

La educación chilena, ¿no se vende? Movilización estudiantil y la configuración del problema público universitario

Juan Pablo Paredes P.

Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

Email: jparedes@ucm.cl

Camila Araya Guzmán

Asistente de Investigación Fondecyt Postdoctorado N° 3170504

Email: carayaguzman@gmail.com

Recibido: 02.03.2020 | **Aceptado:** 06.07.2020

Resumen: El propósito del artículo es describir y comprender el proceso de configuración del problema público de la educación superior chilena, a partir de la movilización estudiantil en defensa de la educación pública, hasta la conformación de una respuesta política institucional limitada a la idea de gratuidad (2011-2017). A través de una investigación cualitativa que conjuga diferentes procedimientos de producción de información, y aplicando la perspectiva de la sociología de los problemas públicos, proponemos como hallazgo más significativo la conformación de dos momentos en el proceso, que definen dos arenas y problemáticas diferenciadas. El momento de la manifestación pública (2011-2013) asociada a la demanda por el derecho a la educación pública gratuita, y el momento de la arena técnico-institucional de la gratuidad (2014-2017). Concluimos reconociendo algunos alcances sociopolíticos del proceso, en especial para la movilización estudiantil y su causa pública, a partir de la comparación entre ambos momentos.

Palabras claves: Problema público; protestas estudiantiles; arenas públicas; reforma universitaria; derecho a la educación.

Chilean education is not for sale?

Student mobilization and the configuration of the university public problem

Abstract: The purpose of the article is to describe and understand the process of shaping the public problem of Chilean higher education, from student mobilization in defense of public education, to the formation of an institutional policy response limited to the idea of free education (2011-2017). Through a qualitative research that combines different procedures of information production, and applying the perspective of the sociology of public problems, we propose as the most significant finding the conformation of two moments in the process, which define two differentiated arenas and problems. The moment of public manifestation (2011-2013) associated with the demand for the right to free public education, and the moment of the technical-institutional arena of free education (2014-2017). We conclude by recognizing some socio-political scopes of the process, especially for student mobilization and its public cause, based on the comparison between both moments.

Keywords: Public problem; student protests; public arenas; university reform; education rights

Educación chilena, não está à venda? Mobilização estudantil e configuração do problema público universitário

Resumo: O propósito do artigo é descrever e compreender o processo de configuração do problema público da educação superior chilena, a partir da mobilização estudantil em defesa da educação pública, até a conformação de uma resposta política institucional limitada à ideia de gratuidade (2011-2017). Através de uma pesquisa qualitativa que conjuga diferentes procedimentos de produção de informação, e aplicando a perspectiva da sociologia dos problemas públicos, propomos como achado mais significativo a conformação de dois momentos no processo, que definem duas arenas e problemáticas diferenciadas. O momento da manifestação pública (2011-2013) associada à demanda pelo direito à educação pública gratuita, e o momento da arena técnico-institucional da gratuidade (2014-2017). Concluimos reconhecendo algum escopo sociopolítico do processo, principalmente para a mobilização estudantil e sua causa pública, a partir da comparação entre os dois momentos.

Palavras chave: Problema público; protestos estudantis; arenas públicas; reforma universitária; direitos educacionais.

Como citar este artículo:

Paredes P, JP y Araya Guzmán, C. (2020). La educación chilena, ¿no se vende? Movilización estudiantil y la configuración del problema público universitario. *Polis Revista Latinoamericana*, (57), 251-271. doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N57-1573>

Introducción

«(...) Este proyecto no sólo posterga la gratuidad probablemente al año 2070, sino que peor aún, consolida el CAE hasta ese periodo» (en Marín & Ramírez, 18 de julio 2017), señaló el diputado G. Jackson, frente a la aprobación del proyecto de Reforma a la Educación Superior en la Cámara de Diputados. El parlamentario frenteamplista calificó de insuficiente el proyecto del segundo Gobierno de M. Bachelet, por no eliminar el crédito con aval del Estado (CAE) ni la bancarización de la educación superior. Contrariamente, mantiene su dependencia del cumplimiento de metas fiscales o del subsidio a la demanda educativa sin potenciar la educación pública, subsumida en una indefinición de su significado.

El proyecto, fue respuesta a la movilización estudiantil que impactó a la opinión pública nacional, desde el 2011, con su demanda de la educación como un derecho social, logrando situar la crisis de la educación pública como un problema de connotación pública. ¿Cómo fue el proceso de problematización y crítica del estatuto mercantil de la educación? ¿Cuáles fueron las definiciones en competencia? ¿Cuáles fueron los alcances institucionales y culturales para el modelo educativo? ¿Qué implicó para la política y para la movilización estudiantil el proceso de problematización? Son algunas de las preguntas que alientan el trabajo, y que intentamos abordar desde la perspectiva de los problemas públicos.

Proponemos como tesis que el conflicto pasa de un escenario antagónico (la arena callejera) -con su lógica, relaciones, lenguajes y prácticas- entre el mundo estudiantil movilizad

y la institucionalidad política (gobierno y Estado), tensionando la forma tradicional de procesar los conflictos desde el retorno a la democracia, a una arena de controversia tecnocrática-institucional, con otra lógica, relaciones, lenguajes y prácticas, entre actores diversos y más diferenciados, tanto sociales y políticos. Tal institucionalización significa reencauzar el conflicto hacia los procedimientos habituales para procesarlos, aunque ello no necesariamente significó restituir sin perjuicios la forma política que ha primado en el país desde la década del 90'.

El texto se estructura de la siguiente manera. Primero, introducimos la perspectiva de los problemas públicos para estudiar el conflicto estudiantil reciente en Chile y exponemos los alcances metodológicos. En segundo lugar, contextualizamos el proceso de mercantilización de la educación en un marco de más de treinta años, así como las respuestas desde la movilización estudiantil pre 2011. Tercero, proponemos una interpretación del conflicto estudiantil a partir de la periodización del proceso desde la óptica de los problemas públicos. Finalmente, a manera de conclusión, realizamos una reflexión sobre la pertinencia de la aproximación desde los problemas públicos para interpretar el conflicto estudiantil reciente y sus alcances sociopolíticos mayores, para la configuración de la democracia en Chile.

En torno al estudio de los problemas públicos

Desde la sociología de los problemas sociales, estos se entienden como definiciones de una situación realizada por actores sociales, mediante una serie de procesos de significación e imputación de sentido (Schillagi, 2011). La propuesta *Constructing social problems* (Spector & Kitsuse, 1977), presentó una posición constructivista para estudiar problemas sociales, debido a la incapacidad de las ciencias sociales de dar con una definición objetiva de ellos, proponiéndose como alternativa al positivismo y al funcionalismo a la hora de estudiar situaciones y procesos de conflicto sociopolítico. El supuesto basal dice que la realidad social resulta de un proceso de construcción subjetiva de los actores sociales, sin posibilidades de reducirla a sus condiciones objetivas o naturales (Spector & Kitsuse, 1977).

La perspectiva de los problemas públicos se formula alineada a la propuesta constructivista, desde la obra de J. Gusfield (1981), aunque recientemente, se ha revitalizado por la emergencia de una serie de trabajos franceses llamados «pragmatistas», distanciándose del construccionismo (Cefaï, 2014). El estudio de los problemas públicos, en una clave próxima al pragmatismo (Cefaï, 2014; 2011; Trom, 2008), acepta el principio de definición del problema por los actores (Gusfield, 1981; Spector & Kitsuse, 1977), pues comparten el supuesto que los actores sociales son competentes en sus modos de actuación y justificación de las situaciones en que participan. Es decir, saben lo que hacen y pueden justificarlo (Nardacchioni & Acevedo, 2013).

Sin embargo, se distancia de aquel, porque un problema público requiere de la atención y responsabilización de una autoridad política e institucional, de preferencia el Estado, para configurarse como tal. Complementa lo anterior, la suposición que la definición de una

situación problemática alcanzará el estatus de problema público al relacionarlo con gramáticas culturales que los legitiman (Cefai, 2014; Nardacchioni & Acevedo, 2013), dotándolos de un carácter moral asociados a criterios de injusticia (Trom, 2008). Entonces, partir de la movilización de un actor colectivo que define un problema, mediante formas de categorización, y lo hará perceptible socialmente vía un proceso de publicitación, que tendrá connotaciones morales o de justicia, concitando la atención de la autoridad política y su responsabilización en la superación del problema. Tales son las características de un problema público y su diferencia con un problema social.

Para D. Cefai (2014; 2011), estudiar conflictos desde los problemas públicos, permite darles inteligibilidad mediante operaciones de descripción e interpretación en base a las claves analíticas de atribución de responsabilidad y propiedad del problema, la categorización y publicitación del mismo y la conformación de arenas de controversias públicas.

La propiedad del problema (Gusfield, 1981), refiere a la capacidad de ciertos colectivos e instituciones de constituirse en las «voces autorizadas» del problema, inscribiéndolo en la vida social, al definir sus causas, los causantes y las soluciones posibles, lo que entreteje un conjunto de relaciones en torno al problema. Entre ellas, la responsabilidad en el origen y la resolución del problema. Gusfield (1981), diferencia la responsabilidad causal, vinculada al origen del problema, de la responsabilidad política, vinculada a la obligación moral y legal de solucionarlo. Por ende, la responsabilidad política se vuelve relevante en el horizonte que el problema puede ser superado. Sin embargo, la propiedad, la causalidad y la obligación, no necesariamente deben coincidir en un mismo actor, lo que dinamiza la disputa pública.

La categorización implica definir el problema a través de ciertos conceptos y no otros, que intentan especificar sus dimensiones y alcances (Cefai, 2014), mientras que la publicitación remite a las actividades y categorías desplegadas por los actores implicados en el problema, que mediante sus performances, vocabularios, reclamos, buscan lograr la adhesión de públicos y la movilización emotiva de audiencias (Nardacchioni & Acevedo, 2013). A través de ella, se exponen públicamente modalidades diversas de definir, juzgar, categorizar, percibir y sentir. La publicitación es una operación compleja destinada a la configuración y la emergencia de públicos, ya sean colectivos activos o audiencias receptivas a la movilización y sus demandas (Cefai, 2014).

Las arenas de controversias, remiten a espacios de disputas y controversias del que participan actores que despliegan operaciones de clasificación, dramatización, retórica y de fuerza (Cefai, 2014), mediante las cuales se define el carácter público del problema. Hilgartner & Bosk (1988) propusieron las arenas de controversias para referir al proceso de definición, selección y priorización de problemas públicos. Según los autores, estas arenas tienen su propia lógica de funcionamiento, que permiten encuadrar los problemas bajo ciertas definiciones. Una arena es tanto una escena de realizaciones (performances) y un espacio de lucha (combate) en los que son configurados los problemas públicos, con sus propias reglas

de juego (lenguajes, procedimientos, rituales, personajes acreditados, estándares de experiencia) que se inscriben en una «gramática de la vida pública» que demarca lo aceptable y legítimo en ella (Lemiux, 2017; Nardacchioni & Acevedo, 2013; Cefai, 2011).

La publicitación del problema adquirirá su legitimación al vincularla a ciertas reglas y categorías socialmente válidas, denominadas gramáticas públicas (Nardacchioni & Acevedo, 2013). Para que lo anterior se produzca, en síntesis, es necesario que la categorización y publicitación del problema sea capaz de configurar públicos que reconozcan en y se identifiquen con, el problema (Cefai, 2014, 2011; Nardacchioni & Acevedo, 2013). Por último, las dinámicas conflictivas se dan en determinados escenarios públicos en las que se desarrolla la disputa en una relación triádica- denunciantes o agentes, antagonistas y públicos (Nardacchioni & Márquez, 2016; Cefai, 2014; Nardacchioni & Acevedo, 2013).

Alcances Metodológicos

Empíricamente, los problemas públicos permiten modalidades de descripción e interpretación de situaciones conflictivas, a partir de las actuaciones y discursos de los actores implicados, como de los públicos afectados por ella (Lemiux, 2017; Cefai, 2011). Para realizar tal descripción comprensiva, se observan las formas de dramatización (performances), de categorización y de narración en la trayectoria de un problema público y su relación con gramáticas de la vida pública (Cefai, 2011; Nardacchioni & Márquez, 2016; Nardacchioni & Acevedo, 2013; Paredes, 2013). En tal sentido, utilizamos una perspectiva cualitativa, detallada a continuación, para dar cuenta del proceso de configuración del problema público universitario.

En torno al conflicto por la educación superior (2011-2017), realizamos la producción de información en dos etapas. Primeramente, a partir de una investigación doctoral, se siguió a la movilización estudiantil en sus manifestaciones públicas y dinámicas organizacionales en Santiago, mediante la observación participante de ellas, la conversación situacional con activistas, un registro fotográfico de las protestas, el uso de documentos de las organizaciones y materiales de prensa. Se participó de un total de 28 marchas estudiantiles en Santiago, entre los años 2011-2013. El segundo momento, en base a una investigación posdoctoral, se realizó a partir de entrevistas a activistas y militantes de alguna fuerza política o colectivo estudiantil universitario y que participaran del proceso de movilización. Se complementó con el uso de material de prensa digital en torno al conflicto estudiantil. Se entrevistó a un total de 40 activistas y militantes del norte, centro y sur de Chile, durante dos años, y elaboramos un archivo noticioso desde el 2014 al 2017, sobre el conflicto estudiantil por la educación pública y la reforma que le siguió.

El trabajo analítico se inspira en las categorías y principios metodológicos de los problemas públicos, en particular la hipótesis de continuidad y el principio de seguimiento a los actores. La primera refiere a relación de continuidad entre todas las dimensiones implicadas en

el proceso, como lo singular y lo general o lo colectivo y lo institucional. Para nuestro caso, la del espacio de la movilización y la esfera política, o la calle y las instituciones. Por su parte, seguir a los actores implica describir y comprender las formas en que los actores entran en relación entre ellos, definen situaciones, responden unos a otros, sin presuponer ningún telos al proceso. Es una perspectiva que ve a la acción «haciéndose» en el proceso mismo de su realización, privilegiando la dimensión dinámica de la vida colectiva (Nardacchioni & Acevedo, 2013). En nuestro caso, inicia con las manifestaciones públicas del mundo estudiantil en mayo del 2011, para luego seguir su dinámica hacia la institucionalidad. Ambos principios validan la operación de periodizar como una forma de dar cuenta descriptiva e interpretativamente del proceso de cuestionamiento del modelo neoliberal de educación superior, a partir del momento de la denuncia pública de un actor colectivo.

La periodización elaborada, se funda en los conceptos de causa pública, movilización y performance estudiantil, categorización y publicitación, propiedad del problema y arenas de controversias. Sostenemos que la red articulada entre tales conceptos, permite dar cuenta de diferentes momentos en los que se formuló diferenciadamente el problema público de la educación universitaria en Chile. Con ello, pretendemos mostrar las formas, relaciones y alcances que tuvo el proceso de movilización estudiantil por más de cinco años. Cada momento propone la cristalización de lógicas, lenguajes, actuaciones, relaciones y espacios que permiten captar ciertas configuraciones problemáticas que producen efectos en lo social y lo político.

Antes de proponer la periodización, es necesario contextualizar el conflicto de la educación pública chilena.

El modelo mercantil de educación y las críticas estudiantiles pre 2011

La dictadura militar chilena implementó una serie de reformas estructurales en el modelo de sociedad, hacia uno neoliberal (Moulian, 1997; Lechner, 2003; Rojas, 2012). Reformas que terminarán legitimando su transformación, bajo la idea de su modernización, caracterizado por un rol subsidiario del Estado frente al mercado, la privatización de bienes y servicios, o la reducción del gasto público. Para Garretón y Espinosa (1992), lo que cambió es la relación entre política, mercado y sociedad civil, hegemonizada por la lógica del mercado. Lógica que se mantuvo, con ciertos cambios, durante la transición democrática (Madariaga, 2019; Atria, 2014).

La modernización neoliberal en educación significó pasar de un sistema centralizado con preeminencia estatal y su lógica, a uno mixto dominado por el mercado, la competencia y una creciente participación del sector privado. El Estado asumió un rol subsidiario, regulador y de intervención focalizada en cierta población en condiciones de desigualdad (Slachevsky, 2015; Alarcón-Leiva *et.al.*, 2014), constituyendo la «educación de mercado». Bajo el argumento de mejorar la eficiencia del Estado, en 1981, se formuló la Ley General de Universidades (LGU), que definió el rol subsidiario del Estado y la creación de planteles priva-

dos, mediante la modalidad del autofinanciamiento, fomentando las ideas de libertad de enseñanza (liceos y universidades) y de elección (estudiantes y sus familias). Lo anterior, bajo la premisa de mejora paulatina en la calidad de la educación y la eficiencia en el manejo de recursos, según la lógica de la demanda y la oferta (Assael, et.al., 2011).

La herencia dictatorial en el modelo universitario continuó en democracia¹. Se consolidó la idea de la educación como mecanismo de ascenso social, ahora neoliberalizado, por ende, la matrícula universitaria se multiplicó y nuevas universidades nacieron para responder a la creciente demanda por educación superior. Coherentemente, el año 2005 se implementó el Crédito con Aval del Estado (CAE) para mejorar las tasas de acceso a la universidad, aunque terminó generando resultados perversos, debido al masivo endeudamiento estudiantil y de sus familias (Kremerman & Páez, 2016).

El modelo neoliberal de educación superior se fomentó estratégicamente, para afrontar el desafío de expandir la matrícula universitaria, al aumentar la inversión en capital humano, extendiendo el mercado educacional al sector financiero y de negocios, mediante el ingreso de créditos y la banca (Assael, et al., 2011; Kremerman & Páez, 2016). Culturalmente, los treinta años de neoliberalización en educación, reforzaron la ideología meritocrática y el esfuerzo individual como pilares sociales (Araujo & Martuccelli, 2012). En tal lógica, el modelo educacional de mercado promueve una modalidad de vida social sustentada en la idea de capital humano y la definición de la educación como un bien de consumo (Ramírez, 2017). Imponiéndose como modo de vida, un paradigma del mercado por sobre uno de lo público (Atria, 2014).

Desde los problemas públicos, un modelo institucional se acompaña de una gramática cultural y pública que sostiene su funcionamiento. Como guía y orientación, en tanto conjunto de reglas y categorías que habilitan realizar determinadas actuaciones y juicios (Lemieux, 2017). Tales reglas, operan como un saber hacer y decir implícito, como aquello dado por sentido (Garfinkel, 2006), pero no por ello son estructura inamovible. Son reglas y categorizaciones dinámicas, actualizadas en la acción social y con potencial de redefinición del sentido sociocultural. Por ende, las gramáticas públicas son tanto de acción y sentidos (Lemieux, 2017),

La lógica mercantil, sus reglas y categorizaciones, desbordó lo educacional para filtrarse a la Sociedad (Ruiz, 2015; Rojas, 2012), materializándose políticamente como una democracia de los acuerdos, del funcionamiento de las instituciones y de la erradicación del conflicto. Con una ciudadanía despolitizada, atomizada y conducida por fundamentos económicos (Moulián, 1997), produciéndose un déficit ciudadano ajustado al modelo social impuesto en dictadura (Paredes, 2011; Báez, 2017). Bajo la idea de gobernabilidad se dota al proceso de estabilidad política y se define el lugar periférico de la ciudadanía (Paredes,

¹ Asegurado con la aprobación en el ocaso de la dictadura de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

2019). Donde el consumismo y la innovación, pasaron ser ejes centrales de la construcción identitaria del país y de búsqueda del reconocimiento individual (Moulian, 1997; Araujo & Martuccelli, 2012).

El modelo neoliberal y la gramática de la gobernabilidad, favorecieron la consolidación de una democracia de baja intensidad (Rovira, 2007). Este período estuvo marcado por el dictum de «la medida de lo posible»: justicia, igualdad, reconocimiento, derechos, en un nivel controlado con tal de no fomentar el desorden, ni invitar al conflicto social.² Orden, consenso y seguridad, fueron las palabras clave. «Las instituciones funcionan» fue el corolario³, que limitó el conflicto social y los temas políticamente polémicos, a los formatos y márgenes institucionales definidos por la constitución de 1980. Las instituciones procesan y resuelven los conflictos, mediante sus actores (políticos y expertos), sus procedimientos y lenguajes, sin incluir la óptica ciudadana. El retorno a la democracia consistió, entonces, en una limitación de la actuación política ciudadana, sustituida por su inclusión en el mercado, basada en una gramática de la gobernabilidad que articuló exitosamente orden y consenso de la institucionalidad con ciertas formas culturales (Paredes, 2019; 2018).

No obstante, los estudiantes chilenos se movilizaron contra tal modelo. Aunque, inicialmente la transición a la democracia se caracterizó por la desarticulación de las federaciones estudiantiles debido a los efectos de la despolitización anterior (Muñoz & Durán, 2019). Posteriormente, las federaciones se reactivan en base a ciertas dinámicas organizacionales, promovidas por las Juventudes Comunistas (JJ.CC) o colectivos políticos de izquierda, por ejemplo «La Surda», como expresión de la confluencia de grupos vinculados a la lucha contra la dictadura (Thielemann, 2017; Braghetto, 2013).

Lo anterior, significó una recomposición del campo sociopolítico universitario, que extiende la lucha anti-dictadura a la herencia del modelo (Muñoz & Durán, 2019). Ejemplo de este periodo son las movilizaciones a fines de los 90' por el arancel diferenciado o el «mochilazo» del año 2001, por el uso y extensión del pasaje escolar, ambas como antecedentes de las futuras movilizaciones estudiantiles (Donoso, 2014).

El 2006 se produce la emergencia estudiantil más significativa previa al 2010 (Donoso, 2014; Aguilera, 2011), con el llamado movimiento pingüino⁴, al punto que para algunos autores fue un punto de inflexión la capacidad estudiantil de organización y protesta, como en su incidencia en la agenda pública y política (Muñoz & Durán, 2019; Vera, 2011).

Los pingüinos posicionaron en la esfera pública la crítica al modelo educativo y su

² La oración del fallecido Presidente Aylwin fue: «La conciencia moral de Chile exige que se esclarezca la verdad y que se haga justicia, en la medida de lo posible.» Publicada en El Mercurio, 13 de junio de 1990.

³ Ex-Presidente Ricardo Lagos, señaló que «En Chile las instituciones funcionan» en el marco de la solicitud de justicia por la violación a los DDHH durante la detención de Pinochet en Londres para afirmar que en el país las instituciones democráticas se están consolidadas.

⁴ Debido al uniforme utilizado en los colegios y liceos que se asemeja a la figura de los pingüinos.

cuestionamiento (Donoso, 2014; Aguilera, 2011; Vera, 2011). La fuerza inusitada del movimiento pingüino, llegó a proponer como objetivo central la derogación de la LOCE. Tal demanda planteó la necesidad de cambiar la ley e implementar una nueva con un rol más activo del Estado, proponiendo la «desmunicipalización» y denunciando el lucro en la educación (Picazo & Pierre, 2016; Donoso, 2014; Vera, 2011).

La movilización «pingüina», politizó el conflicto por la educación pública, mediante el cuestionamiento a las políticas educativas de carácter neoliberal. El primer gobierno de M. Bachelet (2006-2009), respondió a las demandas estudiantiles, mediante un Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación, conformado por representantes del mundo político, técnico y social; destinado a guiar la discusión en torno a la Ley General de Educación (LGE), como reforma de la educación pública (Vera, 2011). Su funcionamiento culmina en la marginalización de las voces sociales, ciudadanas y estudiantiles en su formulación, al punto que los representantes estudiantiles abandonan la instancia (Picazo & Pierre, 2016), reafirmando la gramática de la gobernabilidad y su lógica institucional.

Aquella movilización dividió aguas en el debate público y político, separando a los sectores en favor de mantener o reformar superficialmente el modelo, de las posiciones estudiantiles que buscaban el fin de la mercantilización. El 2008, varias universidades y colegios se movilizaron en contra de la promulgación de la LGE que fue diseñada por la Concertación y la Alianza en respuesta a la «revolución pingüina», y que sostenía algunos principios estructurales de la LOCE (Vera, 2011).

El período post 2006, se logran identificar indicios y huellas de unidad entre secundarios y universitarios fomentando una infraestructura organizacional y de causas públicas que será relevante al futuro (Paredes, 2019; Donoso, 2014). Sin embargo, a pesar del rechazo de los estudiantes, el año 2009 se promulga la LGE, una derrota para el segmento estudiantil secundario, generando un proceso de repliegue del conflicto educacional. En paralelo, durante el período 2005-2010 se evidencia un aumento del endeudamiento significativo de los estudiantes de educación superior debido al uso de créditos con altos intereses, administrados por la banca privada y con el CAE. De esta manera, los pilares de educación pública, gratuidad, mayor presencia estatal y la denuncia del aumento del endeudamiento, fueron construyendo el camino para la configuración de un problema público que marcó la vida política chilena por al menos cinco años.

Del problema público de la educación a la arena de la gratuidad

Desde los problemas públicos, proponemos periodizar el ciclo de movilización estudiantil post 2010, en dos momentos. El primero, remite a la definición del problema público de la educación superior desde la movilización estudiantil, que va desde el 2011 al 2013. El segundo, refiere a la conformación de una arena de controversia institucional en torno a la reforma de la educación pública en clave de gratuidad. A continuación, realizamos un

análisis descriptivo-comprensivo de cada uno de los periodos, para después señalar sus (dis)continuidades.

Primer momento: la calle como arena de disputa política

El 2011 se caracterizó por la masividad la lucha callejera. Las manifestaciones durante el año escalaron en masividad y radicalización, en una ola progresiva de acciones de protesta sin mayores precedentes en el marco transicional (Segovia & Gamboa, 2012). Variadas fueron las formas de manifestación pública que definieron el repertorio de la movilización ese año, marcado por el carácter lúdico y heterogéneo de la contienda estudiantil (Paredes, 2019; 2018). Aunque, el recurso característico del repertorio de protesta del periodo fue la marcha (Cuevas y Paredes, 2018).

Bajo una coordinación nacional, a través de la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) y con la participación de organizaciones de estudiantes secundarios, como la ACES (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios) y la CONES (Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios), la organización funcionó en asambleas periódicas para tomar decisiones siempre con el respaldo de las bases, como lo señalan ex dirigentes universitarios del periodo (Jackson, 2013; Figueroa, 2013).

Las marchas se tomaron las calles de las ciudades más importantes de Chile. La denuncia de la mercantilización de la educación superior y su reducción a un bien de mercado, expresados en la máxima «fin al lucro», rápidamente resonaron en el espacio público, junto a otras categorías como endeudamiento, cliente, bancarización, becas, subsidios, abandono de lo público (Paredes, 2019) Todas ellas puestas en relación durante la serie de manifestaciones públicas masivas que concitaban el apoyo transversal de la ciudadanía, a partir de mayo y durante casi todo el año.

Los estudiantes movilizados dejaron de ser simples estudiantes con sus derivados mercantiles, «clientes», «usuarios», «deudores», para pasar a ser «estudiantes en la lucha». En la calle, denunciaban el daño que la mercantilización les produjo tanto a ellos como a sus familias. Actuando de manera colectiva en un proceso de agitación social modificaron su identidad colectiva, fomentado la formación de una ciudadanía de tipo activista (Isin, 2009).

Durante tales jornadas, estudiantes y ciudadanos movilizados delimitaron los contornos del problema educativo, siendo los dueños de su definición pública (Gusfield, 1981). Definieron su contenido crítico en el lucro asociado al negocio de la educación y el abandono de lo público, junto con una propuesta de superación en base a un horizonte afirmativo, «educación pública gratuita» basado en el derecho a la educación. Acusaron que la institucionalidad política y los gobiernos democráticos, mantuvieron la injusticia social derivada de la dictadura, refinándola mediante la incorporación del mercado y a la banca en la educación superior. Definiéndolos como los responsables de la situación y definiéndose a sí mismos, y sus familias, como las víctimas de la injusticia (Paredes y Otárola, 2019).

Por otro lado, las performances estudiantiles adquirieron fuerza icónica y una potencia moral (Alexander, 2010), al captar la atención de la ciudadanía. El despliegue de dramatizaciones y puestas en escena con un fuerte componente estético dieron a las marchas un carácter lúdico y festivo, combinándolas con expresiones de carácter más violento (Paredes, Ortiz y Araya, 2018), adquiriendo una suerte de aura de sentido (Alexander, 2010), que conectó con la ciudadanía. Mediante las performances de protesta, la ciudadanía se identificó con la movilización y su causa, al mismo tiempo que reforzó con su apoyo internamente la identidad colectiva de la movilización (Trom, 2008; Favre, 1990). La alegría y el orgullo que las manifestaciones generaron, definieron el marco emocional e identitario del periodo (Paredes y Otárola, 2019). La estrategia de publicitación de la educación pública gratuita y el fin al lucro, se fundó en un proceso activo de manifestaciones públicas que logró hacer sentido en la ciudadanía, como lo expone una de las entrevistadas.

«El 2011 fue un año de ruptura, yo creo. En varios sentidos, como concebíamos nosotros la movilización social, política, estudiantil, porque efectivamente genero un cambio en el sentido común, que yo creo es como, el cliché del año 2011... eh...y de modo particular... claro, nosotros muy al sur de Chile, como siempre súper al margen que pasaba siempre, socialmente... nos vimos involucrados de una manera súper protagónica...» (Estudiante universitaria, universidad pública, zona sur)

El aura de las protestas estudiantiles y su conexión con la ciudadanía, sorprendieron a la opinión pública y limitaron la respuesta de la política. Por ejemplo, el «Gran Acuerdo Nacional por la Educación» (GANE)⁵, propuesto por el gobierno, no tuvo eco alguno en la movilización, ni en la discusión política, ni en la ciudadanía. Entonces, la estrategia del gobierno se redujo a la represión policial de las manifestaciones estudiantiles. El 04 de agosto de ese año se mantiene en la memoria de la ciudadanía chilena por ser la jornada de protesta estudiantil más violenta, debido a la alta represión policial, fecha que se conmemoró posteriormente como el día de la dignidad estudiantil (Moreno, 4 de agosto 2014).

En el periodo 2012-2013 baja la intensidad de la movilización estudiantil, dejándose ver con altibajos. Particularmente, el 2012 que se produce un momento de ajuste de los liderazgos al interior de la CONFECH y asumen otros actores del mundo educacional las banderas de la lucha (bloqueo de conducción), como los secundarios y los profesores, pero sosteniendo una continuidad de las demandas. El 2013 la lucha callejera estudiantil se retomó como forma de presión al mundo político, debido a las elecciones presidenciales de Octubre de ese año, restituyendo la demanda por la educación pública gratuita y de calidad en el espacio público. Las causas públicas del fin al lucro y formulación de la educación pública gratuita en su conjugación restituyeron el vocabulario de los derechos sociales en el espacio público. Apelar a los derechos sociales, a la educación como derecho y al valor de lo público, se volvió una lengua común y cotidiana. La crítica contra lo privado que se transa en el mercado y la reducción de la educación a bien de consumo, también podrá enunciarse

⁵ Medidas del GANE: Fondo para la educación de 4mil millones de dólares; reducción de la tasa de interés del Crédito con Aval del Estado; aumento de becas para la educación técnico-profesional; creación de una nueva institucionalidad; entre otras.

públicamente sin esperar censura o sentir vergüenza. Constituyendo un marco emocional-moral de dignidad ciudadana, que dotó al momento 2011-2013 de un carácter discursivo eminentemente moral (Cefaï, 2014; Jasper, 1997), por sobre lo técnico y lo instrumental.

En esos años, el ojo público se volcó sobre la movilización estudiantil, sus formas de actuación y demandas. Los actores estudiantiles generaron un efecto de identidad pública cohesionada, que mantuvo respetabilidad y legitimidad (Tilly, 2008) en la ciudadanía. Fueron ellos quienes se adueñaron del problema público de la educación, definiendo sus contornos, contenidos y horizontes. Publicitaron su causa mediante un conjunto de actuaciones públicas expresadas como marchas que combinaban formatos tradicionales de contestación, ligados a momentos de enfrentamiento, con otros momentos más performáticos, con el fin de fomentar un estado de ánimo y transmitir un mensaje con alcance moral (Trom, 2008; Paredes y Otárola, 2019). Ello se tradujo en un altísimo respaldo público a la demanda estudiantil⁶ y un fuerte compromiso con la movilización estudiantil, aunque en descenso los años venideros. Como lo expone una entrevistada:

«un período de alta esperanza, esperanza y contenido (...) ya después como 2014 comienza, a decaer (...pero...) no tiene que ver con el año, tiene que ver con las reformas o la imposibilidad de lograr cambios a través de presión social» (Estudiante universitaria, universidad privada, zona centro)

Aunque a fines del 2013, la demanda estudiantil generó efectos en la agenda política. Ingresó a la política de la mano de las elecciones presidenciales, al estar incorporada en la mayoría de los programas de gobierno, especialmente en las candidaturas progresistas y de izquierdas, entre ellas la de M. Bachelet. La única candidatura opositora a la educación pública gratuita fue E. Matthei de la Alianza por Chile. Como se expresa en el siguiente cuadro 1:

Cuadro 1
Candidatos/as Presidenciales

Candidato/a	Posición Política	Educación Pública Gratuita	Fin al lucro
Roxana Miranda	Izquierda	Sí	Sí
Marcel Claude	Izquierda	Sí	Sí
Marco Enríquez-Ominami	Centro Izquierda	Sí	Sí
Michelle Bachelet	Centro Izquierda	Sí	Sí
Alfredo Sfeir	Centro	Relación sector público-privado	No refiere
Ricardo Israel	Centro	Relación sector público-privado	Sí
Franco Parisi	Derecha económica	Relación sector público-privado	No refiere
Tomás Jocelyn-Holt	Derecha Tradicional	Educación Gratuita focalizada	No refiere
Evelyn Matthei	Derecha Tradicional	No	No

Fuente: Elaboración propia en base a las propuestas programáticas de los/as candidatos/as.

⁶ Según Adimark en noviembre del 2011 más del 70% de los encuestados apoyaba la demanda estudiantil, aunque cerca del 50% de ellos cuestionaba los modos de presentar la demanda, comenzando los cuestionamientos a la forma protesta. En septiembre del 2012 la aprobación se mantuvo en el 70%, pero aumentó la desaprobación a la protesta, alcanzando sobre el 60%. En noviembre del 2013, debido al contexto de elecciones, la aprobación de las protestas alcanza solo al 23% de los encuestados.

Esto configuró otro escenario para la demanda de la educación pública y para el movimiento estudiantil, a partir del 2014, aunque contaría con representación política en el parlamento. De esta forma, la movilización estudiantil lograba ciertos efectos en el campo político (Montero, 2019), que abren paso a la discusión sobre la reforma de la educación pública.

La arena político-institucional de la gratuidad como forma de contener el conflicto

La segunda presidencia de M. Bachelet (2014-2017), incorporó en su programa de gobierno la causa de la educación pública, conformando una triada de promesas democráticas con las que fue electa. Reforma a la educación, reforma tributaria y reforma constitucional, fueron las claves ciudadanas con las que el gobierno propuso desmarcarse del legado de la dictadura. Lo que dio pie a la conformación de una arena institucional en torno al problema de la educación superior.

No obstante, la propuesta de reforma educacional demora su formulación debido a las especificidades y ritmos del espacio político, muy distintos a la política de la calle. Iniciado el gobierno, se generó un distanciamiento con la oposición política (Alianza por Chile), por el retiro del proyecto de ley del gobierno anterior, de una Superintendencia de Educación siendo reemplazado por un proyecto para planteles en crisis (Ganora, 4 de mayo 2014; Cooperativa, 5 de mayo 2014). Ante esta situación emergen distintas posiciones, en base a discursos técnicos y legislativos que escondían la disputa ideológica y económica del actual modelo educativo, así como el rol que debe tener el Estado.

Mientras la discusión sobre la reforma de educación superior y gratuidad se va aplazando, los actores políticos y técnicos van redefiniendo en sus polémicas, la arquitectura conceptual de la misma, pasando de los alcances normativos de la demanda callejera por una educación pública gratuita de carácter universal a una discusión tecnocrática sobre las posibilidades económicas y políticas de su implementación. En esto, los *think tanks* de centro derecha, jugaron un rol fundamental para encauzar la discusión pública de los distintos proyectos de reforma educacional, hacia un terreno de reforma en los marcos del modelo económico y político, disputando la propiedad del problema de la educación y su posible solución. Disolviendo el lazo de responsabilidad causal y política del mundo técnico político que la movilización estudiantil había logrado establecer.

Con la discusión política de la reforma, el mundo político fue capaz de desplazar al movimiento estudiantil de la propiedad del problema (Gusfield, 1981; Cefaï, 2011), instituyendo una arena institucional público-política en la que participan junto al gobierno, el mundo parlamentario, los partidos políticos de todo el espectro, el movimiento estudiantil, los rectores universitarios, las organizaciones de deudores y otros actores del sistema educacional. Este desplazamiento se manifiesta en la denuncia explícita que hace el movimiento estudiantil por la nula incidencia en la elaboración del primer proyecto de reforma al lucro, la selección y al copago, que se presentó en mayo 2014. Para el mundo estudiantil, el

proyecto no atacaba los pilares de la educación de mercado en pos del fortalecimiento de la educación pública (Ulloa, 18 de mayo 2014). Ante dicha situación, el Ministro de Educación del periodo, N. Eyzaguirre, elaboró un Plan de Participación Ciudadana del Mineduc, para buscar los puntos en común (Moreno, 5 de junio 2014), con la movilización estudiantil. El mundo universitario, a través de la presidenta de la FECH, Melissa Sepúlveda, expresó sus distancias con la propuesta al no ser vinculante, lo que terminó en la salida de la CONFECH del Plan. Para Sepúlveda:

«dejaremos el Plan si es que las garantías no se cumplen, si es que se insiste en tender manos a la participación y enviar proyectos de ley inconsultos a la vez o si se relega al Plan al rol de un mero club de debate sobre educación» (Sepúlveda, 13 de agosto 2014).

La desconfianza estudiantil hacia el mundo político se refuerza por la criminalización de estudiantes, ante la serie de tomas y paros que se inician en junio y julio del año. Desconfianza que alcanzó a la «bancada estudiantil» que incluía a ex dirigentes estudiantiles (G. Jackson, C. Vallejos y K. Cariola) quienes recibieron fuertes críticas desde las posiciones más radicales de la movilización, en un contexto en que se organizaba el Congreso por la Educación para los Pueblos, instancia de la que se restaron algunas facciones estudiantiles, como el Bloque de Conducción y la CONES. El actor estudiantil comienza a fragmentarse, perdiendo unidad en las diferentes arenas que el problema se disputa, y con ello, la demanda por el derecho a la educación pública pierde centralidad.

A fines del 2014 cambian las prioridades del gobierno en materia de educación, con la discusión política sobre carrera docente, sin algún indicio de la reforma de educación superior y gratuidad. El gobierno se propuso el 2015, enviar tres proyectos: 1) Nuevo Plan Docente; 2) Desmunicipalización y; 3) Gratuidad en Educación Superior. Con el tercero se sentarían las bases de la futura reforma. No obstante, la alta conflictividad del proyecto de Carrera Docente, tuvo prioridad en la agenda política de ese año, por lo que las otras líneas de propuesta en educación fueron pospuestas. El conflicto con los docentes significó la salida del Ministro de Educación Nicolás Eyzaguirre, siendo reemplazado por Adriana Delpiano, quien se hizo cargo del proyecto de reforma de la educación superior, limitándolo a la idea de gratuidad.

En cuanto a educación superior, se focalizó la discusión política y pública en el financiamiento de la propuesta, bajo una idea de gratuidad sin mayor especificación de su significado. A partir de lo anterior, el conflicto se desplegó por medio de discusiones técnicas y parlamentarias, que condicionaron el diseño de la reforma, enfocadas en las disputas entre rectores de instituciones públicas y privadas, sobre la redistribución de fondos públicos. El problema de la educación pública como un derecho, definido por los estudiantes, comenzaba su fragmentación.

«Cuando asume su segundo periodo [Bachelet] genera la sensación de que se apropian de las demandas los movimientos sociales y... como movimiento estudiantil (y...) se empieza a ver el tema de la educación gratuita, de la gratuidad. Pero en

cómo se instala. Lo que se genera no es lo que se buscaba (...), se colocó un parche» (Estudiante universitaria, universidad pública, zona sur)

El diseño de reforma a la educación superior del gobierno sufrió varias modificaciones en la discusión política y la aplicación de criterios económicos, especialmente el porcentaje de beneficiarios por la gratuidad. El compromiso de gobierno fue de un 70% el 2016, con un aumento gradual hasta llegar a la universalidad. Sin embargo, posteriormente propone una baja al 60% y sólo incluye a las universidades del CRUCH. En agosto, la Presidenta anunció que la gratuidad sería para el 50%, e incluyó a universidades privadas que cumplirían ciertos requisitos no especificados. A fines de agosto se convocó al Consejo Consultivo para discutir la Reforma a la Educación Superior (Cooperativa, 27 de agosto 2015), que incluyó a S. Bitar -ex Ministro de Educación del Gobierno de Ricardo Lagos-. La participación de Bitar, aumentó la desconfianza y distancia del movimiento estudiantil, porque como dijo la ex dirigente V. Saavedra a un matutino, «personajes como Sergio Bitar son los responsables de que miles de compañeros estén marchando, porque están endeudados hasta las patas» (La Tercera, 28 de agosto 2015).

La inclusión de los responsables directos del endeudamiento del mundo universitario, fue otra derrota para la movilización estudiantil, que marca completamente la pérdida de propiedad del problema público, junto a la falta de incidencia en la reforma. Finalmente, el 2016, la reforma no tuvo el consenso político necesario y su aplicación debió ser por glosa presupuestaria, como recurso del ejecutivo para su implementación.

Ese año comienza con un limitado número de beneficiarios por la gratuidad, lo que reactivó las protestas estudiantiles. Situación que se tradujo en varias tomas simbólicas de edificios públicos. En Santiago hubo un encadenamiento en el frontis del Mineduc, en Concepción se tomaron la Seremi de Educación, en Valdivia intervinieron la Secretaría Regional Ministerial de Educación. Tales acciones de protesta, expresan los esfuerzos de la movilización estudiantil por retomar la propiedad del problema de la educación superior (Paredes, 2019), contra el mundo técnico-político y otros actores (como algunos rectores de planteles privados), tratando de volver a resitarlo en la calle. Sin embargo, la arena público-política de carácter institucional fue conformada desde la implementación de la gratuidad por glosa. Por ejemplo, los rectores de las diversas casas de estudios siguen disputando el problema del financiamiento de la gratuidad, formulando diferentes concepciones de la educación pública (estatal, pública, de orientación pública). Lo que deja ver la fragmentación de la demanda estudiantil por el derecho a la educación.

La fragmentación de posiciones no solo fue entre los rectores, también ocurrió al interior del bloque de gobierno. En la Comisión de Educación del Senado, la Democracia Cristiana (PDC), perteneciente a la nueva mayoría, entregó su apoyo la educación privada en un escenario legal que no resuelve aún el tema del lucro, tensionando al bloque oficialista. Lo que demuestra las variadas posiciones que disputan el sentido del problema educativo. Su posición fue:

«salvaguardar a la educación como un bien público, pero recalando que puede ser

provista de forma estatal y privada. Además, plantean que se respete la libertad de enseñanza, la autonomía universitaria y que se limite lo que califican como una sobreregulación de los planteles de educación superior» (CNN, 9 de mayo 2016).

Con lo anterior, la demanda por una «Educación Pública Gratuita», queda dividida en dos problemáticas legislativas diferenciadas, al interior de la arena político-institucional: a) la gratuidad aplicable a instituciones que cumplan ciertos requisitos; b) el de la Educación Pública (Estatal) y su financiamiento. En respuesta, la facción más radical de la movilización estudiantil, respondió con la ofensiva estudiantil (Cooperativa, 24 de mayo 2016), al evaluar como insignificantes las respuestas del gobierno, implementando medidas de acción directa. Esto tensionó aún más las relaciones al interior del mundo estudiantil, generando que algunas universidades y escuelas no adhirieron al paro indefinido convocado por la CONFECH. La radicalización de las acciones en la ofensiva estudiantil, también generó la pérdida del respaldo de la ciudadanía⁷. Los estudiantes perdieron el apoyo del público que años antes reforzaba sus manifestaciones públicas (Paredes, 2019). Sin embargo, la movilización logró recomponer un atisbo de unidad y fuerza, con las protestas de estudiantes de universidades privadas, algo lejanas de los debates más ideológicos de la CONFECH.

El proyecto de ley de educación superior del Gobierno, no castigó el lucro en educación con cárcel, considerándolo una falta administrativa. Tampoco definió el término de la deuda educativa. Ambos puntos centrales para el mundo estudiantil universitario, lo que acrecienta sus distancias con el mundo político. Aunque a fines del 2016, se produce la incorporación de la eliminación del CAE en la propuesta, debido a la presión de la movilización estudiantil universitaria de planteles privados, cuyo motivo fue el endeudamiento. Sin embargo, esto no fue suficiente para los movilizados:

[...] en simples palabras lo que se estaba proponiendo por parte de la reforma venía a desvirtuar la demanda estudiantil, o sea generaron en el imaginario de que la gratuidad ya se había dado, que no siguiéramos reclamando. Pero la gratuidad nunca se dio, o sea para nosotros eso es una falsa gratuidad, que mantiene la lógica subsidiaria. Nosotros queríamos cambiar el rol del Estado a un rol garante, que nos garantizara la educación a través de estos aportes basales directos, que nos permitiera como poder sobrevivir de mejor forma en esta lógica de competencia al interior del mercado». (Estudiante universitario, zona centro, universidad estatal).

El 2017, la movilización estudiantil reconoce su incapacidad para incidir en la formulación de la reforma de educación en una futura discusión política marcada por las elecciones presidenciales del ciclo posterior. Aunque, las demandas estudiantiles son capitalizadas en la consolidación de una fuerza política con alcance electoral, el Frente Amplio, que asumió el derecho a la educación y la defensa de la educación pública como ejes de su programa de gobierno. Finalmente, en marzo del 2018, la reforma de educación superior fue aprobada, en un nuevo gobierno de derechas sin el apoyo del mundo estudiantil.

⁷ Ver CADEM N.º 127 de la Plaza Pública, que presenta la desaprobación hacia el movimiento estudiantil.

Conclusiones

A partir del despliegue del problema del derecho a la educación universitaria en una arena político-institucional, que excluye a la lógica de la calle en su definición, se pueden derivar algunas consecuencias tanto en su configuración como para la movilización estudiantil, al contrastarlo con el periodo anterior. En primer lugar, las categorizaciones de la arena callejera fueron desperfiladas. Por ejemplo, el vocabulario de los derechos fue reconducido al lenguaje técnico-económico, lo que terminó por subsumirlo a la forma neoliberal, y con ello, la causa estudiantil en su lógica de derechos se volvió difusa, según lo expone una de las entrevistadas «no esperábamos mucho, y en verdad es muy triste que con la presión social que había no se hubiese logrado en verdad nada, más que el cambio de nombre de las becas a gratuidad» (Estudiante universitaria, universidad pública, zona centro).

Segundo, la demanda por la educación pública gratuita quedó limitada al tema de la gratuidad, sin que el contenido público en ella tuviera relevancia ni especificidad. Lo inespecífico del debate sobre el estatuto público de las universidades y la indefinición del concepto de lo público, terminó en una reforma a las universidades estatales sin mayor impacto e incidencia.

En tercer lugar, el actor colectivo «estudiantes movilizadores», con fuerte presencia hasta el 2013, perdió unidad y respaldo público, por ende, sus acciones no tuvieron la resonancia del momento anterior, con ello su incidencia decreció fuertemente, también su disposición moral y emocional (ver cita más arriba). El público ciudadano, muy activo en el primer ciclo- incluso llegó a ser una ciudadanía activista (Paredes, 2018)-, se transformó en una audiencia pasiva de las discusiones de la arena institucional en el segundo ciclo. Esto se tradujo, para la movilización estudiantil, en la pérdida de propiedad del problema público a manos de otros actores, como el gobierno, los partidos políticos y sus expertos.

Cuarto, los modos de publicitación de la causa pasaron de la manifestación pública a la participación en columnas de opinión en medios masivos, redes sociales y debates legislativos e institucionales, donde la forma crítica y normativa de la discusión fue desplazada por una tecnocrática, que reafirmó la categorización neoliberal. Por lo mismo, la conformación de una arena política-institucional de la gratuidad, al excluir la demanda por el derecho a la educación, limitó las posibilidades de transformación a los marcos institucionales, recuperando en parte, como quinto punto, la lógica de enfrentar los conflictos previa al 2011, es decir, una resolución elitista que margina a los actores sociales de la solución de los conflictos. Sin embargo, nuestro análisis sugiere que, en el anterior proceso, se ha desarrollado un desacople entre las respuestas institucionales y la gramática pública, a la luz de las actuaciones de ciertos actores colectivos, que puede tener repercusiones sociopolíticas importantes de cara al futuro.

Para el caso del problema del derecho a la educación superior, consideramos que todo nuevo conflicto relativo a la situación universitaria se relacionará con la reemergencia de la movilización estudiantil y la causa promovida en el ciclo 2011-2017, debido al desacople

entre gramática pública orientada a la lógica de los derechos y unas respuestas institucionales limitadas por el marco neoliberal. De tal forma, puede que hoy la movilización estudiantil no se encuentre en la primera línea de demandas ciudadanas, pero su causa sigue pendiente y su reconfiguración estará anclada en la lógica de los derechos.

A partir de la periodización propuesta, los efectos de la movilización estudiantil en la gramática pública y el modelo institucional de la educación podrán ponderarse con mayor precisión. De todos modos, el escenario sociopolítico actual en Chile se encuentra abierto a la reactualización del conflicto por la Educación Pública Gratuita, más después del estallido social del 18-O. Ello implica contar con un instrumental adecuado para captar el proceso de problematización de causas públicas, las dinámicas del conflicto, las disputas entre actores sociales y políticos en la definición legítima del problema o de las soluciones que se planteen. Un instrumental que, a partir de actores sociopolíticos y sus dinámicas relacionales, permita realizar un seguimiento al conflicto en su despliegue coyuntural y procesual, con la finalidad de describirlo e interpretarlo de manera plausible. Desde nuestra óptica, la perspectiva de los problemas públicos permite realizar tal labor.

De acuerdo a lo argumentado, leer el conflicto reciente por la educación pública en Chile como un problema público configurado a partir de la actuación y publicitación de los propios estudiantes movilizados, permite un mayor rendimiento comprensivo de los procesos sociopolíticos para ponderar las formas públicas y políticas que son desplegadas por los actores partícipes del conflicto, al tiempo que permite observar sus logros y limitaciones en arenas públicas delimitadas. Es una herramienta de utilidad, porque define temas, actores, espacios, relaciones y efectos en situaciones de controversias y puede potenciar nuestras interpretaciones de los conflictos sociopolíticos, a partir de su imbricación e intersección mutua.

Consideramos que estudiar el conflicto social a partir de las trayectorias de problemas públicos específicos desplegados en arenas definidas, pero que en su conjunto cuestionen las bases neoliberales de la democracia, pueden contribuir a interpretar mejor y explicar con más detalle el reciente contexto de revueltas sociopolíticas en Chile.

Agradecimientos

Este artículo ha sido posible gracias al financiamiento de ANID en Chile, mediante el proyecto FONDECYT Postdoctorado 3170504.

Bibliografía

- Aguilera, O. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, 1, (35), 11-26.
- Alarcón-Leiva, J., Johnston, E. y Frites-Camilla, C. (2014), Consenso político y pacto

- educativo. Pospolítica y educación en Chile (1990-2012). *Universium*, 29, (2), 37-48. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762014000200004>.
- Alexander, J. (2010). Iconic Consciousness: The material feeling of meaning. *Thesis Eleven*, 103(1), 10-25.
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago, Chile: LOM.
- Assaél, J.; R. Cornejo; J. González; J. Redondo; R. Sánchez & M. Sobarzo (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322
- Atria, F. (2013). *El neoliberalismo con rostro humano*. Santiago, Chile: Catalonia.
- _____. (2014). *Derechos sociales y educación: el nuevo paradigma de lo público*. Santiago; Chile: LOM.
- Báez Urbina, F. (2017). Diseño institucional y neoliberalismo. El modelo chileno como resultado del quiebre unilateral del contrato social. *Revista de Sociología*, 102, (3), 449-476, Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2299>
- Braghetto, M. (2013). El movimiento universitario chileno y las transformaciones de la educación superior en el Chile neoliberal. *Revista Izquierdas*, 16, 55-74.
- Cefai, D. (2011). Diez propuestas para el estudio de las movilizaciones colectivas. Contexto de experiencias y problemas públicos. *Revista de Sociología de la Universidad de Chile*, (26), 137-166. Recuperado de DOI: 10.5354/0719-529X.2011.27491
- _____. (2014). Investigar los problemas públicos con y más allá de Joseph Gusfield. En J. Gusfield, *La cultura de los problemas públicos, el mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Donoso, S. (2014). La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post transición: el caso del movimiento estudiantil. CLACSO.
- Favre, P. (1990). *La manifestation*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Figueroa, F. (2013). *Llegamos para quedarnos. Crónica de la revuelta estudiantil*. Santiago, Chile: LOM.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Madrid, España: Anthropos.
- Garretón, M., y Espinosa, M. (1992). *¿Reforma del Estado o cambio en la matriz socio-política?*. Santiago, Chile: FLACSO. Recuperado de: <http://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1992/000480.pdf>
- Gusfield, J. (1981). *The culture of public problems: the drinking driving problem and the production of symbolic order*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Hilgartner, S., y Bosk, C. (1988). The rise and fall of sociol problems: a public arenas model. *The American Journal of Sociology* (94), 53-79.
- Isin, E. (2009). Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29(1), 367-388.
- Jackson, G. (2013). *El país que soñamos*. Santiago, Chile: Debates.
- Jaspers, J. (1997). *The art of moral protest: cultura, biography, and creativity in social movements*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Kremerman, M., & Páez, A. (2016). Endeudar para gobernar y mercantilizar. El caso del CAE. Santiago, Chile: Fundación Sol.
- Lechner, N. (2003). Estado y sociedad en una perspectiva democrática. *Polis. Revista Latinoamericana*, (6), . DOI: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2003-N6-246>
- Lemieux, R. (2017). *Gramáticas de la acción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Madariaga, A. (2019). La continuidad del neoliberalismo en Chile: ideas, instituciones e intereses. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*. 13 (2), 81-113. Recuperado de <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv13n2.2019.23217>
- Montero, V. (2018). Movimientos sociales y consecuencias político institucionales. Del movimiento universitario 2011 a la Reforma en educación superior en Chile. *Persona y Sociedad*, 32 (2), 46-88.
- Moulián, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. Santiago, Chile: LOM.
- Muñoz, V., & Durán, C. (2019). Los jóvenes y los movimientos estudiantiles en el

- Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017. *Revista Izquierdas*, (45) 129-159.
- Nardacchioni, G., & Acevedo, M. (2013). Las sociologías pragmático-pragmatistas puestas a prueba en América Latina. *Revista Argentina de Sociología* (18), 87-118.
- Nardacchioni, G. y Márquez, A. (2016). La calle y el Parlamento: senderos que se unen y bifurcan. El conflicto educativo en Argentina y el problema del aborto en México. *Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política*, 6, (1), 157-197.
- Paredes, J.P. y Otárola, C. (2019). El grito ciudadano en la lucha por el derecho a la educación: El marco moral y emocional de la movilización estudiantil en Chile (2011-2013). *Sociológica*, 98, (34), 255-291.
- Paredes, J.P. (2011). Ciudadanía, participación y democracia. Deuda y déficit en los 20 años de «democracia» en Chile. *Revista Polis*, 28(10), 474-499. DOI: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2011-N28-773>
- Paredes, J.P. (2013). ¡Movilizarse tiene sentido! Análisis cultural en el estudio de las movilizaciones sociales». *Psicoperspectivas*, 12, (2), 16-27. Recuperado de DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-279
- Paredes, J.P. (2018). En la calle y sin permiso, yo me educo y organizo. La manifestación por la Educación Pública como forma de politización de la juventud chilena. en R. Torres (ed.) *Juventud, espacios públicos y participación en Chile y América Latina*. Santiago de Chile. Santiago, Chile: UCEN/RIL Editores.
- Paredes, J.P, Ortiz, N. y Araya, C. (2018). Conflicto social y subjetivación política: performance, militancias y memoria en la movilización estudiantil post 2011. *Persona y Sociedad*, 32, (2), 122-149.
- Picazo, M. I., & Pierre, C. (2016). La educación como derecho social: la construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 25(2), 99-210.
- Ramírez, S. (2017). Los derechos sociales como crítica del modelo neoliberal: antagonismos emergentes en el Chile Actual. *Revista Academia y Crítica*, 1(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.25074/07199147.1.572>
- Rojas, J. (2012). *Sociedad bloqueada. Movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad chilena*. Santiago, Chile: RIL eds.
- Rovira, C. (2007). Chile: transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(2), 343-372.
- Schillagi, C. (2011). Problemas públicos, casos resonantes y escándalos. Algunos elementos para una discusión teórica. *Polis*, 30 (10), 245-266. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300012>
- Segovia, C., y Gamboa, R. (2012). Chile el año que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 32(1), 65-68.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 42, (spe), 1473-1486. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Spector, M., y Kitsuse, J. (1977). *Constructing social problems*. New York, USA: Aldine.
- Thielemann, L. (2017). La izquierda radical y el movimiento estudiantil chileno de fin de siglo: transformaciones, organización y reflexiones críticas. En R. Marsike, *Movimientos estudiantiles de América Latina V*, pp. 115-154. Ciudad México, México: IISUE - UNAM
- Tilly, C. (2008). *Contentious performances*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Trom, D. (2008). Gramática de la movilización y vocabularios de motivos. En A. Natalucci, *La comunicación como riesgo*. La Plata, Argentina: Al Margen.
- Vera, S. (2011). Nuevos Movimientos Sociales y Combinación de paradigmas políticos en democracias postdictatoriales: El caso del movimiento estudiantil en Chile 2006. *Conflicto Social*, 4 (5), 374-406

Prensa

- CNN. (9 de mayo, 2016). Democracia Cristiana entrega propuestas para educación superior. *CNN*. Recuperado de https://www.cnnchile.com/pais/democracia-cristiana-entrega-propuestas-para-educacion-superior_20160509/
- Cooperativa. (5 de mayo, 2014). Presidenta firmó proyecto que crea el interven-

- tor educacional para planteles en crisis. *Cooperativa*. Recuperado de <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/presidenta-firmo-proyecto-que-crea-el-interventor-educacional-para/2014-05-05/094003.html>
- _____ (27 de agosto, 2015). Mineduc convocó «Consejo Consultivo para la Reforma en Educación Superior». *Cooperativa*. Recuperado de <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/proyectos/mineduc-convoco-consejo-consultivo-para-la-reforma-en-educacion/2015-08-27/154816.html>
- _____ (24 de mayo, 2016). Estudiantes secundarios y universitarios irrumpieron en el Palacio de La Moneda. *Cooperativa*. Recuperado de <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/movimiento-estudiantil/estudiantes-secundarios-y-universitarios-irrumpieron-en-el-palacio-de-la/2016-05-24/095635.html>
- Ganora, E. (4 de mayo, 2014). Ejecutivo despliega ofensiva en el Congreso para defender reformas clave. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/ejecutivo-despliega-ofensiva-en-el-congreso-para-defender-reformas-clave/>
- La Tercera. (28 de agosto, 2015). Confech: personajes como Sergio Bitar son los responsables de que miles de compañeros estén marchando. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/confech-personajes-como-sergio-bitar-son-los-responsables-de-que-miles-de-companeros-esten-marchando/>
- Marín, V. & Ramírez, N. (18 de julio, 2017). Delpiano ante críticas de Jackson y Boric al proyecto de educación superior: «Aquí no hay ninguna trampa». *Emol*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2017/07/18/867350/Delpiano-ante-criticas-al-proyecto-de-educacion-superior-Aqui-no-hay-ninguna-trampa.html>
- Moreno, G. (5 de junio, 2014). Eyzaguirre lanza propuesta de participación y convoca a actores de la educación para incidir en la reforma. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/eyzaguirre-lanza-propuesta-de-participacion-y-convoca-a-actores-de-la-educacion-para-incidir-en-la-reforma/>
- _____ (4 de agosto, 2014). Revolución Democrática y Juventudes Comunistas conmemoran hoy el «Día de la Dignidad Estudiantil». *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/revolucion-democratica-y-juventudes-comunistas-conmemoran-hoy-el-dia-de-la-dignidad-estudiantil/>
- Sepúlveda, M. (13 de agosto, 2014). No queremos regular, queremos cambiar el modelo. *Diario Universidad de Chile*. Recuperado de <https://radio.uchile.cl/2014/08/13/no-queremos-regular-queremos-cambiar-el-modelo/>
- Ulloa, G. (18 de mayo, 2014). Presidenta de la FECh: «Hoy día tiene que existir política real» para revertir la crisis educacional. *Bio-Bio*. Recuperado de <https://www.biobiochile.cl/noticias/2014/05/18/presidenta-de-la-fech-hoy-dia-tiene-que-existir-politica-real-para-revertir-la-crisis-educacional.shtml>