

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIA POLITICA, HISTORIA Y GEOGRAFIA

SEMINARIO II



“Movimiento Estudiantil 2011: Diálogos de Aprendizaje Político
Colectivo y Conformación de Estrategia con la Revolución
Pingüina”



Alumno: Joaquín Rozas

Número de Alumno: 10630511

Carrera: Ciencia Política

Profesor: Marisa von Bülow

Santiago, martes 10 de Diciembre, 2013.

Agradecimientos

El producto final de este estudio no habría sido posible sin la constante, y siempre de buena voluntad, ayuda de los Profesores Marisa von Bülow y Germán Bidegain, quienes brindaron su apoyo para lograr la culminación de esta tesis. A su vez, también agradecer al equipo completo del Proyecto Fondecyt N°1130897 “Web in Movement” que aportaron con críticas constructivas.

A mis compañeros de generación de Ciencia Política UC, quienes revisaron y comentaron en varias ocasiones esta tesis cuando aún era un proyecto. También a algunos compañeros de otras generaciones, quienes tuvieron la buena voluntad de aportar con buenas sugerencias a este trabajo.

Por último, a los 22 entrevistados que fueron parte de esta investigación, por su buena voluntad y amabilidad a la hora de aportar con esta tesis de pregrado.

Infinita gratitud.

“Movimiento Estudiantil 2011: Diálogos de Aprendizaje Político Colectivo y Conformación de Estrategia con la Revolución Pingüina”¹

Joaquín Rozas Bugueño

2013

RESUMEN:

Este estudio busca responder las siguientes interrogantes acerca del ciclo de movilización estudiantil del 2011: ¿Cuál fue la postura utilizada por el movimiento (agentes relevantes) para canalizar sus demandas y posicionarse frente al poder ejecutivo? ¿Qué importancia tiene el movimiento pingüino de 2006 en la construcción de dicha estrategia para el movimiento del 2011? Para ello, se desentramará la relación entre la revolución pingüina de 2006 y el movimiento estudiantil de 2011, enfocándose en la postura frente al Gobierno. Se desarrollará la idea que el aprendizaje político colectivo, de la experiencia del año 2006, fue clave a la hora de posicionarse frente a las autoridades del poder ejecutivo en el año 2011. Por su parte, se criticará la estructura de oportunidades políticas en contraposición del aprendizaje político colectivo, mostrando las falencias teóricas de dicho concepto. En cuanto a metodología, se empleará un abordaje empírico en base a entrevistas y análisis de documentos, para robustecer la evidencia que arrojen estas técnicas.

Palabras claves: *movimiento estudiantil 2011, revolución pingüina, aprendizaje político colectivo, estructura de oportunidades políticas, estrategia movimiento estudiantil.*

¹ Esta tesis fue parte del Proyecto Fondecyt 1130897, encabezado por la Profesora Marisa von Bülow del Instituto de Ciencia Política UC y el Profesor Cristóbal García de la Facultad de Economía UC, donde bajo ese patrocinio se pudieron realizar las entrevistas que soportan la evidencia empírica de este estudio. Por otra parte, también se agradece al Profesor Germán Bidegain, por la ayuda en el desarrollo de esta investigación, que a través del fondo del Global Development Network también sustentó el desarrollo de las entrevistas en profundidad.

I.INTRODUCCIÓN

“El levantamiento estudiantil de 2011 no tiene su origen en las multitudinarias y mediáticas marchas de junio, ni tampoco en los errores de la gestión Piñera para contener el conflicto. Fue la continuidad lógica de una marcha que tiene su antecedente más próximo el 2006 (...).” (Francisco Figueroa, 2012: 16).²

Esta tesis es un estudio de caso generador de hipótesis, que busca dar luces sobre la relación de los líderes del movimiento estudiantil chileno de 2011 y el poder ejecutivo, haciendo foco en los factores que influyen en la construcción de estrategias sobre cómo posicionarse frente a las autoridades políticas. El 2011, en el segundo año del Gobierno del Presidente Sebastián Piñera, irrumpe el movimiento estudiantil bajo la conducción de la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) y organizaciones de estudiantes secundarios como la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES) y la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), demandando educación gratuita y de calidad, fin al lucro y democratización del sistema educacional chileno (Fernández, 2012). Las exigencias del movimiento estudiantil se enmarcan en un despertar de la sociedad civil chilena (Mayol, 2012), encauzando sus demandas fuera de la política netamente partidista y volcándose a las calles, *“[estimándose] alrededor de 6.000 manifestaciones públicas y 2.000.000 de participantes [a nivel nacional] durante el año [2011]. Estos son los niveles de movilización social más altos vistos desde 1990”* (Gamboa y Segovia, 2012), y alcanzando una alta aprobación ciudadana, que en septiembre de 2011, alcanzo el 79% (Salinas y Fraser, 2012).

El movimiento estudiantil logró movilizar no solo a universitarios y secundarios, sino que a varios sectores distintos de la sociedad chilena, haciendo de este un movimiento transversal y de gran llegada con la ciudadanía. *“Niños, adultos, y viejos no eran excéntricas excepciones, sino tan protagonistas como los jóvenes. Familias completas marchaban al lado de barras de futbol; punkies, de metaleros; académicos e intelectuales, de “wachiturros” y hiphoperos”* (Figueroa, 2012: 114). Esto ayudaría a entender su alto nivel de aceptación.

² Vicepresidente de la FECH en 2010 y 2011, candidato a diputado por Izquierda Autónoma en Ñuñoa para las elecciones parlamentarias 2013.

La experiencia del 2011 tiene como antesala la “revolución pingüina” de 2006, bajo la administración concertacionista de Michelle Bachelet. Dicho movimiento articulado por la AES (Asamblea de Estudiantes Secundarios), y dentro de esta, con mayor influencia por la ACES (Donoso, 2013), tenía por bandera de lucha *“la gratuidad para la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el pase escolar, reformas a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y a la Jornada Escolar Completa (JEC), además de una serie de otras demandas vinculadas a la alimentación en los colegios, temas particulares de cada colegio en los planos de infraestructura, calidad del profesorado, etc.”* (Garretón, et al., 2011). Estas demandas lograron una alta adhesión ciudadana, la cual fluctuaba entre un 83% y 87% (Cornejo, et al., 2009).

Es en este marco donde aparecen las interrogantes de esta tesis: ¿Cuál fue la postura utilizada por el movimiento, representado en sus agentes relevantes, para canalizar sus demandas y posicionarse frente al poder ejecutivo en 2011? ¿Qué importancia tiene la experiencia del 2006 (movimiento pingüino) en la construcción de dicha estrategia para el movimiento del 2011?

Para contestar estas preguntas, en esta tesis se expondrá que el aprendizaje político colectivo que significó la revolución pingüina de 2006 fue relevante a la hora de conformar la estrategia frente al gobierno por parte del movimiento estudiantil. Dicha estrategia consistió en cuidarse de no cometer los errores de la experiencia de 2006, desconfiar de la institucionalidad política, y dialogar con el poder ejecutivo, pero sin bajar las movilizaciones.

Para sostener dichas hipótesis, el abordaje empírico de esta investigación consta de dos fuentes de recolección de datos: entrevistas en profundidad; y análisis de documentos. Para este estudio, las entrevistas en profundidad serán la herramienta principal de extracción empírica, donde el análisis de documentos tendrá un papel complementario, pero no menos importante, ya que servirá para poder llenar los vacíos que las entrevistas no puedan cubrir.

El análisis de las entrevistas en profundidad consta de una muestra no probabilística de 22 dirigentes estudiantiles, elegidos en torno a cuatro elementos de importancia para evitar sesgar la muestra. El primer elemento es geográfico, donde se realizaron entrevistas a dirigentes de Antofagasta, Santiago, Concepción, Valparaíso, y Punta Arenas, para tener una mirada nacional respecto al tema. El segundo es si el dirigente es secundario o universitario, lo cual es importante ya que las visiones y orgánicas son distintas entre ambos mundos del movimiento estudiantil. El tercer elemento es la orientación política de los dirigentes entrevistados, para así evitar algún tipo

de sesgo de selección. Y por último, el cuarto elemento es el proceso de movilización, donde se hace una distinción entre dirigentes de la movilización del 2011 y la revolución pingüina³.

Profundizar en el análisis del fenómeno del movimiento estudiantil del 2011 es importante ya que responde a un aumento sustancial de la movilización social como forma de abanderar las demandas de la ciudadanía, y llevarlas al debate social y político, *“en la Región Metropolitana se autorizaron 240 marchas (...) lo que corresponde a un promedio de 20 marchas mensuales”* (Segovia y Gamboa, 2012: 67), lo que para Fernández (2012: 2) es el *“movimiento social más relevante del periodo democrático, que mas gente ha movilizado y mayor adhesión a conseguido (...) [y] podría denominarse el más reciente ciclo de protesta en Chile”*.

En la misma línea, el 2011 significó una politización de la ciudadanía chilena, donde esta reaccionó a la disconformidad con la institucionalidad imperante y la clase política (Mayol y Azocar, 2011). El movimiento estudiantil tomó las riendas de este descontento, encontrándose detrás de las demandas por profundas reformas al sistema educacional chileno, una crítica directa a la institucionalidad que ve a la sociedad subyugada al mercado (Fernández, 2012).

En el frente teórico, esta propuesta de investigación adquiere relevancia para la disciplina en cuanto a dar un aporte acerca del concepto de “aprendizaje político colectivo” y su relevancia en la conformación de estrategia de los movimientos sociales. También, se buscará entregar datos consistentes de acuerdo al origen de movilizaciones sociales, evidenciándolo en el movimiento estudiantil (2011) y su constante dialogo con su expresión anterior, el “movimiento de los pingüinos”. A su vez, se buscará complejizar el concepto de estructura de oportunidades políticas, y dar cuenta de que no es capaz de dar respuestas cabales a las preguntas que orientan este proyecto.

Por último, se querrá robustecer la literatura sobre el movimiento estudiantil como tal, su orgánica y complejidades propias, desde el 2006 hasta el 2011, que aun sigue en curso.

³ Para más información acerca de los dirigentes entrevistados, ver la Tabla 1 del Anexo, al final de esta tesis.

II. ¿DONDE POSICIONARSE EN EL DEBATE SOBRE MOVIMIENTOS SOCIALES?

Esta tesis tomara un enfoque agencial, donde se resaltar  el rol que cumple la estrategia, articulada por los dirigentes estudiantiles, que tomó el movimiento estudiantil en 2011. No obstante, esto no quiere decir que el prisma estructural no sea significativo para el análisis y se deje de lado, sino que para los objetivos y el desarrollo de esta investigación se hará una descripción estructural general en función de contextualizar el fenómeno social a investigar.

II.1 ANALISIS DE LA ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES POLITICAS

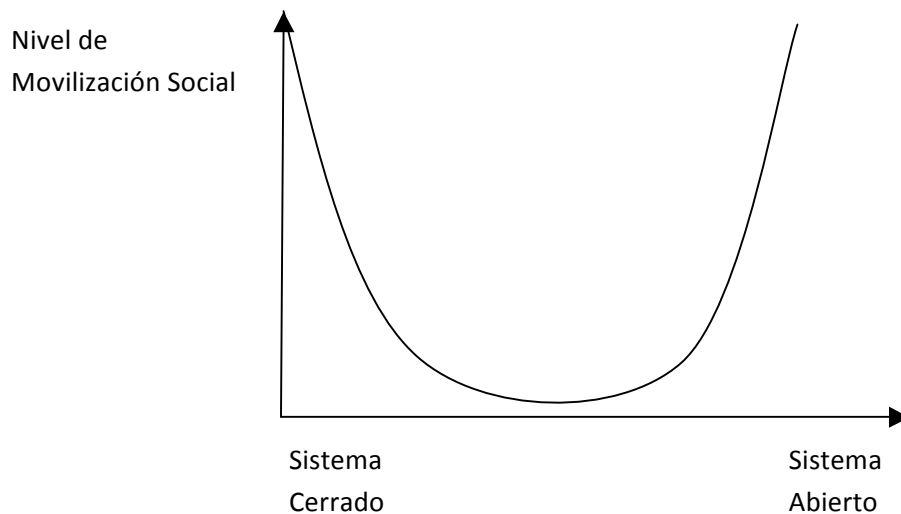
Para tener un entendimiento acabado sobre los movimientos sociales, y en el caso de este estudio, el movimiento estudiantil chileno, es necesario hacer una revisión de una de las principales aproximaciones teóricas sobre la movilización social: la estructura de oportunidades políticas (EOP), para posteriormente plantear donde se ubicará este trabajo dentro del debate teórico.

El abordaje del proceso político busca explicar porqué la gente sale de la pasividad y se vuelca a las calles en busca de la reivindicación de sus demandas, dándole centralidad al concepto de estructura de oportunidades políticas (EOP). Este concepto se define, en palabras de Tarrow (1997: 155), como *“(...) dimensiones congruentes – aunque no necesariamente formales o permanentes – del entorno político que ofrecen incentivos para que la gente participe en acciones colectivas al afectar a sus expectativas de éxito o fracaso. (...) incluso los grupos débiles y desorganizados pueden sacar partido de ellas”*. Las dimensiones, según Tarrow (1997) son cuatro: el acceso al sistema político; alineamientos estables o inestables; aliados influyentes en el sistema político; y la presencia de división dentro de las elites. A estas cuatro dimensiones, se agrega una quinta que será el factor estatal, básicamente la voluntad y la capacidad que tenga el Estado para reprimir o facilitar el espacio para los movimientos sociales. En la misma línea, este concepto de análisis del proceso político en los movimientos sociales, concibe que tanto los movimientos sociales aprovechan las oportunidades, estos también las crean.

Es importante mencionar que la EOP no funciona de manera lineal, en la relación entre su dimensión de aliados influyentes en sistema político y cuan abierto o cerrado este el sistema político para la entrada de los movimientos sociales (Van Dyke, 2003). El sentido común indicaría que entre más aliados se tenga en el sistema político, mayor será la probabilidad de una apertura

en el sistema político, y así mayor la propensión de movilización por quienes se articulan en torno a ciertas demandas sociales. De esta forma, Tilly (1978) argumenta que la relación entre la apertura-clausura del sistema político y la presencia de aliados influyentes es curvilínea, donde entre mayor sea la apertura y clausura de la estructura política, mayor será el incentivo de los sujetos a movilizarse en torno a una prerrogativa común. A su vez, si el sistema político se encuentra en un punto medio dentro del continuo abierto-cerrado, es poco probable la aparición de movimientos sociales, ya que las expectativas de posicionar sus demandas son menores (Figura 1).

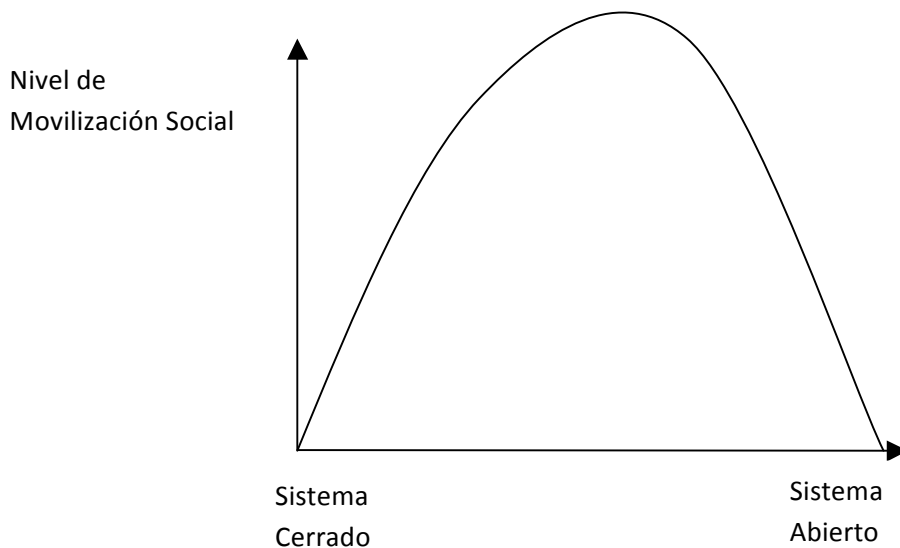
Figura 1. Modelo de Movilización de Tilly



Fuente: *Replicación propia en base a Van Dyke en Goldstone (2003).*

Por su parte, Einsinger (1973) al igual que Tilly (1978) expone que la relación entre apertura-clausura de la estructura política es curvilínea, pero a diferencia de Tilly (1978), plantea que entre más cerrado o más abierto este el sistema político, disminuirá el incentivo para la contienda social. En cambio, si la apertura-clausura del sistema político se encuentra en un punto medio, aumentara la probabilidad del posicionamiento de los movimientos sociales en la arena política pública, como se puede apreciar en la Figura 2.

Figura 2. Modelo de Movilización de Einsinger



Fuente: *Replicación propia en base a Van Dyke en Goldstone (2003).*

El enfoque de EOP es uno de los abordajes teóricos más usados en los estudios de movimientos sociales, y quizás el más importante dentro de la literatura, siendo bastante aclarador en muchas ocasiones. Sin embargo, como varios autores han criticado (Koopmans, 1999; Goodwin y Jasper, 1999; Bidegain, 2012), la EOP es un concepto demasiado laxo y sufre estiramiento conceptual (Goertz, 2005), acomodándose a los diferentes movimientos sociales. Muestra de ello es la comprensión disímil de la relación entre dimensiones del concepto de EOP que existe en la óptica de Tilly (1978) y Einsinger (1973), lo que genera que el concepto tenga la capacidad de amoldarse según distintos contextos.

Koopmans (1999), por su parte, reconoce la laxitud del concepto, su carácter estático y flexible según el caso, pero cree que el problema no va por ese camino, sino que la EOP contiene una serie de dimensiones distintas dentro de sí (oportunidad, oportunidad estructural, oportunidad política), pero que son tomadas como equivalentes, llevando a una comprensión errónea, ya que *“opportunity is not always political opportunity, and political opportunity is not always structural”* (Koopmans, 1999: 101). Bajo este escenario teórico, Koopmans cree que introducir una noción de oportunidad estructural cultural o discursiva ayudaría a superar el sesgo de la EOP.

Por su lado, para Goodwin y Jasper (1999) el concepto cubre una gran cantidad de casos y mecanismos causales, por lo que es necesario revisar la Estructura de Oportunidades Políticas, quitándole el carácter estático, siendo cauteloso en la estrechez conceptual, buscando dar paso a reconocer los diversos lineamientos culturales y agénciales que puedan estar involucrados en el concepto. Ante estas críticas, Tilly (1999) sale en defensa de la EOP y desestima lo expuesto por Goodwin y Jasper (1999), afirmando que dichas objeciones no son de gran ayuda, porque reiteran que el área de proceso político en movimientos sociales es fluida y controversial, como también que estas opiniones revelan la sobrerrepresentación que tiene este enfoque teórico en la literatura, donde se dejan de lado los demás abordajes que son necesarios para entender las dinámicas de contienda.

Por su parte, Bidegain (2012) concuerda con Goodwin y Jasper (1999) que la diversidad y cantidad de casos en los que se ha utilizado la EOP lo hace sufrir estiramiento conceptual. Para esto, el autor sostiene que es importante prestar atención a los aspectos dinámicos, por sobre aspectos estructurales que se mantienen constantes en países institucionalmente estables, como lo es Chile. En este sentido, propone hacer foco en el contexto de interacción entre los distintos actores a lo largo del tiempo, para así superar la condición laxa de la EOP.

En esta tesis, se comparte la visión de Koopmans (1999), y Bidegain (2012) donde es importante hacer una distinción de las distintas dimensiones que existen dentro del concepto, donde las oportunidades políticas, las oportunidades estructurales, y las oportunidades a secas, no son sinónimos sino unidades disimiles que conforman la EOP. A su vez, se entiende que es necesario limitar el accionar del concepto hacia los componentes dinámicos en contextos estables, como en el caso del movimiento estudiantil en Chile. No obstante, la relación que se establecerá en este proyecto con el enfoque teórico de EOP será solo secundario, debido a que se utilizara como argumento para demostrar la hipótesis de esta investigación, de tal forma que el enfoque del proceso político no es capaz de dar respuestas a las interrogantes de este estudio, por las razones expuestas en los párrafos anteriores a este.

II.2 CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE POLÍTICO COLECTIVO

Tras finalizar el recorrido por la literatura sobre movimientos sociales, se dará paso a revisar y desarrollar el concepto central de esta investigación: el aprendizaje político colectivo. Este

concepto no se encuentra dentro del plano teórico de los movimientos sociales, por lo que debemos dialogar con disciplinas como las políticas públicas y la psicología social.

La primera aproximación al aprendizaje político colectivo (APC), proviene desde las políticas públicas, donde Sabatier y Jenkins-Smith (1999: 123), en el marco de su estudio sobre Advocacy Coalition Framework (AFC), definen *policy oriented learning* como, “*relatively enduring alternations of thought (...) or behavioral intentions that result from and/or new information and that are concerned with the attainment or revision of policy objectives*”. Es importante esta noción para este estudio por el componente de cambio valórico que induce el aprendizaje como algo externo de los AFC, que pueden cambiar la distribución de valores “profundos” de quienes conforman estas coaliciones, en función de políticas desarrolladas en el pasado (Sabatier y Jenkins-Smith, 1999). Esto es esencial para la construcción del concepto de APC, ya que el *policy oriented learning* presenta la relación con el pasado a la hora de conformar y cambiar los valores del presente de los agentes del AFC, lo que se podría extrapolar a un aprendizaje de experiencias político-sociales, en este caso el aprendizaje que significó el 2006 para la construcción de la estrategia frente al poder ejecutivo de parte del movimiento estudiantil en 2011, el cual entraría a ocupar la posición del AFC.

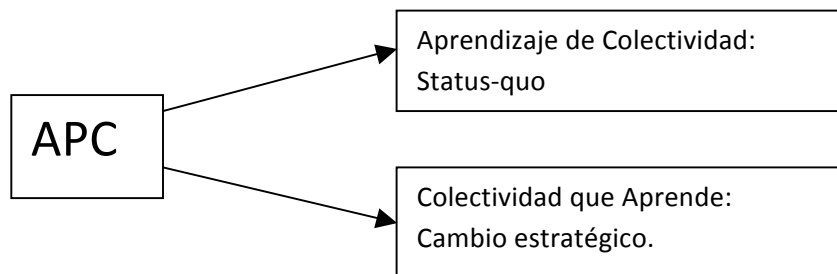
Por su parte, en el escenario de la psicología social, Alcover y Gil (2002) hacen una revisión de las nociones más relevantes respecto del aprendizaje, distinguiendo aprendizaje organizacional y de organizaciones que aprenden, donde el primero se sostiene en mantener el status-quo de la organización, y el segundo en la renovación organizacional. Dentro de estos dos tipos de aprendizaje, Alcover y Gil afirman que hay consenso en la literatura de que se considera como un comportamiento estratégico por parte de las organizaciones (2002: 263). También, se menciona que existen tres niveles de aprendizaje: individual; de grupos; y organizacional, ocurriendo por separado y a la vez. Este abordaje teórico da algunas ideas importantes para el APC, como lo son los niveles en que actúa el aprendizaje, y los tipos de aprendizajes, los cuales se llevarán al plano de los movimientos sociales, para darle más solidez y límites al concepto.

De esta manera, con los aportes de políticas públicas y psicología social, se entenderá aprendizaje político colectivo como el proceso de internalización espontánea de experiencias de acción colectiva (contienda o negociación) en los movimientos sociales, por parte de los sujetos involucrados, y en última instancia de la colectividad movilizadora en su totalidad, que influyen en las acciones estratégicas que se tomen por parte de los activistas de un movimiento social en el

presente o a futuro, en relación al cambio o mantenimiento de valoraciones de los dirigentes y/o el movimiento social en general.

El APC se da a nivel individual y colectivo, por separado como a la vez. El aprendizaje político colectivo puede tomar dos valores distintos, el aprendizaje de colectividad, y la colectividad que aprende. El primero tiene relación con el mantenimiento de prácticas de negociación o contienda por resultados óptimos en el pasado. El segundo radica en el cambio de negociación o contienda en función de resultados negativos de prácticas en el pasado (ver Figura 3).

Figura 3. Aprendizaje Político Colectivo



Fuente: *Elaboración propia.*

II.3 BARRIDO TEORICO Y CONCEPTUAL PARA EL ESTUDIO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL 2011

La perspectiva del aprendizaje político colectivo es clave para esta investigación, ya que es un enfoque teórico que permite entender la movilización social como un proceso estratégico de continuidad y vinculado con las experiencias y coyunturas anteriores, que van constituyendo las acciones estratégicas del presente por parte de los actores involucrados. A su vez, los dos valores posibles que puede tomar el APC, le dan un carácter dinámico y a la vez limitado, para no ser un concepto que se acomode a una gran cantidad de fenómenos y relaciones causales, que es básicamente lo que se critica de la EOP en este estudio.

Por otro lado, se complejizara la EOP, argumentando que no es capaz de explicar a cabalidad la aparición del movimiento estudiantil en la escena pública el 2011, debido a su estiramiento

conceptual. Donoso (2013), argumenta la EOP es crucial para entender la conformación del movimiento pingüino el 2006, básicamente por la llegada al poder de Michelle Bachelet y su retórica de un gobierno ciudadano, su incorporación de nuevos rostros en su gabinete, la trampa del éxito concertacionista⁴, y la cohesión organizacional del movimiento estudiantil ¿Pero qué pasa en el caso del movimiento estudiantil en el 2011? ¿La llegada de Sebastián Piñera a La Moneda también significó una ventana de oportunidad política para la aparición del movimiento estudiantil? Se podría argumentar que sí, pero aquí es donde el concepto de estructura de oportunidades políticas tiene extrema laxitud. Por ende, el aprendizaje aparece como un abordaje interesante a la hora de dilucidar las incógnitas de esta tesis.

Otro punto necesario a mencionar, para desarrollar esta investigación de manera óptima, es instalar dentro de la literatura a los movimientos sociales como algo propio de la política, que está en constante relación con las instituciones tradicionales, y tal como lo describe Goldstone (2003) la política y sus instituciones, no se pueden entender sin los movimientos sociales, y viceversa. De esta manera, hay que entrar constantemente en dialogo entre las instituciones, en este caso, con las autoridades, para entender el desarrollo y la complejidades del movimiento estudiantil del 2011.

En síntesis, esta investigación se insertará dentro de la literatura sobre movimientos sociales en el rol del aprendizaje, haciendo énfasis en la agencia, para así poder desarrollar el argumento de que las experiencias previas de quienes se movilizan son importantes para la conformación de estrategia frente al poder ejecutivo. A su vez, se estará en constante dialogo con la política partidista o representativa, que de no tenerla presente, se haría imposible entender este fenómeno social.

⁴ Sofía Donoso (2013) contempla la “trampa del éxito” de la Concertación como el avance en cobertura social y el crecimiento económico, lo que genero dificultades para compatibilizar la política de los consensos y llevar a cabo reformas de mayor profundidad en lo social, como la disminución de la desigual.

III. ESTRUCTURA EDUCACIONAL CHILENA

“La educación tiene un doble propósito, es un bien de consumo (...) también, la educación tiene un componente de inversión (...)” (Presidente Sebastián Piñera, 19 de Julio de 2011⁵).

El sistema educacional chileno es parte del entramado institucional heredado por la dictadura militar de Augusto Pinochet, la cual se fue articulando desde 1975 hasta la vuelta a la democracia, con la promulgación de la LOCE el 10 de marzo de 1990 (un día antes de que Pinochet dejara el poder), borrando la autonomía y el rol de la corporación académica dentro de la estructura educacional chilena, la cual era parte de lo llevado a cabo por la reforma educacional de 1967 (Brunner, 2009).

La autonomía de las universidades fue tocada duramente, se intervino en el plano de la participación en la toma de decisiones por parte de la comunidad educativa (profesores, administrativos, estudiantes, y trabajadores), designando rectores de confianza de la junta militar, para así evitar la politización que tanto pavor le daba a la dictadura⁶ (Brunner, 2009).

En la vereda del financiamiento de la educación, para los primeros años de dictadura el financiamiento siguió siendo público, pero fue disminuyendo de manera gradual hasta llegar a un sistema donde el financiamiento recae en el estudiante y su familia, y en menor manera, en el Estado (Brunner, 2009). Este cambio de eje se sitúa en el ideario de que el libre mercado podría ser más eficiente en materia educacional, para así aumentar la competencia entre instituciones de educación terciaria, secundaria y básica, y por ende, aumentar la calidad de la instrucción a otorgar (Donoso-Díaz y Alarcón-Leiva, 2012).

⁵ Información sacada de <http://www.lanacion.cl/pinera-la-educacion-es-un-bien-de-consumo/noticias/2011-07-19/144916.html>, revisada el 26 de Octubre de 2013. Para mayor información, también se puede revisar el video <http://www.youtube.com/watch?v=5LsSA0FCERo> donde aparece dicha cita.

⁶ La reforma de 1967 permitió democratizar el sistema educacional chileno, donde las autoridades y los altos cargos eran escogidos por parte de todos quienes formaban parte de la comunidad de cada universidad, una consolidación de la llamada “triestamentalidad”.

Sumado al posicionamiento del mercado como actor principal en la estructura educacional, y social⁷, se hace fuerte hincapié en la estructuración del sistema en la libertad de enseñanza, que es entendida como la posibilidad de que quien cumpla con ciertos requisitos pueda abrir un establecimiento educacional, y tener autonomía en la dirección y ejecución de la institución. Con esto se buscaba proteger el derecho de los padres a escoger el colegio que les parezca más conveniente para la educación de sus hijos (Donoso-Díaz y Alarcón-Leiva, 2012). No obstante, el problema es evidenciado en que los colegios seleccionan a sus alumnos, en vez de que los padres seleccionen el establecimiento, esto impulsado por la lógica del libre mercado (Donoso-Díaz y Alarcón-Leiva, 2012; Atria, 2012). Más adelante se volverá sobre este punto.

Otro punto importante de esta reestructuración del sistema de educación de Chile es la desconcentración de las ocho universidades tradicionales, donde las sedes de regiones pasaron a tener administración y autonomía plena, aumentando considerablemente el número de universidades, y con ello la oferta educacional (Brunner, 2009). Y no solo aumenta por el hecho de que la separación de las sedes regionales de sus casas matrices, sino que en función de la libertad de enseñanza, comienzan a proliferar instituciones privadas, tanto universitarias como técnicas (Brunner, 2009).

En este sentido, la educación a nivel básico y secundario también vivió un proceso de desconcentración, donde se pasó de un control administrativo central por parte del Ministerio de Educación, a la administración de las escuelas públicas por los municipios, a manos de la figura de los sostenedores municipales (Assaél, et al., 2011). Atria (2012) acerca de este punto, dice que al llamar “sostenedores” a los municipios se está tomando al Estado como un actor privado más, que transa necesidad por satisfacción en el mercado, lo que denota fuertemente las raíces del sistema educacional instaurado en dictadura.

Por último, acompañado de la aparición de nuevas universidades tradicionales, que también reciben aporte directo del Estado, la oferta educacional es segmentada (Brunner, 2009). De esta forma, la educación superior queda compuesta por tres tipos de instituciones: Las Universidades (públicas y privadas), los Centro de Formación Técnica (CFT), y los Institutos Profesionales (IP), buscando ampliar el abanico de opciones en el mundo de la educación terciaria. Por su parte, la educación básica y secundaria queda edificada por tres tipos de instituciones: Colegios Públicos,

⁷ Se privatizo no solo la educación, sino también otras aristas de la esfera social, que tienen carácter de derechos, como lo son la salud y la previsión.

Colegios Privados-subsuvcionados (Reciben aporte del Estado y son pagados)⁸, y Colegios Privados.

III.1 ESCENARIO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN CHILENA: POSICIONAMIENTO DE LAS DEMANDAS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL.

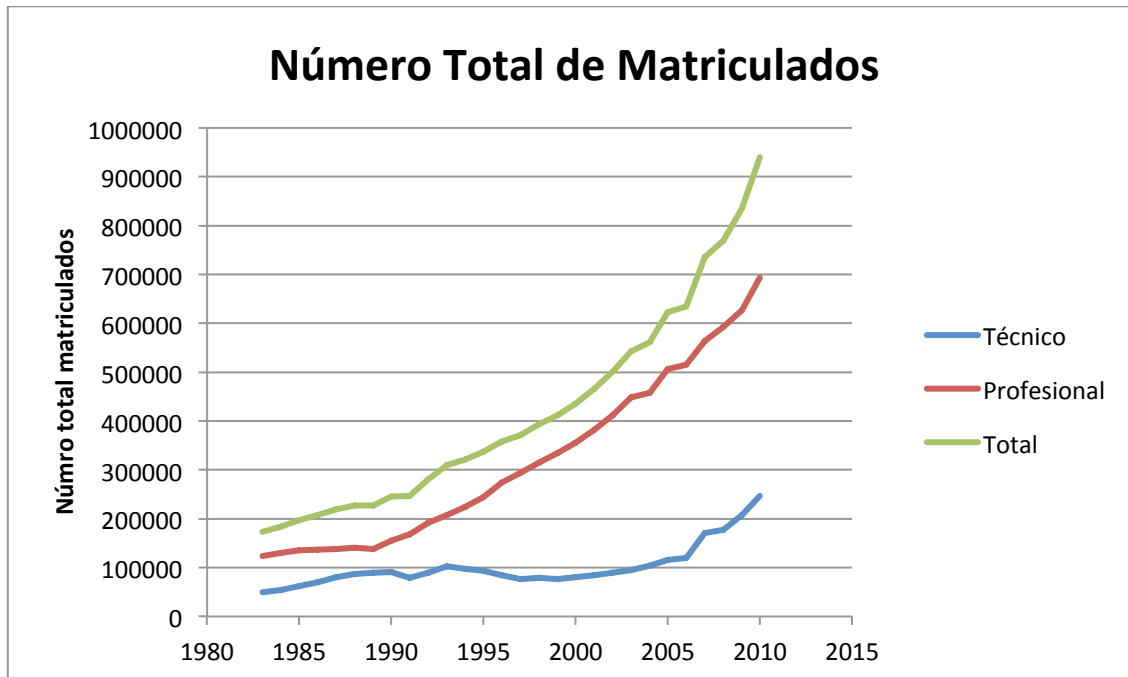
Ahora que se tiene una panorámica del entramado institucional de la educación chilena, construida en dictadura, se analizará los efectos que tiene en la sociedad, de manera de poder entender donde se sitúan las demandas del movimiento estudiantil.

Con la vuelta a la democracia, se avanzó en materia de cobertura en la educación, tanto secundaria como universitaria, como también se aumentó el gasto en esta materia (Brunner, 2009). Para 2006 el 80% de la población entre 20 y 24 años tenía su educación secundaria completa, a contraposición del 52% en 1990 (OECD/IBRD, 2009). Como se aprecia en el Grafico 1, en 2010 se llega a 940164 estudiantes en la educación superior. No obstante, *“al termino de la dictadura se había consolidado un sistema educacional mixto (...) [que] evidenciaba serios problemas de calidad y equidad”* (Assaél, et al., 2011: 310). De esta forma, *“el retorno a la democracia (...) significó la consolidación del sistema neoliberal”* (Oliva, 2008: 222), aumentando cada vez más el grado de coordinación del mercado en educación, alejándose del Estado, y reapareciendo la corporación académica como actor dentro de la coordinación del sistema educacional, ya que la intervención en las casa de estudio cesó con la vuelta a la democracia⁹ (Brunner, 2009; Oliva, 2008).

⁸ Los llamados “vouchers” que vienen de la doctrina económica de los “Chicago Boys”, donde se otorga una cantidad de dinero por alumnos asistentes a clases, para así poder dar un incentivo positivo a las instituciones, para aumentar la competencia, y así la calidad del servicio educativo. Para mayor información, ver Assaél, et al. (2011).

⁹ Para mayor información al respecto, ver el Triangulo de Coordinación de Clark: Chile 1991-2005 de Brunner (2009: 311).

Grafico 1. "Matricula total y Cobertura de la Educación Superior Chilena: 2010"



Fuente: *Elaboración propia en base a MINEDUC (2011).*

Claros ejemplos de esta profundización del modelo es el financiamiento compartido (1993), y el Crédito con Aval del Estado (2005), el llamado CAE. El primero de estos, consiste en la posibilidad que los colegios municipales y privados-subsuencionados puedan cobrar una cantidad de dinero a las familias de los estudiantes, apostando a la mejor orientación de recursos por parte del Estado (Assaél, et al., 2011), lo que trae consigo una segregación por selectividad de los propios establecimientos educacionales básicos y secundarios, donde quienes tienen menos poder adquisitivo (primer y segundo quintil) no puedan acceder a establecimientos de estas condiciones, por lo que optarían a las instituciones municipales gratuitas, que poseen menos recursos por no tener arancel, estableciéndose, de facto, colegios segmentados según clases sociales (Atria, 2012). El segundo, fue constituido para aumentar la cantidad de créditos disponibles para ampliar el acceso a la educación terciaria, donde el Estado financia a la banca, que proporciona estos créditos, y cubre el arancel de referencia de la carrera que estudie quien opte al crédito.

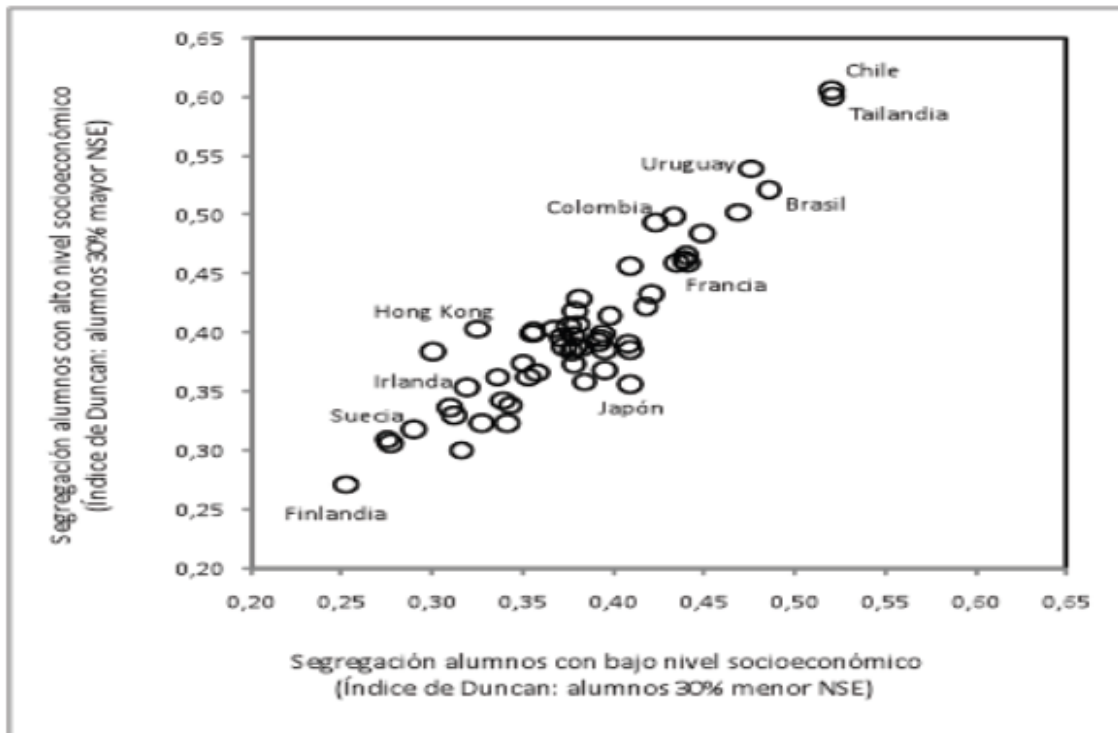
La complejización del modelo educacional mixto, trajo consigo un aumento del costo de la educación por parte de las familias, donde para el año 2010, el 70,12% del gasto en educación

universitaria proviene de quienes optan por la educación terciaria, mientras que solo un 22,11% proviene del fisco¹⁰. Esto, sumado al sistema de créditos, hace que el endeudamiento sea una de las grandes complicaciones en las cuales se ven inmersos quienes van a la universidad.

Acompañado al gasto particular por educación, se suma el problema de la segregación en la educación, ya que quienes puedan pagar por escolarización optan a mejor educación, tanto por el “efecto de pares”, como porque los colegios tienen más recursos para la formación de sus estudiantes. Esto produce, *“[en] primer término, empobrece la calidad de la experiencia formativa; (...) en segundo término, disminuye los logros de los grupos vulnerables; (...) [y] finalmente (...) dificulta el mejoramiento educacional y facilita la emergencia de fenómenos disfuncionales (...)”* (Bellei, 2013: 331). La segregación, como bien dice Atria (2012: 111), *“(...) es la manera más brutal y evidente de consagrar un sistema que radicaliza la transmisión del privilegio”*. El Grafico 2 expone como comparativamente el sistema de educación chileno es altamente segregador.

¹⁰ Información disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/888932846975>.

Grafico 2. “Segregación Socioeconómica Comparada a Nivel Escolar: Índice de Duncan¹¹ Utilizado con Datos de la Prueba PISA 2006 (57 países)”



Fuente: Bellei (2013)

Siguiendo la misma línea de argumentación, el propio sistema educacional, que como vimos es segregador y altamente costoso para quienes entran en el, reproduce desigualdad (Oliva, 2008; Atria, 2012; Donoso-Díaz y Alarcón-Leiva, 2012). “[Desde] dos ejes de la política educativa, el jurídico y el de financiamiento¹², se sientan las bases para la profundización de la desigualdad educativa en Chile” (Oliva, 2008: 218).

¹¹ Índice que mide segregación, “esto quiere decir que el 30% de los alumnos con mayores recursos probablemente tendrá, durante toda su vida escolar, solo compañeros de su mismo nivel socioeconómico” (La tercera, 30/01/2011) Revisado 28/10/2013. Disponible en: <http://diario.latercera.com/2011/01/30/01/contenido/pais/31-57824-9-chile-ocupa-el-segundo-lugar-entre-los-paises-con-mayor-segregacion-en-sus.shtml>

¹² Cuando Oliva (2008) menciona el marco jurídico, se refiera a la LOCE (1990) y a la posterior LGE (2008), las cuales consagran el sistema privado y segmentado en la educación chilena, como también a la Constitución de 1980, donde se garantiza la libertad de enseñanza, pensada como la libertad de abrir establecimientos de educación, profundizando la mercantilización de la educación, y la segregación, ya que los colegios son, en

Por último, otro punto fundamental a tratar es el del lucro en el sistema educacional chileno. La legislación chilena prohíbe el lucro en la educación (solo en la educación superior universitaria), lo cual al estar abalado en el resto de los niveles de educación produce serias externalidades negativas, generando que *“esas instituciones [establecimientos educacionales que lucran] carecen hoy de legitimidad, ayudan a concentrar el poder económico y cultural, pueden perjudicar en el mediano plazo la calidad y no son la única manera de masificar el sistema de educación superior”* (Peña, 2012¹³). En el sistema secundario, *“[se] estima que la matrícula que asiste a establecimientos subvencionados con fines de lucro creció un 81% entre 1990 y 2008”* (Bellei, 2013: 2).

Con todo lo antes dicho, el movimiento estudiantil (2006 y 2011), consciente del escenario educacional expuesto anteriormente, articularía sus demandas en torno a las distintas problemáticas de la estructura educacional.

La revolución pingüina conformó sus demandas, a través de la AES, en dos ejes: agenda corta y agenda larga. La primera, consistía en reivindicaciones de corte más “gremial”, las que incluían becas de alimentación, gratuidad de la PSU y el pase escolar, y demandas de infraestructura que eran propias de cada colegio. La segunda, colocó el tema de la calidad y el lucro como centro de la discusión, dejando a la LOCE como el blanco de todos los dardos para cambiar la situación de la educación secundaria, que se conocería como la agenda larga (Domedel y Peña y Lillo, 2008).

Como respuesta a las movilizaciones del 2006, el Gobierno de Bachelet conformó el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE), el cual daría a luz a la Ley General de Educación (LGE) en un acuerdo entre la derecha y la Concertación, de tal manera que esta ley hacía énfasis en la regulación a los sostenedores de los colegios, poniendo más condiciones a quienes quisieran crear uno, sin hacerse cargo del lucro ni de equilibrar la legislación entre la libertad para escoger la enseñanza con el derecho a una educación de calidad, que era lo que los estudiantes secundarios pedían (La Red, 2013¹⁴).

última instancia, quienes seleccionan a sus estudiantes, y no las familias el establecimiento que quieren para sus hijos.

¹³

Disponible

en:

http://www.cepchile.cl/1_5134/doc/la_universidad_y_el_lucro_como_impedirlo_y_por_que.html#Um3uVHA0-DQ, revisado 28/10/2013.

¹⁴ Documental “Chile se moviliza”, Capítulo: Estudiantes, del Canal de señal abierta, La Red.

Para 2011, como se mencionó en la introducción de esta tesis, la CONFECH confluente su petitorio en torno a las siguientes banderas de lucha:

“Construir un proyecto de educación garantizado constitucionalmente como un derecho social universal en todos sus niveles, fundado en un sistema de educación pública, democrática, pluralista, gratuita y de calidad, orientado a la producción de conocimiento para un desarrollo integral e igualitario y a la satisfacción de las necesidades de Chile y de sus pueblos” (CONFECH, 2011: 1¹⁵).

En este sentido, esta tesis concuerda con lo expuesto por Donoso-Díaz y Alarcón-Leiva (2012: 39), *“(...) el debate en torno al lucro en educación tiene lugar en Chile desde el año 2006 y producto de su resolución inconclusa reverdece con mas bríos a mediados del año 2011”*, y no solo con la demanda acerca del lucro, si no con la complejización de las demandas de calidad y financiamiento, llegando en 2011 a pedir un cambio estructural en educación, como lo es la gratuidad y un sistema que se sostenga en la equidad del acceso, en busca de una instrucción de real calidad. Este argumento se desarrollará en mayor profundidad en la sección siguiente.

IV. APRENDIZAJE POLÍTICO COLECTIVO: ESTALLIDO 2011 Y REVOLUCIÓN PINGÜINA 2006

“(...) En vez de comprender nuestro diagnóstico, y proponer soluciones alternativas – porque cualquiera sabía que el alegato era real, tanto como la furia y la desesperanza -, [las autoridades] lo desconocieron. Prefirieron enfrentar la movilización, reprimirla y luego tergiversarla.” (Giorgio Jackson, 2013: 69).¹⁶

El inicio de la “revolución pingüina” fue casi casualidad, con domicilio en Lota, donde adentrado el mes de abril de 2006, los estudiantes del Liceo Carlos Causiño paralizaron las actividades junto al

¹⁵ Si es de interés del lector conocer acabadamente lo que el CONFECH pide detrás de las demandas expuestas, la información está disponible en: <http://es.slideshare.net/comunicacionesfeuch/petitorio-confech-final>, revisado 28/10/2013.

¹⁶ Presidente de la FEUC en 2011, candidato a diputado por Revolución Democrática en Santiago Centro para las elecciones parlamentarias 2013.

Liceo Industrial de dicha localidad, por las malas condiciones de infraestructura de los establecimientos, conociéndose como las demandas del “liceo acuático”, por el agua que corría por las paredes de las salas, que dejaba entrar los techos del edificio (Domedel y Peña y Lillo, 2008).

Durante el mes de mayo, y comienzos de junio, las tomas eran la acción colectiva por excelencia del movimiento secundario. En este contexto, es que los medios de comunicación comenzaron a tomar importancia para el apoyo que lograsen tener los pingüinos, lo que para Donoso (2011) está marcado por tres etapas. La primera, negación y focalización en la violencia que dejaban las marchas; la segunda, cobertura mediática de los medios, especialmente a raíz de las tomas, con reportajes respecto a los voceros de la AES, y las dinámicas de convivencia dentro de las tomas; y la tercera, corresponde a un proceso de desmovilización por parte de los medios, el cual es reflejado en una portada del diario Las Últimas Noticias, donde salía Cesar Valenzuela y Maria Jesús Sanhueza, ambos voceros de la AES, con el titular, “cabros no se suban por el chorro”. Ese hecho particular, anunció la debacle de los pingüinos.

Para el 1 de junio, la Presidenta Bachelet anunció vía cadena nacional, un paquete de reformas para la educación, donde se planteaba la utilización del pase todos los días de la semana, durante todo el día, hasta que terminase el año escolar; un aumento de cobertura de becas para dar la PSU; el aumento de becas de alimentación; y la creación del CAPCE con invitación a participar a los secundarios. Los pingüinos decidieron subirse al Consejo Asesor Presidencial, con la condición de tener un 50% de la mesa, lo cual el Gobierno no se los otorgó. Este suceso, sumado a la fase de desmovilización del movimiento pingüino en el cual estaba la prensa, además de la cadena nacional de la Presidenta, que les quitó apoyo de la ciudadanía a los pingüinos, fue el golpe final a la revuelta de los secundarios. Tal como se mencionó en la sección anterior, el CAPCE daría origen a la LGE, hecho que tendría repercusiones directas al conformar la estrategia frente al Gobierno por parte del movimiento estudiantil el 2011.

IV.1 MOVIMIENTO ESTUDIANTIL 2011

El ciclo de movilización de los estudiantes el 2011, comenzó con un hecho circunstancial al igual que el 2006, por la demora de las asignaciones de becas JUNAEB por parte del Gobierno, acompañado de la toma de la Universidad Central por la transacción del 50% del patrimonio de la universidad a un grupo de inversionistas ligados a la Democracia Cristiana. Para Francisco

Figuroa, este hecho fue un presagio de lo que vendría después, el cuestionamiento a *“la colusión institucionalizada entre mercaderes y políticos”* (2012: 50). Después vendrían las multitudinarias marchas de los meses de junio y agosto, destacándose la del 30 de junio, con cerca de 200.000 personas en solo Santiago, y la *“marcha de los paraguas”* el 18 de agosto, donde alrededor de 100.000 personas se apostaban a las calles de la capital (Jackson, 2013: 81); las tomas de colegios y universidades a lo largo del país, *“(…) llegaron a ser unos setecientos los colegios públicos y también muchísimos particulares subvencionados ocupados por sus alumnos en todo el país”* (Jackson, 2013: 80); y creativas formas de manifestación como las 1800 horas por la educación, el thriller por la educación, y el suicidio masivo por la educación, entre otras maneras sin precedentes de manifestación.

El Gobierno ante el escenario de multitudinarias marchas y alta aprobación, apostó por la entrega de *“ofertones”*, como llaman Jackson (2013) y Figuroa (2012) a las propuestas que hizo el Gobierno a los estudiantes, que poco tenían que ver con las demandas estipuladas por el movimiento. Entre las propuestas levantadas por el ejecutivo destacan: los 7 puntos para la educación superior y los 4 puntos para educación secundaria; el Gran Acuerdo Nacional por la Educación (GANE), el cual fue anunciado el 5 de junio por cadena nacional por el Presidente Piñera; y las Políticas y Propuestas de Acción para el Desarrollo de la Educación Chilena, que contenían 21 puntos, anunciado por el entonces Ministro de Educación, Felipe Bulnes. Ninguna de estas propuestas fue aceptada por el movimiento estudiantil.

Ya en el mes de septiembre, el Presidente Piñera y el Ministro Bulnes se reúnen con los voceros de la CONFECH, representantes de la CONES, Colegio de profesores, y el CRUCH en la Moneda, para proponer una mesa de trabajo. Esta reunión del 3 de septiembre, fue marcada por la tragedia de Juan Fernández el día anterior, por lo que se desviaba la atención hacia el accidente, *“[aunque] al único que parecía tenerlo sin cuidado la situación era, por supuesto, Piñera (...) [quien] lanzo con una bizarra expresión, mitad sorprendida, mitad apenada, pero sonriente: “parece que se murieron todos”* (Figuroa, 2012: 151). En la reunión no se llegó a acuerdo sobre ninguno de los 12 puntos presentados por los estudiantes. Esta situación es graficada con el emplazamiento directo que le hace Giorgio Jackson al Presidente Piñera que se registra en La Red (2013), donde le indica que si esto es lo que le tiene que decir a los presentes, que no tenga dudas de que las movilizaciones van a seguir. Ante esto, el Presidente Piñera le pide a Bulnes que organice una reunión para la mesa de diálogo a conformar.

La primera sesión de la mesa de diálogo puesta por el Gobierno, no llegó hasta el 29 de septiembre, donde se entabló como primer punto a tratar la gratuidad en la educación, donde ante el nulo consenso, se quebró la mesa ese mismo día. Este hecho, constituyó el repliegue de los estudiantes por el año 2011 (La Red, 2013).

IV.2 LA ESTRATEGIA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE POLITICO COLECTIVO

No llegar a buen puerto con el Gobierno no fue algo testimonial ni azaroso. *“Esto no fue un proceso espontáneo el 2011. Estuvo todo un proceso de acumulación (...) Desde una perspectiva nacional, el 2009, también cuando estaba Pablo [Moyano¹⁷], nosotros hicimos el Congreso de la Educación, juntamos a todos los actores de la educación, profesores, estudiantes secundarios, universitarios, padres y apoderados, trabajadores del Ministerio de Educación (...) Donde muchas de las resoluciones también son parte de lo que se demanda”* (Camilo Ballesteros, 15/08/2013¹⁸). El movimiento estudiantil articuló su estrategia frente al poder ejecutivo en base a su experiencia previa, el 2006. Dicha estrategia estuvo construida en torno a los siguientes factores: la desconfianza a la institucionalidad; sentar puntos mínimos a la hora de negociar (no parar las movilizaciones para sentarse a conversar); y no cometer los errores de la revolución pingüina.

Como bien relata el Secretario General de la FEUC de 2011, *“(...) En los momentos que se debatían espacios de diálogos, te aseguro que cada cinco intervenciones, al menos una tenía que ver con, hueón que no nos vayan a cagar como el 2006. El aprendizaje es una desconfianza absoluta (...)”* (Sebastián Vielmas, 11/06/2013).

En esta conformación de estrategia, median fuerza dos grupos claramente marcados: la “ultra” o “izquierda extra parlamentaria”, y el “bloque progresista” o “Nueva Mayoría¹⁹”. En el primer grupo, el más radicalizado en sus posturas, se encontraban distintas siglas de izquierda, como el Frente Universitario Rebelde (FUR), la Unión Nacional Estudiantil (UNE), el Frente de Estudiantes Libertarios (FEL), y la Izquierda Autónoma (IA). Esta última quedaba entre medio de este bloque y

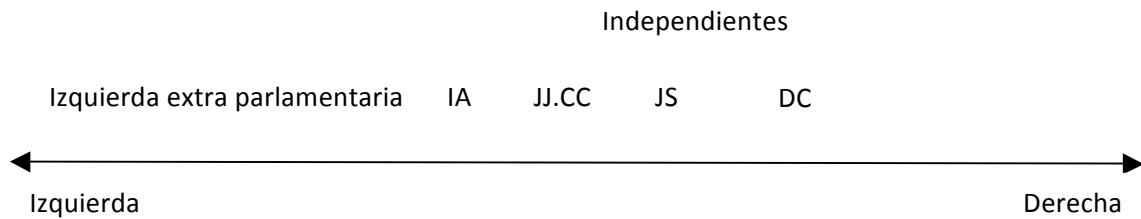
¹⁷ Presidente de la FEUSACH 2009, colectivo Avanza USACH.

¹⁸ Presidente de la FEUSACH 2010-2011, militante de las Juventudes Comunistas. Hoy se desempeña como Encargado del Equipo Joven de Michelle Bachelet.

¹⁹ Ultra era la terminología ocupada por la prensa en su gran mayoría, como también dentro del CONFECH. Guillermo Petersen, Presidente FEC 2011 (30/08/2013), llama a este sector, izquierda extra parlamentaria. Por otro lado, Recaredo Gálvez, Sec. General 2011 y Presidente 2012 de la FEC (30/08/2013), llama al sector más moderado, bloque progresista. En cambio, Camilo Ballesteros (15/08/2013) los reconoce como una incipiente Nueva Mayoría.

el de los progresistas. Dentro del segundo bloque, el más moderado, era más proclive a la negociación, y estaba conformado por las Juventudes Comunistas (JJ.CC.), la Concertación (Juventud Socialista, JS; Democracia Cristiana, DC), e independientes (ver figura 4).

Figura 4. Distribución Izquierda-Derecha de los Grupos Políticos en la CONFECH 2011-2012



Fuente: *Elaboración propia.*

En la Figura 4 se puede apreciar de buena forma la manera en que se dieron las relaciones de poder dentro de la CONFECH para los años 2011 y 2012, como también un punto no menor, el espectro político universitario estudiantil está corrido hacia la izquierda, siendo la Democracia Cristiana, el partido político que se encuentra más posicionado hacia la derecha. La figura 4 expone el rol que jugaba la Izquierda Autónoma, cuyo protagonismo era ser puente entre las distintas organizaciones aglutinadas en el bloque progresista y la izquierda extra parlamentaria. El posicionamiento de las Juventudes Comunistas dentro de la dinámica de la CONFECH es la de centro político, estando dentro del bloque progresista, pero con más amplitud hacia la izquierda. Por su lado, es interesante mencionar la posición de los independientes, quienes se encuentran por encima de las tres organizaciones políticas de la “Nueva Mayoría”, lo cual no es trivial, sino que responde a que al ser independientes fluctúan dentro de estas tres siglas, relacionándose de manera flexible, y según marque la coyuntura de negociación.

A comienzos del ciclo de movilización del 2011, quien comandaba la CONFECH eran las Juventudes Comunistas, en cuanto a importancia relativa del peso de las federaciones que tenían y de la cantidad de dirigentes que contaban dentro de la dirigencia universitaria. No obstante, estas relaciones fueron cambiando en el devenir del 2011, entendiéndolo como un proceso que va más allá del mero paso de los meses y el año (abordando 2012 y 2013), donde las disputas de poder al interior del espacio universitario fueron complejas, así lo menciona el Presidente de la FECH de

2010, donde la CONFECH “se convirtió en un espacio interesante para las fuerzas políticas. Básicamente, quien estaba en la mesa ejecutiva tenía la posibilidad de manejar un poco la discusión del CONFECH. Y tenía mandato en que se sesionaba en el CONFECH para desarrollar actividades que tenía visibilidad e instalaban contenido” (Julio Sarmiento, 15/08/2013).

Después, mas entrado en el calor de la movilización, la ultra fue ganando poder dentro de la CONFECH, y desplazó a las Juventudes Comunistas de la conducción del espacio confederativo. “En términos cuantitativos partió así, la Jota acá (arriba) y nosotros mucho más abajo, y después se dio vuelta la tortilla, nosotros quedamos mucho más arriba (...) de hecho la Jota fue muy poco hábil (...) yo diría que eso fue a mediados de agosto” (Guillermo Petersen, 30/08/2013).

Respecto a este cambio en el equilibrio de fuerzas, Cristian Andrade²⁰ relata el reordenamiento de las posiciones de poder en 2011, donde el vínculo de IA con la izquierda extra parlamentaria se quiebra (en 2010 articulaban juntos), donde “[hubo] un hecho político, que se hace un CONFECH en Puerto Montt en marzo, y la ultra pide cambiar la mesa ejecutiva para subir a uno de ellos. Una de las federaciones que estaba dentro de la mesa ejecutiva era la Católica de Valparaíso, que era una conducción Autónoma, a esta federación la ultra la saca, y coloca a otra federación suya, que es la UTEM. Entonces, ahí se genera una ruptura, las federaciones dispersas quedaron conducidas ya no por esta federación autónoma, sino que tomaron otra conducción, que estaba en un primer momento vinculada al rol que juega la UTEM, en alianza con la Federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso, y con la Federación de Estudiantes de la Universidad de Concepción” (05/12/2013).

En la misma línea, otro punto de inflexión en las tensiones entre fuerzas políticas dentro de la CONFECH es “el hecho político (...) cuando fue el CONFECH en la Santa María (...) [donde se] reestructura completamente la mesa ejecutiva, y la mesa ejecutiva ya no se elige por CONFECH, sino que se elige por zonales” (Cristian Andrade, 05/12/2013). Estos zonales eran cuatro: norte; sur; metropolitano; y costa, que fue una estrategia de la izquierda extra parlamentaria para posicionarse dentro de la arena política universitaria.

Pese a las confrontaciones internas, la presencia de ambos grupos fue relevante para que el 2011 fuera lo que fue en el tema estratégico. Así lo mencionó Camilo Ballesteros: “yo recuerdo las

²⁰ Ex Presidente de Federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso 2010, ex encargado CONFECH de las Juventudes Comunistas en 2011, y actual encargado de la Comisión Nacional Universitaria de las Juventudes Comunistas, desde octubre de 2011 hasta la fecha.

palabras de Giorgio [Jackson] una vez que me dijo, ¿Cómo hubiera sido esto si no hubiese estado la ultra? Lo más posible es que en la primera negociada yo hubiera agarrado lo que me daban y lo hubiera aceptado, pero al final estaba la ultra, y no nos dejó hacerlo. Entonces, (...) lo que ocurrió, (...) fue porque estábamos todos” (15/08/2013).

Pese a las claras diferencias, y siguiendo la línea de Ballesteros, existió cierta saturación de información en las entrevistas realizadas, donde se evidenció la importancia del 2006, y el rol del APC en la conformación estratégica frente al Gobierno en 2011. Al ser preguntado, acerca de que le aportó el 2006 al 2011, Guillermo Petersen afirma que, *“El gran aporte que hace el 2006, aparte de haber sido los históricamente engañados, es que aprendimos primero en no creer en la institucionalidad. Segundo, a que las mesas de trabajo no sirven para nada. (...)Tercero, que la Concertación igual te caga, es un aspecto muy importante (...)” (30/08/2013).*

Recaredo Gálvez, también se suma a las palabras de Petersen argumentando que, *“la estrategia principalmente apuntó a no generar consenso. A no generar un 2006 en el cual se formó esta comisión por la educación de los pingüinos, y al final vimos el 2009 una LGE funesta. Entonces, ya había un grado de experiencia, y un grado sostenido por parte de esta izquierda, que fue la que apuntaba a no generar aquellos consensos.” (30/08/2013).*

Por su parte, Daniel Carrillo²¹, quien fue parte de la revolución pingüina, asegura que *“(...) un elemento esencial, ya no éramos los cabros chicos que nos podían decir que se solucionaba el problema, cuando en realidad no se solucionaba el tema. (...) La primera [voluntad] que había que convencer era la del Presidente de la República (...) teníamos claro cómo organizar el movimiento estudiantil. Sabíamos como tenía que hacerse, sabíamos como tenían que ser las marchas, cuál era el sentido, cuál era el discurso. Sabíamos que ya no nos podía pasar lo mismo que nos pasó el 2006, que habían cabros que salían a la calle y les preguntaban por qué andaban y no sabían que cresta. Ahora, todo hueón que se le preguntaba en la calle sabía por qué andaba en la calle” (30/08/2013).*

Por su lado, Moisés Paredes²² es enfático a la hora de mencionar el papel que jugó el 2006 en 2011, donde *“(...) el año 2006 se quiso, o se creyó por última vez que aquellas personas que estaban en el Gobierno, que habían recuperado la democracia, entre comillas, y que estaban*

²¹ Ex dirigente del Liceo Acuático de Lota en 2006, y Presidente de la Juventud Socialista en 2010.

²² Vocero de la toma Colegio Arturo Alessandri en 2011, Secretario General de la CONES en 2012, Vocero CONES en 2013, y actualmente embajador de la UNESCO.

menos lejos de nosotros, iban a solucionar los problemas. Se bajaron las tomas, se convocó a un Consejo Asesor Presidencial, en el cual no salió nada o si salió termino estacado en el Parlamento (...) eso sin duda repercutió el año 2011 cuando Lavín nos ofreció la mesa de trabajo, [lo primero fue], nosotros no vamos a aceptar esa mesa de trabajo porque no vamos a aceptar que denuevo nos vuelvan a cagar como lo hicieron el año 2006” (26/08/2013)

Plegándose a las palabras del Vocero de la CONES y embajador de la UNESCO, un dirigente de la FEUTEN de 2010 y 2011, añade que *“tuvo una influencia en el sentido de que la institucionalidad traicionó al movimiento secundario. Existió una traición de la clase política con los estudiantes (...) en ese sentido, y eso generó una herencia de conocimiento y experiencia a nosotros (...) también [lo que] rescatamos son las demandas. Las demandas que no se cumplieron, y que por ende teníamos que volver a reimpulsar” (Dirigente FEUTEM²³, 24/08/2013).*

Desde la vereda de la movilización pingüina, Maria Huerta²⁴ explica *“que se aprendió tanto de la derrota estudiantil del 2006, se aprendió tanto como un presidente puede llegar a mentirte en tu propia cara, y se aprendió tanto de cuáles eran las propuestas estudiantiles, y como el Gobierno las entendía, que al final y al cabo, el movimiento estudiantil del 2011 generó y puso en la palestra la respuesta para como nos respondieron en el 2006. Creo yo, que la respuesta de lo que hizo Michelle Bachelet con nosotros en 2006, los estudiantes universitarios del 2011 lo pudieron responder.” (03/09/2013).*

Un punto interesante a analizar, es que Julio Sarmiento no desmiente la importancia de la revolución pingüina para el movimiento estudiantil en 2011, pero expone que tuvo un impacto negativo de cierto modo. *“[El 2006] dejó la influencia de todo lo que era el asambleísmo. Que eso permio mucho al movimiento estudiantil (...) federaciones que capotaron, asambleas donde estaba la eterna discusión si un estudiante-un voto, o un centro de estudiantes-un voto, y pesaba lo mismo un hueón que venía porque tenía tiempo, con el representante de 500 estudiantes, cosas así. [Estaba presente] mucho la critica anti partido, que yo creo que es nefasta. Le ha hecho muy mal al movimiento estudiantil. [Por último] la solución de los Consejo Asesores. Que te sientes en una mesa sin fuerza a negociar, también fue un tema que demostró que no era la vía. (15/08/2013).*

²³ Por solicitud del entrevistado se mantendrá su nombre en anonimato.

²⁴ Dirigente Pingüina de 2006 que fue parte de la Comisión Política del AES junto a Germán Westhoff. Ser parte de la Comisión Política dentro de la orgánica de 2006 era el segundo puesto de importancia, detrás de los cuatro voceros.

De esta forma, se evidencia de cierta manera la existencia de una noción similar de acuerdo a la estrategia llevada a cabo por el movimiento estudiantil. No obstante, la realidad social es compleja en su causalidad, por lo que no se puede adjudicar un fenómeno a una explicación que tenga una sola arista.

En este sentido, no se puede dejar de mencionar la “torpeza” por parte del Gobierno, que fue parte del proceso de negociación, tal como lo explicita Julián Parra²⁵, Vicepresidente de la FEUC en 2010, *“eran muy cerrados ideológicamente en los temas, no eran capaces de ceder nada, ni siquiera aumentar los fondos a universidades públicas. Todo lo querían aportar con fondos concursables, convenios de desempeño, nada de fondos basales. No les contaba nada pasar fondos a universidades. Son puros detalles así. En las reuniones eran muy torpes, las conversaciones por debajo eran muy malas.”* (23/05/2013).

Otro factor interesante que aparece del abordaje empírico de esta tesis es el tema generacional. Así lo creen Pablo Iriarte y Recaredo Gálvez, quienes tienen posturas diferentes en lo político, pero aun así concuerdan en lo mismo. *“[Es] La misma generación. Y eso tiene que ver también con haber evitado, esa generación, que la Concertación se aprovechará del movimiento. (...)Y esa cuestión, genero que se criticara la institucionalidad”* (Pablo Iriarte, 15/07/2013). Gálvez, afirma que *“(...) Hubo como un aprendizaje, porque también muchos de los dirigentes del 2011, o fueron dirigentes o estuvieron en lo del 2006, entonces ahí también ibas teniendo una experiencia.”* (30/08/2013).

De esto, también podemos derivar que el Aprendizaje Político Colectivo corresponde a su dimensión de “colectividad que aprende”, ya que como se ha analizado, la estrategia de 2011 frente al poder ejecutivo responde a una experiencia negativa, que se detenta en la desconfianza a la institucionalidad, de tal manera que obliga al movimiento estudiantil a estructurar una posición distinta a la de su experiencia anterior, la revolución pingüina.

Por último, la EOP no alcanza a explicar a cabalidad la conformación de estrategia del movimiento, ni tampoco el por qué de su aparición en 2011. Primero, porque deja de lado la importancia de las experiencias anteriores que pueden impactar de manera relevante en las posturas que tome un movimiento frente a su blanco de demandas, que puede ser igual o más importante que el contexto político en que se encuentren, como en este caso, donde *“fueron relevantes la historia y*

²⁵ Hoy Julián Parra también es parte del Equipo Joven de Michelle Bachelet.

el aprendizaje de la Revolución Pingüina. Hay que tener en cuenta que los estudiantes de esa masiva revolución estudiantil eran prácticamente los mismos que en 2011 llegaron a la universidad.” (Jackson, 2013). Segundo, como se menciona al comienzo de esta tesis, la EOP es un concepto laxo, donde bajo el análisis de esta aproximación teórica, se pensaría que la llegada al poder de un Gobierno de derecha no constituye una ventana de oportunidad para los movimientos sociales, sin embargo ¿Por qué hubo 2011? Hay algo más que el mero contexto político estructural en la aparición de los ciclos de movilización social.

V. APRECIACIONES FINALES

A modo de cierre de este análisis sobre la estrategia del movimiento estudiantil en 2011, se puede concluir que el Aprendizaje Político Colectivo impactó de manera directa en la conformación estratégica del movimiento estudiantil frente a la administración de Piñera. Bajo el análisis conceptual realizado en torno al APC, se puede entender la postura del movimiento frente al ejecutivo en base a la noción de que corresponde a una colectividad que aprende, ya que cambió su estrategia en función de una experiencia que no trajo buenos dividendos, la revolución pingüina.

Dentro de las distintas percepciones o valoraciones que se pudo recoger del abordaje empírico en esta investigación, se encontraron posturas similares provenientes de distintas sensibilidades políticas, respecto a la desconfianza respecto a la institucionalidad política que produjo la experiencia de la revuelta pingüina, lo que decantó en tener cuidado a la hora de negociar con el Gobierno, de sentar puntos mínimos a la hora de entablar una conversación con el Ejecutivo; y una fuerte crítica anti partidista, ya que se le atribuye gran parte de la culpa de la experiencia negativa de 2006 a los partidos de la Concertación. En este punto, es aclaratorio lo que expresa María Huerta, recordando las distintas posturas políticas que se encontraban dentro del mundo secundario en la revolución pingüina, *“hasta ese tiempo era aceptable ser comunista, hasta. Después para allá era todo asqueroso, repulsivo, no iba”* (03/09/2013). Aquí se puede apreciar la valoración negativa que tienen los partidos políticos tradicionales, que fue aumentando exponencialmente desde el 2006 a la fecha.

Como se dijo en la sección anterior, los procesos político-sociales son fenómenos de causalidad múltiple y compleja, por lo que no se pueden atribuir a causalidades simples, donde x causa y. Es por esto, que es preciso nombrar el factor generacional, y el actuar propio del poder ejecutivo, a través de las medidas llevadas a cabo, como la negociación misma.

Un punto relevante a mencionar en el frente analítico, es que no se pueden entender las dinámicas del movimiento estudiantil, en cuanto a negociación y a relación con la institucionalidad política tradicional, y las luchas de poder entre la esfera política representativa y los movimientos sociales, si se deja de lado el análisis de la composición orgánica del mundo estudiantil y las distintas correlaciones de fuerzas que se dan dentro del movimiento. Esto, como se mencionó en el apartado anterior, explica en gran medida las distintas posturas y la estrategia que fue trazando el movimiento estudiantil en 2011, que estuvo en constante dialogo con el 2006.

Como se expresó en los párrafos anteriores de este estudio, el 2011 es un ciclo de movilización que aun no termina, no se puede aislar el año 2011 de lo que aconteció el 2012, y lo que está pasando estos días, bajo la coyuntura de las elecciones presidenciales, donde el movimiento estudiantil logró posicionar la crítica a la estructura estudiantil chilena, la cual se ha convertido en tema obligado en los debates y programas de Gobierno de los 9 candidatos que se presentaron para las elecciones en primera vuelta (Castro, Forthcoming). En este sentido, es probable que la sociedad chilena sea testigo de un nuevo estallido de movilización estudiantil en los próximos dos años, donde un posible Gobierno de Michelle Bachelet este marcado por la constante demanda de la sociedad civil respecto a las distintas banderas sociales, y sobre todo de educación, donde la candidata de la Nueva Mayoría ha sostenido que buscará implementar la educación gratuita en el nivel superior. Sumado a ello, la obtención de escaños en el Parlamento por parte de candidatos provenientes del movimiento social por la educación, como lo son Karol Cariola, Camila Vallejo, Giorgio Jackson, y Gabriel Boric, debería abrir una ventana de oportunidad política, siguiendo la lógica de Tilly (1978), donde al tener aliados en el sistema político, el movimiento estudiantil tendría mayores incentivos para volcarse nuevamente a las calles.

Por último, esta tesis busca poder abrir líneas de investigación a futuro, que puedan ser útiles para el análisis y la literatura sobre movimientos sociales, donde se puede aplicar la hipótesis del APC a otros casos. Otro flanco que abre esta tesis, y que no aborda de manera tal, es analizar el por qué del estallido del movimiento estudiantil de 2011, que en 2013 aun no termina.

BIBLIOGRAFÍA

Alcover, C. y Gil, F. (2002). *“Crear conocimiento colectivamente: aprendizaje organizacional y grupal”*. *Revista del Trabajo y las Organizaciones*. Vol. 18, No 2-3, p. 259-301.

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011). *“La Empresa Educativa Chilena”*. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 32, No 115, p. 305-322.

Atria, F. (2012). *“La Mala Educación ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile”*. Santiago: Catalonia.

Bellei, C. (2013). *“El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena”*. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIX, No 1, p. 325-345.

Bellei, C. (2013). *“El “fin de lucro” como política educativa”*. *Ciclo de Diálogos Académicos “Los fines de la Educación”*, CEPPE-Universidad Alberto Hurtado.

Bidegain, G. (2012). *“Explosión social en sistemas políticos estables: los movimientos mapuche y estudiantil en el Chile de la tercera ola”*. Cuarto Congreso de Ciencia Política, Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://www.aucip.org.uy/docs/cuarto_congreso/13132513%20-%20Bidegain,%20Germ%C3%A1n.pdf

Brunner, J. (2009). *“Educación Superior en Chile instituciones, mercados, y políticas gubernamentales (1967-2007)”*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Castro, F. (Forthcoming). *“Movimiento Estudiantil Chileno: Impactos y Consecuencias”*. Tesis Pregrado, Santiago: Instituto de Ciencia Política UC.

Cornejo, R., González, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2009). *“Las Luchas del Movimiento por la Educación... y la Reacción Neoliberal”*. OPECH. Disponible en: http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf

CONFECH. 2011. *“Petitorio CONFECH”*. Disponible en: <http://es.slideshare.net/comunicacionesfeuach/petitorio-confech-final>

Domedel, A. y Peña y Lillo, M. (2008). *“El mayo de los pingüinos”*. Primera edición, Santiago: Ediciones Radio Universidad de Chile.

Donoso-Díaz, S. y Alarcón-Leiva, J. (2012). *“El lucro de la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada”*. *Pro-Posições*, Campinas, Vol. 23, No. 2(68), p. 33-49.

Donoso, S. (2013). *“Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pingüino Movement”*. *Journal of Latin America Studies*, Vol. 45, doi: 10.1017/S0022216X12001228, P. 1-29.

Donoso, S. (2011). *“Auge y Caída del Movimiento Pingüino del Año 2006”*. Universidad del Desarrollo. Traba N° 14. p. 1-35. Disponible en: <http://gobierno.udd.cl/files/2012/12/Sin-autor.-05-2011.pdf>

Einsinger, P. (1973). *“The Conditions of Protest Behavior in American Cities”*. *The American Political Science Review*. Vol. 67, No 1, p. 11-28.

Fernández, J. (2012). *“Movimiento estudiantil en Chile (2011): repertorios de acción, marcos de acción colectiva, impactos y desafíos para la política pública”*. Instituto Universitario Ortega y Gasset - GIGAPP. II Premio Joan Prats de Investigadores Jóvenes. Disponible en: http://www.gigapp.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/076%20FERNANDEZ.pdf

Figuroa, F. (2012). *“Llegamos para quedarnos Crónicas de la revuelta estudiantil”*. Primera edición, Santiago: LOM Ediciones.

Gamboa, R. y Segovia, C. (2012). *“Chile: El año que salimos a la calle”*. *Revista de Ciencia Política*. Vol. 32, No 1, p. 65-85.

Garretón, M., Cruz, M., Aguirre, F., Bro, N., Farias, E., Ferreti, P., y Ramos, T. (2011). *“Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile”*. *Polis*. Vol. 10, No 30, p. 117-140.

Goertz, G. (2005). *“Social Science Concepts: A User's Guide”*. Princeton: Princeton University Press.

Goldstone, J. A. (2003). *“Introduction: Bridging Institutionalized and Noninstitutionalized Politics”*, en: *Goldstone (org.), States, Parties and Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-26.

Goodwin, J. y Jasper, J. (1999). *“Caught in a Winding, Snarling Vine: The Structural Bias of Political Process Theory”*. *Sociological Forum*. Vol. 14, No 1, p. 27-54.

Jackson, G. (2013). *"El país que soñamos"*. Santiago: Debate.

Koopmans, R. (1999). *"Political. Opportunity. Structure. Some Splitting to Balance the Lumping"*. *Sociological Forum*. Vol. 14, No 1, p. 93-105.

La Red (2013). *"Estudiantes: Movilizaciones del 2011", "Chile se Moviliza"*. Disponible en:
<http://www.youtube.com/watch?v=T6yVNjL8gFE>

Mayol, A. (2012). *"No al lucro. De la crisis del modelo a la nueva política"*. Segunda Edición, Santiago: Debate.

Mayol, A. y Azocar, C. (2011). *"Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso Chile 2011"*. *Polis*, Vol. 10, No 30, p. 163-184.

MINEDUC. (2011). *"Seminario de Difusión Convenios de Desempeño Educación Superior 2011-2014."* Santiago: Ministerio de Educación

OECD and IBRD. (2009). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Chile*. Paris: OECD publishing.

Oliva, M. (2008). *"Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile"*. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIV, No. 2, p. 207-226.

Peña, C. (2012). *"La Universidad y el Lucro: Cómo impedirlo y por qué"*. CEP. Edición online. No. 347. Disponible en:
http://www.cepchile.cl/1_5134/doc/la_universidad_y_el_lucro_como_impedirlo_y_por_que.html#.Um3uVHA0-DQ, Revisado 28/10/2013.

Sabatier, P. y Jenkins-Smith, H. C. (1999). *"The Advocacy Coalition Framework: An Assessment"*.

En: P. Sabatier, *"Theories of the Policy Process"*. Boulder: Westview Press. p. 117-166.

Salinas, D. y Fraser, P. (2012). *"Educational Opportunity and Contentious Politics: The 2011 Chilean Student Movement"*. *Berkeley Review of Education*. Vol. 3, No 1, p. 17-47.

Tarrow, S. (1997). *"El Poder en Movimiento: Los Movimientos Sociales, la Acción Colectiva y la Política"*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Tilly, C. (1978). *"From mobilization to revolution"*. New York: Random House.

Van Dyke, N. (2003). *"Protests cycles and Party Politics"*, en: Goldstone (org.), *States, Parties and Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 226-245.

ANEXO:

Tabla 1. Entrevistas Realizadas

Nombre	Rol	Tendencia	Lugar	Año	
Cristian Andrade	Pdte. FEUV/ Encargado CONFECH JJ.CC./ Encargado Comisión Nacional Estudiantil JJ.CC.	JJ.CC.	Valparaíso	2010/2011- 2013	
Maria Huerta	Comisión Política Insuco 2	Independiente, ex DC	Santiago	2006-2007	
Juan Carlos Herrera	Vocero Representante Liceo Letelier	AES/ Martin Periferia	CREAR/ Colectivo	Santiago	2006
Daniel Carrillo	Pdte. Cousiño	Liceo	PS	Lota	2005-2006
Camilo Ballesteros	Pdte. FEUSACH		JJ.CC.	Santiago	2010-2011
Germain Quintana	Pdte. FEUSAM		Independiente- Jota (2012 en adelante)	Santiago	2010-2011
Sebastián Vielmas	Sec. FEUC	General	NAU-ex JS	Santiago	2011
Guillermo Petersen	Pdte. FEC		Construcción Estudiantil- Ultra	Concepción	2011
Recaredo Gálvez	Pdte. Sec. FEC	FEC/ General	FUR-Ultra	Concepción	2012-2011

Claudio Briceño	Pdte. FEUBB	Ultra	Concepción	2011
Inti Alavia	Pdte. FEUA	JJ.CC.	Antofagasta	2009-2011
Pablo Iriarte	Pdte. FEUCN/ Vicepdte. FEUCN	JJ.CC.	Antofagasta	2011-2010
Michell Vargas	Pdte. FEUCN	JJ.CC.	Antofagasta	2012
Cristóbal Orellana	Pdte. FEUA	JS	Antofagasta	2012
Rodrigo Cárdenas	Sec. General FEMAG	JJ.CC.	Magallanes	2012
Julián Parra	Vicepdte. FEUC	NAU	Santiago	2010
Noam Titelman	Pdte. FEUC	NAU	Santiago	2012
Eduardo Salazar	Pdte. FEUTEM	Ultra	Santiago	2010-2011
Úrsula Schüller	Vicepdte. FECH/ General FECH	Sec. Autónoma	Santiago	2008-2009
Julio Sarmiento	Pdte. FECH/ Sec. General FECH	JJ.CC.	Santiago	2010-2009
Jeiko Márquez	FESA-CONES	JJ.CC.	Antofagasta	2012
Moisés Paredes	CONES/ Presidente Liceo Alessandri	Independiente	Santiago	2011-en adelante
Iván Eterovic	CONES	JJ.CC.	Magallanes	2011

Fuente: Elaboración Propia.

