁸ La página web es www.reformaeducacional.cl

costos y en las altas deudas de los estudiantes chilenos. Estos videos muy pronto se transformaron en virales.

La profesionalización de la protesta que incluía la elaboración de una estrategia digital fue, sin dudas, una novedad comparada con las olas de protestas anteriores. Ayudó, ciertamente, a uniformar el mensaje del Movimiento Estudiantil y llegar a la opinión pública con sus preocupaciones. El énfasis en el nivel de endeudamiento de los estudiantes tenía sentido en amplios sectores estudiantiles y sus familias. Tal como se ha señalado, Chile tiene uno de los sistemas de educación superior más caros y las familias pagan el mayor costo de esos estudios. En este sentido, del mismo modo que las preocupaciones de los pingüinos tenían credibilidad empírica al momento del amplio descontento existente en los niveles primarios y secundarios, así el marco de acción colectiva del Movimiento Estudiantil del 2011 logró expresar el descontento existente con el modelo de educación terciaria. De una manera determinante, el énfasis en la deuda en el discurso y la construcción estratégica del marco de acción colectiva, buscó movilizar los sentimientos de angustia existentes (Jackson 2013; entrevistas a Chilet 2014; Crispi 2014). Joaquín Walker, presidente de la FEUC el año 2010, comenta:

“yo creo que los primeros años, desde lo que yo pude ver desde el 2009 pasó mucho del diagnóstico a propuestas más elaboradas, me acuerdo que al principio era la ausencia del Estado, el inmenso aporte de los privados a la Ues [de educación] superior, después salió mucho el tema del endeudamiento que logra mucha sintonía con la ciudadanía en general, porque es algo concreto que le afecta, cuando uno habla del lucro que se habló mucho el 2008, cuesta aterrizarlo como me afecta el lucro, cuando uno habla de mas Estado cuesta dimensionar, que es esto, que implica, pero cuando uno habla del endeudamiento logra empatizar con el que está endeudado o que el único camino para estudiar es endeudarse” (entrevista 2014).

Un segundo sentimiento que se movilizó deliberadamente fue el de la culpa. Esta emoción fue particularmente fuerte entre los estudiantes de la PUC, los cuales frecuentemente son de clase media alta y clase alta y que, por lo tanto, no se ven afectados por el tema de la deuda como lo son los estudiantes provenientes de sectores menos acomodados. Giorgio Jackson, presidente de la FEUC el año 2011, lo señala: “[...] buscamos despertar el sentimiento de responsabilidad, incluyendo la culpa e incluso la vergüenza entre los que son los “privilegiados” del sistema de educación superior [...]” (Jackson 2013:63). De un modo similar lo expresa otro miembro de la NAU: “para mí, eso fue [...] fue una élite [refiriéndose a la población estudiantil de la Pontificia Universidad Católica] que se hacían responsables de los problemas de Chile” (entrevista a Martínez 2014).

Finalmente, la tercera línea de argumentación que fue enfatizada por el marco de acción colectiva de los estudiantes del 2011 fue la idea de que el CAE era un fraude. La movilización de este sentimiento también fue expresado en que una de las principales demandas de las movilizaciones del 2011: el fin al lucro en el campo de política educacional. En la opinión de Joaquín Walker, Presidente de la FEUC en 2010:

“es interesante que se plantea el problema del lucro en la educación como un tema moral, no solo como una demanda concreta, eso me parece interesante, que entre tantos vacíos políticos, tanta falta de ideología que se planteen problemas valóricos como el lucro como algo moralmente negativo el fin del lucro en la educación, me parece interesante que logre enganchar a la sociedad como un aprovechamiento, un aprovechamiento de una estafa, los recursos del estado yo creo que eso también engancha [...]” (entrevista 2014).

De manera similar, otro ex Presidente de la FEUC argumenta: “se buscaron mensajes que tuvieran que ver con lo cotidiano y muy desideologizado por la superficie pero por debajo era un mensaje súper ideológico” (entrevista a Crispi 2014).

En torno a estos temas – la rabia, la culpa y el endeudamiento – los líderes estudiantiles dirigieron su mensaje a un sujeto bien específico. Conociendo a sus respectivas poblaciones estudiantiles, en cada universidad alguno de estos sentimientos predominada a los otros. Un sujeto común fue sin embargo construido: el estudiante endeudado. Como argumenta Iván Mlynartz, Presidente de la FECh a finales de los 90:

“lo que unifica el Movimiento Estudiantil es el CAE, porque hace que la gente que tenga el Fondo Solidario [de Crédito Universitario – el sistema de crédito para las universidades tradicionales] y la gente de universidades privadas tengan un mismo interlocutor, entonces el trabajo y la comunicación entre los estudiantes de las privadas y las tradicionales tiene un embudo lo lleva a todo a un mismo lugar y eso se produce después del 2006 y cuando el CAE está funcionando a régimen que es cinco años después” (entrevista 2014).

Adicionalmente, para promover una base en común para las movilizaciones del 2011, el CAE fue enmarcado como otro caso paradigmático de lo que los estudiantes llamaban colusión entre los poderes económicos y políticos (entrevista a Huneus 2013). En palabras de Francisco Figueroa, uno de los líderes más visibles del 2011:

“Nos gustaría que el lucro fuese totalmente removido del sistema educacional chileno. Cuando el lucro es posible, la educación adquiere un segundo lugar [...]. Este tópico es particularmente difícil de discutir dada la colusión entre el sector empresarial involucrado en el área de la educación y nuestros legisladores. Tanto la Concertación como la derecha cuentan con gente que apoya las escuelas y universidades privadas, y muchos de sus miembros están asociados con estos establecimientos” (citado en Punto Final 2011).

A medida que las protestas fueron aumentando en número – reuniendo más de 250.000 en varias ocasiones – el gobierno de Piñera rehusó asumir las demandas estudiantiles y los políticos, por su parte, comenzaron a debatir las reformas educacionales. Coincidió de una manera determinante el hecho de la amplia publicidad del escándalo de *La Polar* – una multi tienda que en junio del 2011 había admitido haber aumentado erróneamente los intereses y comisiones dejando a sus deudores con elevadas deudas – y la crisis de la Universidad del Mar, cuyo rector debió renunciar el año 2012 a consecuencia de haber destinado fondos universitarios en la construcción de compañías de su pertenencia. Digno de mención es,

además, el hecho de que tanto la Concertación (53%) como el gobierno (59%) gozaban de baja popularidad (Adimark 2012). Es interesante notar que los estudios de Latinobarómetro mostraban que entre el 2010 y el 2011 había doblado el porcentaje de ciudadanos que consideraban que el país “estaba siendo gobernado por un poderoso grupo en su propio beneficio” (Mayol 2011:10).

Esta secuencia de hechos confirmó el discurso de los estudiantes sobre la interrelación de los responsables políticos y económicos, y, pronto, los estudiantes argumentaron sobre la necesidad de reformas políticas mayores para el logro de las reformas por ellos propuestas. Tal como lo señala un líder universitario: “estamos tratando de construir una democracia más participativa con un sistema de derechos universales. Un nuevo sistema educacional requiere de nuevas alternativas políticas” (Francisco Figueroa, citado en Punto Final 2011). En palabras de un estudiante haciendo una analogía con el Movimiento Pingüino, “lo que la LOCE fue para ellos, el cambio de la Constitución es para nosotros” (La Tercera 2011). Adicionalmente, en el debate sobre el resultado regresivo de las instituciones educativas sin fines de lucro con financiamiento estatal, la CONFECH – la federación interuniversitaria – incluye la reforma tributaria en sus propuestas a objeto de poder financiar sus propuestas (CONFECH 2011).

La ampliación de la lista de demandas definidas por los estudiantes universitarios – y los discursos que le daban justificación – implicó la ampliación del movimiento por la incorporación de nuevos temas no directamente vinculados en el petitorio estudiantil. Tal como lo plantea Francisco Figueroa, vicepresidente de la FECh el año 2011:

“Antes del 2011, y aún más antes del 2006, las movilizaciones lideradas por los estudiantes estuvieron durante años restringidas a los problemas del sector educacional. Desde la “Revolución Pingüino”, y particularmente desde el 2011, sin embargo, las protestas, la lucha de los estudiantes ha conseguido, como ningún otro actor había logrado hacer antes, exponer a toda la sociedad la deuda democrática de la transición en el terreno social y político” (El Mostrador 2012).

Al mismo tiempo, la experiencia de los pingüinos había dejado una lección vital para la canalización institucional del Movimiento Estudiantil. A medida que la movilización ganaba en fuerza, algunos sectores del movimiento pensaban que era necesario “sentarse y negociar mientras el movimiento estuviera vivo” mientras otros preferían continuar con las movilizaciones (entrevista a Hunneus 2013). A la luz de cómo habían sido canalizadas las demandas del 2006, los estudiantes universitarios optaron por continuar con las movilizaciones para “acumular fuerzas” (entrevista a Hunneus 2013).

Federico Hunneus comenta:

“Si no hubiéramos tenido la experiencia del 2006, habríamos dicho “tratemos de lograr algo” [...]. Antes, la idea siempre era que cada año la federación tenía que avanzar en un tópico particular; siempre tratábamos de lograr algo después de una movilización. Las protestas del 2011 fueron fuertemente criticadas en este respecto, la gente decía que no se había logrado nada. La diferencia, sin embargo, era que mucho ya se había logrado

y por eso no queríamos sentarnos a negociar. Habíamos logrado mucho en términos de introducir demandas, crear conciencia, establecernos como actores relevantes, y girar la discusión hacia la izquierda [...]. El hecho de que no negociáramos permitió que el debate quedara abierto, a su vez, permitió que nuestras demandas alcanzaran un nivel superior [...] hoy son parte del debate presidencial [...]. Aún hay cosas que tienen que ser reveladas y los conflictos de interés y contradicciones van a seguir siendo develados [...]. Estamos en un procesos en el que podemos seguir acumulando, denunciando, exponiendo” (entrevista 2013).

En un tono similar, Giorgio Jackson, emblemático líder de las movilizaciones del 2011, señala: “el avance [del Movimiento Estudiantil] tiene que ver con el discurso; tiene que ver con la hegemonía de las ideas. Tiene que ver con cómo antes concebíamos la educación, con cómo concebíamos la desigualdad, con cómo muchas desigualdades que antes eran tolerables antes y cómo, después del 2011, ya no lo son” (CNTV 2013).

VI. CONCLUSIONES

Una de las más importantes tareas de los estudiosos de los movimientos sociales es explicar cómo los desafíos de largo plazo perseveran y se renuevan continuamente (Whittier 1997:760). Buscando contribuir a la comprensión sobre cómo el Movimiento Estudiantil chileno se ha instalado como el más importante actor social del panorama político contemporáneo, este artículo ha analizado la reconstrucción de la acción colectiva de los estudiantes desde la reinstauración democrática en 1990.

Poniendo el foco del análisis sobre la relación entre los estudiantes con la esfera institucional, se ha descrito tanto la reconstrucción organizacional como la manera en que el marco de acción colectiva del Movimiento Estudiantil ha evolucionado a lo largo de las distintas olas de protesta en la era post-transicional. Específicamente, se ha indagado en el intercambio de las diversas organizaciones estudiantiles que conforman el Movimiento Estudiantil con las autoridades políticas, los aprendizajes que han dejado estas experiencias y cómo los estudiantes han adaptado tanto su organización como su discurso a ellas. En base a este análisis, se ha planteado que el descontento con la “izquierda tradicional” representada tanto por los partidos de la Concertación como por el Partido Comunista, fundamentó el diagnóstico de la necesidad de construir un movimiento social “desde abajo” a través de una “repolitización de lo social”. En el caso de la organización estudiantil universitaria, se mostró cómo la reconstrucción de la acción colectiva se inició a mitades de los 90 realizando un importante esfuerzo por articular una izquierda alternativa a la Concertación. De manera similar, los secundarios articularon el descontento existente con la forma jerárquica de hacer política y crearon una nueva organización distante tanto de las juventudes comunistas como los partidos de la Concertación para promover sus intereses. Así, al revisar las principales olas de protesta desde los 90, es posible identificar una un creciente distanciamiento con los partidos políticos que lideraron la lucha por la democracia y su consolidación.

Este distanciamiento, el cual se expresa tanto organizacionalmente como discursivamente, ha conllevado también a un profundo cuestionamiento de lo que por mucho tiempo constituyó el consenso político dominante de la era post-transicional. Modificando los diagnósticos y sus justificaciones, el marco de acción colectiva del Movimiento Estudiantil se ha focalizado crecientemente en exponer la relación estrecha entre los problemas del modelo educacional con las dificultades del sistema político para promover los cambios demandados. Es importante destacar que la reconstrucción de la acción colectiva, tanto a nivel secundario como universitario, no ha sido ni lineal ni impulsada por una única organización. No obstante, la creciente convicción sobre la relación intrínseca entre los problemas del modelo educacional y los del sistema político ha posibilitado la convergencia entre las distintas agrupaciones estudiantiles que conforman el Movimiento Estudiantil.

Futuras investigaciones podrán complementar el análisis elaborado en este artículo y profundizar, por ejemplo, en cómo se transforman los marcos y sus sentidos. El análisis de las redes sociales, por su parte, puede contribuir a mostrar las relaciones entre diferentes organizaciones estudiantiles que conformaron el movimiento, y revelar los modelos de intercambio de variables materiales y no materiales. Finalmente, dada la importancia que ha adquirido el Movimiento Estudiantil y la continuidad de las diferentes olas de protestas que este artículo ha ilustrado, pero no analizado de un modo exhaustivo, se genera la necesidad de explorar más sistemáticamente en futuras investigaciones la pregunta sobre si el Movimiento Estudiantil no ha viabilizado el camino para la constitución de una nueva generación política.

BIBLIOGRAFÍA

- ACES. 2001. "La rebelión de los Pingüinos."
- ADIMARK. 2012. "Evaluación de gobierno." Santiago: ADIMARK.
- Benford, Robert D. 1993. "Frame disputes within the Nuclear Disarmament Movement." *Social Forces* 71(3 (March)):677-701.
- Benford, Robert D., y David A. Snow. 2000. "Framing processes and social movements: An overview and assessment." *Annual Review of Sociology* 26:611-39.
- Carnoy, Martin. 1998. "National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education?" *Comparative Education Review* 42(3 (August)):309-37.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. 2013. "IX Encuesta de actores del sistema educativo." Santiago: Universidad Alberto Hurtado. Faculty of Education
- CESC, Equipo de Culturas Juveniles. 2006. "La rebelión del coro. Análisis de las movilizaciones de los secundarios." en *Centro de Estudios Socio-Culturales*. Santiago: Centro de Estudios Socio-Culturales.
- CNTV. 2013. "Chile se moviliza."
- CONFECH. 2011. "Petitorio CONFECH." Chile: CONFECH.
- Cornejo, Rodrigo, y Leonora Reyes. 2008. *Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE.
- Cox, Cristián. 1997. "Education reform in Chile: Context, content and implementation." en *Occasional Paper Series* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en la América Latina (PREAL).
- Diani, Mario. 2003. "Introduction: Social movements, contentious actions, and social networks: "From metaphor to substance?" Pp. 1-18 en *Social movements and networks. Relational approaches to collective action*, editado por Mario Diani y Doug McAdam. New York: Oxford University Press.
- Domedel, Andrea y Macarena Peña y Lillo. 2008. *El mayo de los pingüinos*. Santiago: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- El Mercurio. 2001a. en *El Mercurio*. Santiago: El Mercurio.
- . 2001b. "Mariana Aylwin se reunió con nueva directiva de la FECh." en *El Mercurio*. Santiago: El Mercurio.
- . 2006a. "Convocatoria es a una movilización pacífica: Más de 300 mil escolares hoy en el paro nacional." en *El Mercurio*. Santiago: El Mercurio.
- . 2006b. "En todo Chile: 100 mil universitarios se sumaron a demandas." en *El Mercurio*. Santiago: El Mercurio.
- El Mostrador. 2012. "Lo que está en juego en las elecciones de la FECh." en *El Mostrador*. Santiago: El Mostrador.
- Escobar, Arturo, and Sonia E. Álvarez. 1992a. "Introduction: Theory and protest in Latin America today" en *The making of social movements in Latin America: Identity, strategy and democracy* editado por Escobar Arturo y Sonia E. Álvarez. Boulder: Westview Press, pp. 1-15.
- . 1992b. *The making of social movements in Latin America: Identity, strategy and democracy* Boulder: Westview Press.

- Estudiantes de la Región Metropolitana. 2005. "Propuesta de trabajo de estudiantes de la Región Metropolitana." Santiago.
- Figuroa, Francisco. 2011a. "El Allende que necesitamos." Pp. 23-25 en *Otro Chile es posible*. Santiago: Aún creemos en los sueños.
- García-Huidobro, Juan Eduardo. 2008. "¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria?" Pp. 87-110 en *III Foro Latinoamericano de Educación: jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, editado por Inés Dussel. Buenos Aires: Santillana.
- Goodwin, Jeff, y James Jasper. 2004. "Caught in a winding, snarling vine: The structural bias of political process theory." Pp. 3-30 en *Rethinking Social Movements*, editado por James Goodwin y James Jasper. Lanham: Rowan&Littlefield.
- Grau, Nicolás. 2005. "La FECh en la búsqueda de la masividad y las transformaciones sociales." *Anales de la Universidad de Chile* VI serie (N°17 December).
- Jackson, Giorgio. 2013. *El país que soñamos*. Santiago: Random House Mondadori.
- Jenkins, Craig, y William Form. 2005. "Social movements and social change." in *The handbook of political sociology*, editado por Thomas Janoski, Robert Alford, Alexander Hicks, y Mildred A. Schwartz. New York: Cambridge University Press.
- La Segunda. 2001. "Rebelión de las mochilas: ¿quiénes son los escolares que sacuden Santiago?" en *La Segunda*. Santiago.
- . 2006. "Una política distinta para una buena educación." en *La Segunda*. Santiago.
- La Tercera. 2011. "Secundarios se organizaron en verano y dirigentes visitaron más de 200 colegios de Santiago." en *La Tercera*. Santiago.
- Larraín, Christian, y Salvador Zurita. 2008. "The new student loan system in Chile's higher education" *Higher Education* 55:683-702.
- Las Últimas Noticias. 2006. "El senador PS y ex dirigente secundario alaba a los líderes del Movimiento Estudiantil. Escalona: "Esta generación pasó por encima de los universitarios"." en *Las Últimas Noticias*. Santiago.
- Martínez, Javier, y Álvaro Díaz. 1996. *Chile. The great transformation*. Geneva: The United Nations Research Institute for Social Development.
- Matear, Ann. 2007. "Equity in education in Chile: The tensions between policy and practice." *International Journal of Educational Development* 27:101-13.
- Mayol, Alberto. 2011. "Ponencia ENADE." Santiago.
- McAdam, Doug, John D. McCarthy, y Mayer N. Zald. 1996. "Introduction: Opportunities, mobilizing structures, and framing processes - toward a synthetic, comparative perspective on social movements." en *Comparative perspectives on social movements: Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*, editado por Doug McAdam, John D. McCarthy, y Mayer N. Zald. New York: Cambridge University Press.
- Melo, Felipe, y Nicolás Grau. 2012. "La FECh 2004-2006: Movilización, propuestas y reorganización del Movimiento Estudiantil." Unpublished document.
- Mercurio, El. 2006. "Entrevista a Cesar Valenzuela." en *El Mercurio*. Santiago: El Mercurio.
- O'Donnell, Guillermo, y Philippe C. Schmitter. 1986. *Transitions from authoritarian rule: Tentative conclusions about uncertain democracies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- OECD. 2008. "Education at a glance." Paris: OECD.
- OECD, y World Bank. 2009. "Review of national policies of education. Tertiary education in Chile." Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

- OECD, y World Bank. 2009. "Revisión de políticas nacionales de educación: La educación superior en Chile." Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Opp, Karl-Dieter. 2009. *Theories of political protest and social movements. A multidisciplinary introduction, critique, and synthesis*. London; New York: Routledge.
- Oxhorn, Philip. 1994. "Where did all the protesters go?: Popular mobilization and the transition to democracy in Chile." *Latin American Perspectives* 21(3 (summer)):49-68.
- Polletta, Francesca, y Kai Ho. 2006. "Frames and their consequences." Pp. 187-209 en *The Oxford handbook of contextual political analysis*, edited by Robert E. Goodin y Charles Tilly. Oxford: Oxford University Press.
- Punto Final. 2011. "Ruben Andino Maldonado interviews Francisco Figueroa Cerda." en *Punto Final*. Santiago.
- Revista Punto Final. 2001. "Entrevista a Marcos Cortés." en *Revista Punto Final*. Santiago.
- Rice, Roberta. 2012. *The new politics of protest. Indigenous mobilization in Latin America's neoliberal era*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Roberts, Kenneth M. 1998. *Deepening democracy? The modern Left and social movements in Chile and Peru*. Stanford: Stanford University Press.
- . 2011. "Chile. The Left after neoliberalism." en *The resurgence of the Latin American left* edited by Kenneth M. Roberts y Steven Levitsky. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Silva, Eduardo. 2009. *Challenging neoliberalism in Latin America*. New York: Cambridge University Press.
- Silva, Patricio. 2004. "Doing politics in a depoliticised society: Social change and political deactivation in Chile." *Bulletin of Latin American Research* 23(1):63-78.
- Snow, David A., E. Burke Rochford, Steven K. Worden, y Robert D. Benford. 1986. "Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation." *American Sociological Review* 51(4 (Aug.)):464-81.
- Snow, David E., y Robert Benford. 1992. "Master frames and cycles of protest." Pp. 133-55 en *Frontiers in social movement theory*, edited by Aldon Morris y Carol McClurg Mueller. New Haven: Yale University Press.
- Soule, Sarah A., y Brayden G. King. 2006. "The stages of the policy process and the Equal Rights Amendment, 1972–1982." *American Journal of Sociology* 111(6 (May)):871-1909.
- Tamayo, Víctor Muñoz. 2011. "Juventud y política en Chile. Hacia un enfoque generacional." *Ultima Década* 35(December):113-41.
- Tarrow, Sidney G. 1994. *Power in movement: Social movements, collective action and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The Clinic, Melissa Sepúlveda: "No queremos volver a ser traicionados" 4.02.2014.
- UNDP. 2005. "Expansión de la educación superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad." en *Temas de Desarrollo Humano Sustentable*. Santiago.
- Vielmas, Sebastián, "Esta semana es clave": El rol de la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile (FEUC) en la convocatoria a movilización y paro nacional del 12 de mayo de 2011. Instituto de Historia – Pontificia Universidad Católica de Chile. Diciembre de 2013.
- Whittier, Nancy. 1997. "Political generations, micro-cohorts, and the transformation of social movements." *American Sociological Review* 62(5 (October)):760-78.

- www.emol.cl. 2001. "Ministra Aylwin: Gobierno no se hará cargo de \$3.500 del pase escolar." en *El Mercurio*. Santiago: El Mercurio.
- Zald, Mayer N. 1996. "Culture, ideology, and strategic framing." en *Comparative perspectives on social movements: Political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings*, edited by Doug McAdam, John D. McCarthy, and Mayer N. Zald. Cambridge: Cambridge University Press.

Entrevistas realizadas por la autora:

- Almeyda, Cristóbal (enero 2012, Santiago)
- Boccardo, Giorgio (agosto 2009, Santiago)
- Bustos, Rodrigo (febrero 2014, Santiago)
- Cabrera, Álvaro (marzo 2014, Santiago)
- Chilet, Marcos (febrero 2014, Santiago)
- Crispi, Miguel (marzo 2014, Santiago)
- Cuevas, Marco (enero 2012, Santiago)
- Delfino, Karina (agosto 2009)
- Floor, Paul (febrero 2014, Santiago)
- Figueroa, Carlos (febrero 2014, Santiago)
- Figueroa, Francisco (noviembre 2011)
- Glatz, Pedro Pablo (febrero 2014, Santiago)
- Grau, Nicolás (Skype interview, abril 2013)
- Huneus, Federico (Skype interview, abril 2013)
- Isamit, Julio (agosto 2009)
- Latorre, Valentina (febrero 2014, Santiago)
- Lin, Tai (febrero 2014, Santiago)
- Lira, Julio (febrero 2014, Santiago)
- Lagos, Cristóbal (febrero 2014, Santiago)
- Martínez, Javiera (enero 2014, Santiago)
- Mlynarz, Iván (febrero 2014, Santiago)
- Montt, Pedro (agosto 2009, Santiago)
- Moraga, Daniela (noviembre 2011, Santiago)
- Orellana, Pablo (julio 2009, Santiago)
- Orellana, Víctor (mayo 2011, Santiago)
- Reyes, Julio (noviembre 2011, Santiago).
- Roa, Giovanna (febrero 2014, Santiago)
- Saffirio, Ignacio (Febrero 2014, Santiago)
- Salgado, Isabel (Febrero 2014, Santiago)
- Sanhueza, María Jesús (julio 2009, Santiago)
- Schüler, Úrsula (noviembre 2011, Santiago)
- Traverso, Alejandro (diciembre 2011, Santiago)
- Valenzuela, César (julio 2009, Santiago).
- Vielmas, Sebastián (marzo 2014, Santiago)
- Walker, Joaquín (febrero 2014, Santiago)