

Viejos y nuevos movimientos sociales en el campo educativo. Un análisis de la trayectoria de los marcos de acción colectiva en Chile (1990 – 2014)

Old and new social movements in the educational field. An analysis of the trajectory of collective action frames in Chile (1990 – 2014).

Cristóbal Villalobos

email: cvillal@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile

Lluís Parcerisa

email: lluis.parcerisa@uab.cat

Universidad Autònoma de Barcelona. España

Resumen: Como consecuencia de las reformas neoliberales iniciadas en la década de los ochenta por la dictadura de Pinochet, la educación en Chile se ha convertido en un tema muy polémico. A pesar de la extensa literatura existente sobre movimientos sociales y educación en Chile, todavía hay poca evidencia sobre el papel de los movimientos sociales clásicos y los nuevos movimientos sociales (NMS) en el campo educativo, y todavía hay menos evidencia sobre la evolución de los marcos de acción colectiva de estos actores en el tiempo. Para aportar a esta discusión, el presente artículo busca examinar la trayectoria de los marcos de acción colectiva (diagnóstico y pronóstico) desarrollados por diferentes actores educativos (profesores, estudiantes universitarios y estudiantes secundarios) entre 1990 y 2014. Metodológicamente, el artículo se basa en un análisis cuantitativo de una base de datos que sigue el método de Análisis de Eventos de Protesta (AEP), que incluye 1.468 eventos de protesta. Los resultados muestran la hibridación de las tácticas discursivas desplegadas en las protestas por los movimientos sociales clásicos (profesores) y los NMS (movimiento estudiantil) así como las diferencias de los marcos de acción colectiva de las protestas en el tiempo de cada uno de estos grupos. De esta forma, el artículo identifica convergencias y divergencias entre actores, así como ciertos cambios transversales

temporales, lo que permite discutir las potencialidades y limitaciones de la teoría de los viejos y nuevos movimientos sociales.

Palabras claves: movimientos sociales; marcos de acción colectiva; protestas; campo educativo; Chile.

Abstract: As a consequence of the neoliberal reforms initiated in the 1980s by the Pinochet dictatorship, education in Chile has become a highly controversial issue. Despite the extensive literature on social movements and education in Chile, there is still little evidence on the role of classic social movements and new social movements (NMS) in the educational field, and there is even less evidence on the evolution of the collective action frames of these actors over time. To contribute to this discussion, this article seeks to examine the trajectory of the discursive frameworks of collective action (diagnosis and prognosis) developed by different educational actors (teachers, university students and high school students) between 1990 and 2014. Methodologically, the article is based on a descriptive quantitative analysis of a database that follows the Protest Event Analysis (AEP) method, including 1,468 protest events. The results show the hybridization of the discursive tactics deployed in the protests by the classic social movements (teachers) and NMS (student movement) and the differences that exist concerning the protests' discursive frames over time of these groups. In this way, the article identifies convergences and divergences between actors and certain transversal changes over time, which allows discussing the potentialities and limitations of the theory of old and new social movements.

Keywords: social movements; collective action frames; protests; educational field; Chile.

Received: 06-02-2021

Accepted: 03-05-2023

1. Introducción

Chile es un país mundialmente conocido por haber llevado a cabo una reforma estructural durante la década de los ochenta, que implicó un profundo proceso de privatización educativa (Verger, Zancajo y Fondtdevila, 2016). Este proceso se desplegó mediante la adopción de un sistema de *voucher* prácticamente universal, la descentralización de las escuelas públicas (que fueron traspasadas desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades) y la liberalización de la oferta educativa, que se tradujo en la incorporación masiva de escuelas privadas en el sistema educacional (Villalobos y Quaresma, 2015).

Estas reformas -implementadas por la dictadura de Pinochet a comienzos de los años ochenta- supusieron un quiebre con algunos de los rasgos históricos que habían caracterizado el desarrollo del sistema escolar chileno. Por una parte, el Estado chileno, que hasta la fecha había asumido un rol directo en la provisión del sistema educativo, es desplazado de dicha provisión, adoptando un rol básicamente subsidiario (Pérez-Navarro y Galioto, 2020). Por otro lado, la educación pública, que había tenido un rol preeminente por sobre el sector privado, es marginada y pauperizada, de modo que los proveedores privados cada vez concentran un mayor porcentaje de la matrícula (Bellei y Muñoz, 2020). De esta manera, las reformas neoliberales adoptadas por la dictadura permitieron que el sistema educacional chileno se organizara en base a una lógica de mercado (Falabella, 2015).

Luego del fin de la dictadura en marzo de 1990, comienza una nueva etapa, que se distingue por la continuidad y cambio respecto del periodo anterior, siendo categorizada como el periodo post-dictatorial (1990-2014) o de post-dictadura

(Follegati, 2019). Así, por un lado, los gobiernos democráticos mantienen y consolidan parte importante de los clivajes económicos y políticos dictatoriales, que en el campo educativo se visualizan a través de la mantención de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) hasta 2009, la promoción del financiamiento compartido (que permite cobrar a las familias de establecimientos subvencionados por el Estado) hasta 2016 y la intensificación del uso de pruebas estandarizadas y la difusión de sus resultados para fomentar la elección de escuela de las familias y la competencia entre establecimientos (Bellei, 2015; Falabella, 2021). Sin embargo, y al mismo tiempo, se producen ciertos cambios que intentan revertir o compensar la precaria situación del sistema educacional y sus docentes, por ejemplo, mediante la promulgación del denominado Estatuto Docente y la Ley de Carrera Docente a inicios de los noventa, la implementación de políticas compensatorias para las escuelas vulnerables, el desarrollo de programas de mejoramiento (como es el caso de los programas MECE o el P-900) o, más recientemente, las reformas que derivaron en la Ley de Inclusión en 2015 y la construcción del Sistema de Nueva Educación Pública en 2017 (Villalobos, 2016; Bellei y Muñoz, 2020).

Aunque con tácticas y estrategias variadas, desde inicios de la post-dictadura distintos actores, movimientos y organizaciones empiezan a manifestar su descontento y malestar respecto del sistema escolar existente. Durante la primera década de la post-dictadura, el movimiento estudiantil experimenta una fuerte desmovilización, marcada por la apatía y una distancia de las organizaciones tradicionales (Errázuriz, 2017), aunque ya desde 1997 pueden verse importantes signos de recuperación del tejido social y capacidad de convocatoria (Thielemann, 2016; Villalobos y Ortiz-Inostroza, 2019). Por otra parte, las movilizaciones docentes alcanzan un amplio repertorio, estando concentradas en temas salariales y en reivindicaciones gremiales (Álvarez, 2019; Matamoros, 2019; Villalobos, Pereira y Lagos, 2022). Sin embargo, son las movilizaciones del movimiento «pingüino» en el 2006 y la de los estudiantes universitarios de 2011 los eventos de protesta que cambian el panorama de la acción educativa en el país, siendo catalogados como las protestas más importantes de los primeros 20 años de post-dictadura (Garretón, 2017; Ortiz-Inostroza et al., 2023). A esto se deben sumar las más recientes movilizaciones feministas de 2017 y 2018 y la revuelta iniciada en octubre de 2019, ambos sucesos que, si bien no se circunscribieron al ámbito educativo, sí tuvieron como protagonistas a estudiantes (Errázuriz, 2021; Villalobos, 2021).

De esta forma, puede afirmarse que, a pesar de haber experimentado una cierta desmovilización a principios de la década de 1990, desde mediados de los 2000, la educación se ha caracterizado por ser un sector altamente contencioso en el Chile post-dictadura. Evidentemente, esto ha motivado una nutrida agenda de investigación sobre el tema, la que, sin embargo, ha tendido a concentrarse principalmente en analizar el movimiento estudiantil, siendo especialmente relevantes los procesos de conflictividad de los años 2006 y 2011 (Asún et al., 2019) y, en menor medida, a analizar algunos momentos específicos de la protesta docente (Matamoros, 2019; Ortiz, Carrasco y Lamas, 2022). Quizás por esto, aún no se ha indagado suficientemente sobre la trayectoria histórica de los marcos de acción colectiva comparando los distintos movimientos sociales del campo educativo, foco central de este artículo. Así, y usando como marco interpretativo el debate sobre los

viejos y los nuevos movimientos sociales (NMS) y la propia teoría de los marcos de acción colectiva, el presente estudio intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los marcos de acción colectiva desplegados en el campo educativo en la post-dictadura chilena y cuál ha sido su trayectoria? ¿Cómo responden los distintos movimientos sociales a las reformas educativas? ¿Qué factores han influido en la continuidad o cambio de los marcos de acción colectiva? De esta manera, el artículo analiza la trayectoria de los marcos de acción colectiva desarrollados en el campo educativo entre 1990 y 2014 por distintos actores educativos (estudiantes secundarios, universitarios y profesores) indagando en sus continuidades y rupturas. De este modo, el artículo busca identificar los principales cambios en los usos de los marcos de acción colectiva, y cómo estos han sido desplegados por los diferentes actores a lo largo del tiempo.

El artículo se estructura en las siguientes secciones. En primer lugar, se presenta el marco teórico sobre la dimensión discursiva de la acción colectiva, dando cuenta de los distintos marcos existentes, sus semejanzas y diferencias conceptuales. Considerando esto, se presenta la discusión sobre viejos y nuevos movimientos sociales, entendida como una llave interpretativa para entender los distintos marcos de acción colectiva. Seguidamente, se presenta la metodología, la cual sigue un enfoque cuantitativo y descriptivo, utilizando una base de datos original recolectada mediante el método de Análisis de Eventos de Protesta (AEP). Finalmente, se presentan los resultados y las principales conclusiones del estudio, que permiten comprender mejor las tácticas y estrategias semióticas movilizadas por los viejos y los nuevos movimientos sociales en la educación, así como también su evolución histórica y sus principales cambios en Chile.

2. La dimensión discursiva de la acción colectiva. Una aproximación conceptual

Por su incidencia, forma de acción y despliegue, los movimientos sociales son un motor central de transformación de las sociedades contemporáneas. A través de sus múltiples formas de manifestación -que incluyen marchas, bloqueos, paros, tomas, acciones culturales, protestas musicales, entrega de peticiones, entre múltiples otras-, los movimientos sociales a menudo contribuyen al desarrollo de cambios políticos, culturales, materiales y sociales (Van Dyke, 2003). En términos generales, un movimiento social puede definirse como:

un actor político colectivo de carácter movilizador que persigue objetivos de cambio a través de acciones -generalmente no convencionales- y que por ello actúa con cierta continuidad a través de un alto nivel de integración simbólica y un bajo nivel de especificación de roles, a la vez que se nutre de formas de organización variables (Ibarra, Martí y Gomà, 2002, p. 30).

Visto desde esta perspectiva, los movimientos sociales buscan incidir en la sociedad especialmente a través de dos formas. Por una parte, movilizan sus recursos para presionar o ejercer cierta coerción sobre sus oponentes con el objetivo de favorecer cambios en las políticas públicas o de las empresas (Verger,

2008). Por otro lado (en un plano más abstracto) actúan en el campo cultural para lograr que sus ideas sean hegemónicas y, por ende, pasen a formar parte del sentido común de la población. Aunque ambas dimensiones están inexorablemente unidas, el debate sobre la relevancia de la dimensión cultural y su influencia en la acción colectiva ha ocupado un lugar preeminente en la teoría de los movimientos sociales (Della Porta y Diani, 2011). Al respecto, autores como Swidler (1986) han señalado acertadamente que la influencia de la cultura en la acción colectiva no se produce necesariamente mediante la producción de unos valores morales que determinan los cursos de acción, sino más bien mediante la formación de una caja de herramientas integrada por un amplio abanico de «*hábitos, habilidades y estilos desde los cuales las personas construyen estrategias de acción*» (Swidler, 1986, p. 273). De este modo, las ideas hegemónicas que circulan en una sociedad concreta se integran en una especie de aparato cognitivo que le permite a la ciudadanía navegar a través de, y orientarse en, el espacio social (Della Porta y Diani, 2011).

Aunque los modelos culturales permiten a los actores dar significado a su vida cotidiana, aún no hay claridad sobre las razones que explican por qué modelos culturales aparentemente similares facilitan la movilización social en unos contextos y en otros no. Asimismo, para entender la capacidad de movilización de un determinado movimiento social, resulta necesario examinar su capacidad de adaptación al contexto, esto es, su capacidad de reajustar sus narrativas y valores a los de la sociedad en la que se inserta y/o de los grupos sociales que pretende movilizar (Barranco y Parcerisa, 2020).

Por todas estas razones, la producción semiótica es una actividad central de los movimientos sociales, que producen narrativas contrahegemónicas que desafían los discursos dominantes, con el objetivo de persuadir a la opinión pública, convencer a otros actores o generar el apoyo de otros grupos sociales influyentes (Flesher, 2017; McAdam, McCarthy y Zald, 1988). Este artículo buscará analizar esta producción semiótica, a través de una noción: la idea de marcos de acción colectiva (Gamson, 1982; 1992; Snow et al., 1986; Snow y Benford, 2000).

3. Los marcos de acción colectiva. Definiciones y distinciones

El concepto de marco de acción colectiva se incorporó a la literatura de los movimientos sociales inspirado por la obra de Erving Goffman (1974) a finales de la década de los setenta y durante la década posterior (Benford, 2014, Snow et al. 1986). Entre las principales contribuciones que introdujeron la perspectiva al campo de estudio de los movimientos sociales destacan los trabajos de Moore (1978), Gitlin (1980) y Gamson (1982). A pesar de tener un impacto limitado en sus inicios, esta perspectiva ha ganado una gran centralidad en el estudio de los movimientos sociales, tal y como lo refleja el aumento exponencial en el número de citas de las principales obras fundacionales de la perspectiva (véase Barranco y Parcerisa, 2023).

Los marcos de acción colectiva se conciben como «esquemas de interpretación que permiten a los individuos 'ubicar, percibir, identificar y clasificar' los acontecimientos ocurridos dentro de su espacio vital y el mundo en general» (Snow et al. 1986, p. 464). En consecuencia, los marcos de acción sirven para que la

población defina su situación a partir de los significados compartidos y conceptos existentes que funcionan como mediadores entre las oportunidades, la organización y la acción (McAdam, McCarthy y Zald, 1988). Así pues, los marcos de acción, entendidos como esquemas interpretativos, permiten a los individuos «entender y hablar de lo que sucede en el mundo con sentido» (Ibarra y Tejerina, 1998, p.135).

En el estudio de los movimientos sociales, la idea de marcos de acción nos permite aproximarnos a la forma en que estos grupos construyen el significado de la acción (Tarrow, 1989). Generalmente, pueden distinguirse tres tipos de marcos de acción colectiva: los marcos de diagnóstico, los marcos motivacionales y los marcos de pronóstico. Los *marcos explicativos o de diagnóstico* tienen como principal función identificar el problema o conflicto y facilitar su comprensión. Mediante el empleo de estos marcos, los movimientos sociales buscan identificar cuáles son los actores o sistemas normativos responsables de una determinada problemática social o injusticia que perjudica el bien común (Snow y Benford, 1998). En segundo término, los *marcos de pronóstico* señalan las soluciones deseables para dar respuesta a los problemas existentes y las tácticas para lograr su materialización (Snow y Byrd, 2007). Finalmente, los *marcos de motivación* intentan potenciar la participación de la ciudadanía en movilizaciones, campañas o acciones colectivas, dirigiéndose a los sujetos llamados a protagonizar el cambio social y buscando aportar argumentos para apoyar o mostrar las posibilidades de que el cambio ocurra realmente (Snow y Benford, 1988).

Aunque distinguibles entre sí, los distintos marcos deben desarrollarse a la luz de un «marco rector o master frame», que aglutine «aquellas definiciones colectivas y compartidas de los problemas que promueven las organizaciones de diferentes movimientos» (Laraña, 1999, p. 250). De esta manera, los marcos rectores sirven de referencia cultural o ideológica de los movimientos sociales y permiten entender qué visiones del mundo hay detrás de las personas movilizadas. Además de la existencia de marcos rectores, para que los marcos de acción colectiva sean exitosos resulta imprescindible que estos resuenen entre la ciudadanía (Benford y Snow, 2000, p. 619), lo que implica que el marco sea creíble «tanto en contenidos como en fuentes» y que los actores que lo difunden tengan una «sólida imagen pública» (Della Porta y Diani, 2011, p.114), que les permita sustentar los marcos explicativos, de motivación y de pronóstico.

4. Los marcos discursivos a la luz de los movimientos sociales clásicos y los nuevos movimientos sociales (NMS)

Los marcos de acción colectiva difieren según las características políticas, sociales y sociodemográficas de los movimientos sociales. Esto implica que los marcos discursivos no se construyen *ex nihilo*, sino que son producto de organizaciones sociales específicas y concretas. Por ello, comprender los marcos discursivos implica entender también la composición y características de los movimientos sociales. Desde los años sesenta, la literatura sobre movimientos sociales a menudo ha tendido a distinguir entre los movimientos sociales «clásicos» o «viejos» y movimientos sociales «nuevos» (Casquette, 2001; Offe, 1992).

Por una parte, de acuerdo con Casquette (2001), Neveu (2002) y Scambler y Kelleher (2006), los movimientos sociales clásicos serían predominantes en la de la primera mitad del siglo XX, y se caracterizarían por el hecho de movilizar una base social que comparte una identidad colectiva basada en la clase. Originalmente, los movimientos sociales clásicos tenían un carácter ofensivo, que pretendía lograr la superación del sistema capitalista y la erradicación de las relaciones sociales de explotación (Casquette, 2001). Discursivamente, estos movimientos elaboran marcos explicativos organizados por la idea de clase social y articulados desde las relaciones de producción (Scambler y Kelleher, 2006), estando asociados a organizaciones sindicales o partidos políticos (Gelb, 1992). En este sentido, los movimientos sociales clásicos suelen estar relacionados con fuerzas político-partidistas y con epistemologías de transformación de las sociedades, enmarcándose en ideologías como el comunismo, el anarquismo, la socialdemocracia o el social-cristianismo (Hobsbawm, 1978).

Desde finales de la Segunda Guerra Mundial, con la aparición de los Estados de Bienestar y la expansión de posturas revisionistas, los movimientos sociales clásicos limitan su marco de actuación a la consecución de conquistas sociales que confieran «al capitalismo un rostro más humano» (Casquette, 2001, p.195), perdiendo así ese afán ofensivo propio de la primera mitad del siglo. En este contexto, se abren gradualmente nuevas demandas sociales relacionadas con las libertades sexuales y políticas juveniles, la preservación del planeta, el medio ambiente o el pacifismo (Mees, 1998), que van erosionando la centralidad de los movimientos sociales clásicos.

Como consecuencia de esto, a finales de la década de 1960 emerge un nuevo paradigma mediante el cual se articulan los denominados Nuevos Movimientos Sociales o NMS (Offe, 1988). A pesar de que las teorizaciones sobre los NMS pueden ser muy variadas, en general, se considera que estos engloban un amplio abanico de expresiones de resistencia protagonizadas por movimientos feministas, estudiantiles, ecologistas, en defensa de los derechos humanos o pacifistas, entre otros (Casquette, 2001). A diferencia de los movimientos sociales clásicos, los NMS cuentan con una base movilizadora con un marcado carácter interclasista y con actores procedentes de sectores sociales que no participan en la esfera del trabajo como, por ejemplo, los estudiantes (Offe, 1992).

A nivel discursivo, los NMS se caracterizan por la adopción de marcos anti-productivistas, que desconfían de las narrativas emancipatorias de la clase obrera y que contienen una fuerte crítica hacia las formas de transformación social de carácter estatal. Los NMS tienen un carácter eminentemente defensivo «frente a los embates de la modernización» (Casquette, 2001, p. 195) y sus narrativas, por ello, se basan en la resistencia frente al control social, poniendo énfasis en aspectos como la identidad y la autonomía (Offe, 1988). En términos organizativos, los NMS tienden a mostrar rechazo frente a la profesionalización de la política y las formas de estructuración jerárquicas y estandarizadas (Casquette, 2001; Offe, 1992), y, por tanto, acostumbran a organizarse mediante estructuras descentralizadas que se basan en los principios de participación directa, asamblearismo y rotación de cargos y responsabilidades (Rucht, 1992). Por último, en cuanto a los repertorios de acción colectiva, los NMS tienden a recurrir al uso de tácticas de protesta de

carácter no convencional, aunque dentro de los límites legales como, por ejemplo, la desobediencia civil (Gelb, 1992; Tarrow, 1989), todos aspectos que marcan una diferencia con los movimientos sociales clásicos.

5. Metodología

El estudio busca describir y analizar la trayectoria, tendencias y cambios en los marcos discursivos de acción colectiva. El enfoque metodológico adoptado es cuantitativo y temporal, en tanto la técnica de recolección de información utilizada y el análisis que se desprende de ella buscan codificar la información recopilada en códigos numéricos (Canales, 2006) durante un espacio de tiempo. Los datos utilizados fueron utilizados a través de la técnica del Análisis de Eventos de Protesta (AEP). Resumidamente, AEP es una técnica que permite analizar y consolidar el estudio de los eventos de protesta para procesar y codificar datos que permitan estudiar movimientos y conflictos sociales con una perspectiva descriptiva, longitudinal o causal (Olzak, 1989; Koopmans y Rutch, 1999; Earl et al., 2004).

En nuestro caso, la codificación de las protestas fue realizada mediante la selección de noticias relevantes de tres de los diarios más importante del país: *El Mercurio*, *La Tercera* y *La Nación*, con tres criterios esenciales. Primero, la selección de estas fuentes buscó incluir medios de circulación diaria y de gran volumen de contenido y con presencia nacional, que permite extraer mayor cantidad de eventos (Koopmans, 2007). Segundo, se incluyeron diarios con diferentes líneas editoriales, lo que permite reducir los sesgos de publicación e interpretación de los periódicos (Ortiz et al., 2005). Tercero, se buscaron medios que estuvieran presentes durante todo el período de estudio, lo que permite controlar en términos temporales el sesgo de la prensa (Río, 2008).

El proceso de extracción y codificación se organizó en dos pasos. Primero, se seleccionaron todas las noticias que involucraban protestas relacionadas con los distintos actores educativos. Posteriormente, estas noticias se contrastaron entre los diferentes periódicos, lo que permitió construir la unidad de análisis: el evento de protesta. El trabajo de búsqueda y codificación de los eventos fue desarrollado por dos asistentes de investigación (Camila Straub y Camila Rodríguez) de forma independiente, y posibles dudas o diferencias fueron discutidas con todo el equipo de investigación. El proceso de codificación registró información sobre los participantes (número de participantes, tipo de actor que participa de la protesta, presencia de organizaciones sociales o partidos políticos), el lugar de la protesta y su alcance, las demandas esgrimidas, las tácticas empleadas en cada evento y la violencia registrada en los eventos de protesta. Siguiendo la recomendación de Río (2008), la codificación se centró en variables «duras» (por ejemplo, la fecha de protesta o el lugar de protesta) por sobre variables «blandas» (por ejemplo, la presencia de encapuchados o el resultado de la protesta), para evitar sesgos de interpretación de los medios de prensa seleccionados. En total, fueron codificados 1,468 eventos de protesta realizados entre 1990 y 2014.

Para el análisis de la trayectoria de los marcos de acción colectiva, se consideran dos variables principales¹. Por una parte, y para dar cuenta de los *marcos explicativos o de diagnóstico*, se considera como variable de interés el adversario de la protesta, es decir, al agente principal al que se dirigen la protesta. Luego de un proceso de categorización emergente (Seale, 1999), se consideraron once categorías para esta variable: gobierno en general, ministerio de educación, autoridades regionales, autoridades municipales, congreso nacional, poder judicial, sostenedores de establecimientos, dirección de institución educacional, sector privado en general, instituciones extranjeras y otros). Además, la variable se analiza de forma dicotómica, distinguiendo entre adversarios no estatales (0) y adversarios estatales (1). Los adversarios estatales se refieren al gobierno, ministerio de educación, autoridades regionales, congreso nacional y el poder judicial, mientras que los adversarios no estatales refieren al resto de actores mencionados.

Complementariamente, y para dar cuenta de los *marcos de pronóstico*, se utilizó la demanda desplegada en los eventos de protesta. Considerando que muchos eventos pueden combinar distintos marcos discursivos (Gamson, 1992), el proceso de codificación se realizó en categorías múltiples no excluyentes entre sí. La codificación abierta incluyó nueve categorías, más una categoría que agrupa a las demandas inespecíficas y otra a demandas generales. Las categorías son: i) demandas asociadas al financiamiento y costos de educación; ii) demandas relativas al funcionamiento del campo educativo (problemas de cobertura, calidad educativa, desigualdad, segregación); iii) demandas relativas al contenido del campo educativo (reformas curriculares, contenidos educativos); iv) demandas relativas a la organización del campo educativo (privatización, mercantilización, rol de la educación pública, rol de la educación privada); v) demandas relativas a beneficios de actores del campo educativo (pase escolar, almuerzos, becas, bonos de desempeño, deuda histórica); vi) demandas relativas al incumplimiento de leyes o normas; vii) demandas relativas a problemas de instituciones específicas; viii) demandas relativas a derechos laborales, mejoras salariales o condiciones de trabajo y; ix) demandas de solidaridad con grupos o personas relacionadas con el campo. Además de estas categorías, se crearon dos variables dicotómicas adicionales para estudiar las demandas y los marcos de pronóstico. Por una parte, se buscó distinguir si la demanda tiene un carácter instrumental (0) o estructural (1). Las demandas instrumentales incluyeron los eventos con foco en aspectos salariales, laborales, administrativos y que involucran a beneficios directos de los actores, mientras que las demandas estructurales incorporan las demandas que buscan transformar la lógica del campo educativo, su funcionamiento o el contenido de la educación. Adicionalmente, se distinguió entre protestas defensivas (0), que refieren a los eventos en que los participantes se oponen a una acción; y protestas ofensivas (1), donde los actores desarrollan una demanda propositiva frente al campo educativo, en la línea con análisis anteriores (Villalobos, Pereira y Lagos, 2022).

¹ Dada la naturaleza de los datos, no es posible cuantificar los marcos de motivación de los eventos de protesta, por lo que el análisis se realiza solo respecto a los marcos de diagnóstico y de pronóstico.

6. Resultados

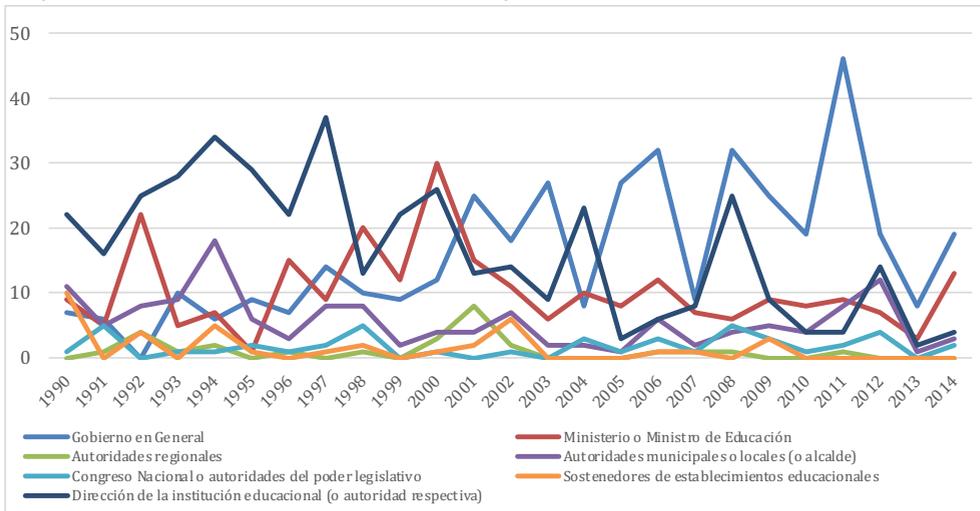
Como mencionamos, los marcos de diagnóstico elaborados por los movimientos sociales permiten detectar el adversario u oponente hacia el cual se construye la protesta. Para analizar ese aspecto, la Figura 1 muestra la cantidad de eventos de protesta según el adversario al cual se dirigen. En términos agregados, los datos muestran que el principal adversario corresponde a la dirección de la institución educacional (N=412), seguido del Gobierno en general (N=402), el ministro o Ministerio de Educación, MINEDUC (N=259) y las autoridades municipales o locales (N=143). En contraste, quienes presentan menores menciones son el Congreso Nacional (N=45), los sostenedores de establecimientos privados (N=37), y las autoridades regionales (N=27). En un Estado subsidiario donde los proveedores privados disponen de elevados niveles de autonomía y poder de decisión, resulta curioso que sean las instituciones, por una parte, y el gobierno, por otro lado, los dos agentes que los movimientos sociales más hayan identificado como responsables de los problemas a los que hacen frente.

El análisis histórico-temporal permite profundizar en este resultado. Por un lado, se puede observar que durante la década de los noventa hay una tendencia a que la protesta estuviese dirigida hacia la dirección de las instituciones educacionales. Esta tendencia, sin embargo, comienza a perder fuerza a inicios de los 2000, aunque presenta leves aumentos en los años 2004 (N=22) y 2008 (N=25). En contraste, las protestas que tienen como oponente principal al Gobierno comienzan a ocupar un lugar central en el campo educativo a partir del 2000, alcanzando *peaks* durante el 2006 (N=32), 2008 (N=32) y 2011 (N=46). Esta tendencia podría explicarse por dos motivos. Por una parte, podría estar mostrando un cierto giro en el discurso de los movimientos sociales, que tienden cada vez más a visualizar al Estado como un actor más legitimado y con mayor poder de realizar cambios, sobretodo cuando estos exceden al margen de maniobra de las instituciones educativas (Walker, Martin y McCarthy, 2008). Por otro lado, este cambio en el foco de los adversarios podría estar reflejando un cambio en la agenda gubernamental, pues desde inicios de siglo la educación se convierte en un tema prioritario en la agenda del Gobierno y tanto el movimiento magisterial como el estudiantil son reconocidos como interlocutores políticos (Parcerisa y Falabella, 2017).

Por otra parte, y a diferencia de lo que ocurre con los marcos que interpelan al Gobierno, se puede observar que las protestas que identifican al ministro/a o al Ministerio de Educación presenta una trayectoria más bien estable, aunque es evidente el alza en los años 1991-1992 y 1998-2002. Estas alzas coinciden con periodos donde el cargo de ministro/a fue ocupado por figuras históricas y políticas claves de la renovación socialista (Jorge Arrate, Ricardo Lagos) y de la Democracia Cristiana (José Pablo Arellano, Mariana Aylwin) lo que podría explicar el foco de las protestas en estos años. Asimismo, el declive del MINEDUC en la última década analizada podría estar asociado a la percepción de los movimientos sociales de que el «poder real» de decisión de política educativa ya no estaría concentrado en este ministerio, sino en otras reparticiones, como el Ministerio de Hacienda o en la Secretaría General de la Presidencia. Como ha indicado Joignant (2011), los *technopols* (dirigentes con altos niveles de capital político y credenciales académicas

que habrían jugado un rol central en la administración de la post-dictadura) se encuentran especialmente presentes en estas reparticiones, lo que podría explicar, a lo menos en parte, el peso menor del Ministerio de Educación en los últimos años de análisis.

Figura 1. Cantidad de eventos de protesta según el adversario de la protesta (1990-2014)



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, para indagar en la relación entre el adversario de la demanda y el actor del movimiento social, la Tabla 1 muestra la distribución entre adversarios estatales y no estatales distinguiendo entre los tres principales actores de los movimientos sociales educativos: profesores, estudiantes secundarios y universitarios. Los resultados evidencian que las protestas de profesores y secundarios se dirigen en mayor proporción hacia agentes estatales en comparación con los estudiantes universitarios, quienes lo hacen casi en partes iguales a agentes estatales y no estatales (52% y 48%, respectivamente). Una explicación para ello podría encontrarse en las particularidades de cada actor. Así, mientras los profesores y los secundarios tienen una mayor interacción con el Estado en cuanto a sus condiciones y regulaciones, los universitarios tienen un marco de acción mayor ante sus instituciones educativas, debido al marco de auto-financiamiento y desregulación que existe en este nivel (Villalobos, 2016). De esta forma, el limitado poder normativo y regulativo del Estado en la educación superior, sumado a los mayores niveles de autonomía de las instituciones (Salazar y Leihy, 2017), podrían estar explicando esta diferencia.

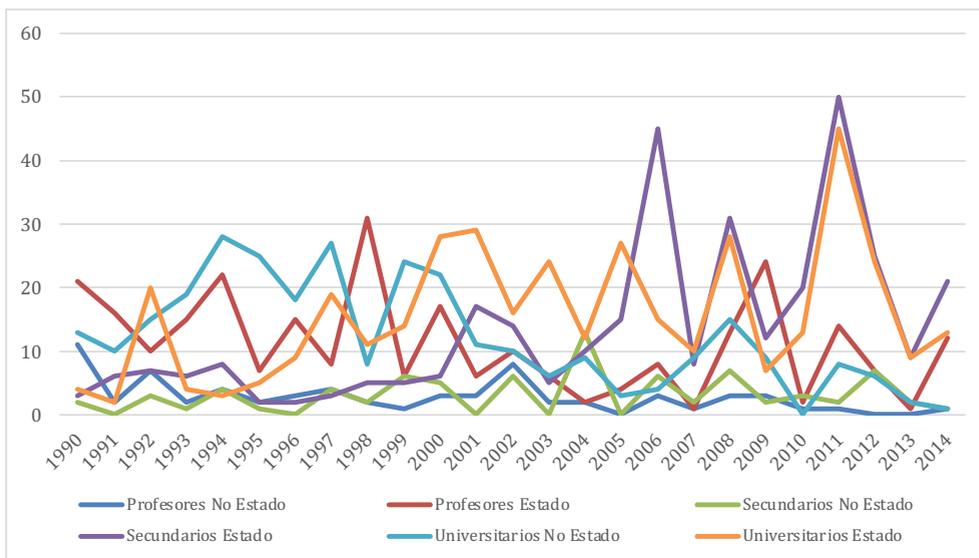
Tabla 1. Adversario de la protesta según actor

	Profesores	Secundarios	Universitarios
Adversario de la protesta			
No Estado	69 22%	79 24%	302 48%
Estado	278 78%	335 76%	391 52%
Total	347 100%	414 100%	693 100%

Fuente: Elaboración propia

Como una forma de complementar esta discusión, la Figura 2 muestra la trayectoria histórica de los distintos actores según el adversario al que dirigen la protesta. El gráfico muestra, en primer lugar, que los universitarios tuvieron una tendencia a dirigir su protesta ante agentes no estatales durante la primera década de la post-dictadura, cambiando su adversario por el Estado a partir del año 2001 en adelante, lo que está en línea con el proceso de politización descrito por Thielemann (2016). Por otro lado, mientras los profesores comienzan los noventa con una ola de protestas contra el Estado y que disminuye progresivamente -aunque presenta puntos altos en 2009 (N=24) y 2011 (N=14) relacionados con la crítica a la Evaluación Docente nacional impulsada en esa década (Matamoros, 2017)- los secundarios siguen una tendencia contraria, comenzando a protestar contra el Estado a partir del 2004 en adelante, con *peaks* en 2006 (N=45) y 2011 (N=50), años en que las protestas adquieren una dimensión nacional y buscan la transformación de la estructura del sistema educativo chileno (Bellei, Cabalín y Orellana, 2014; Villalobos, Bellei y Pereira, 2021).

Figura 2. Adversario de la protesta según actor (1990-2014)



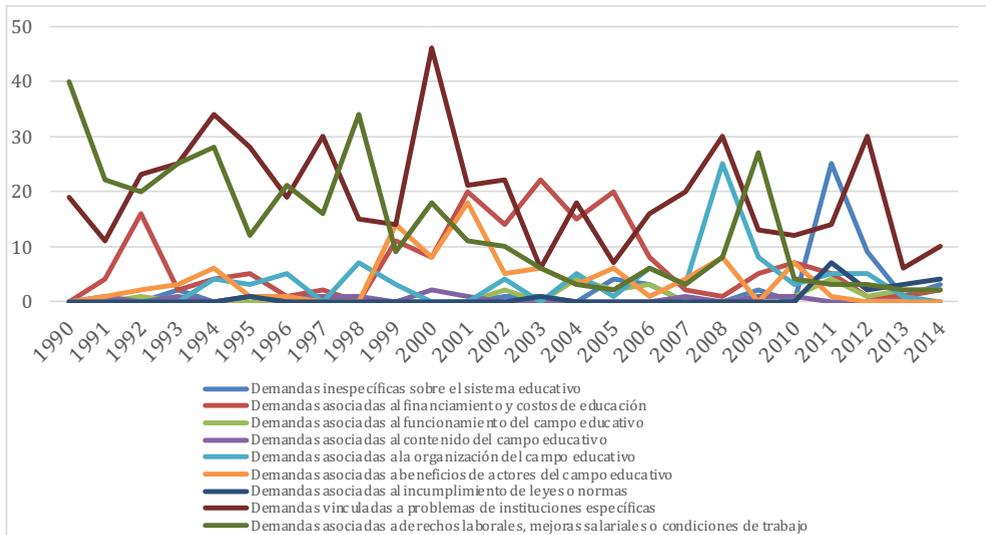
Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, para analizar los marcos de pronóstico de los actores, se analizan las demandas desplegadas en las protestas educativas. La Figura 3 muestra la tendencia de las demandas que se han levantado dentro del campo educativo entre 1990 y 2014. A nivel general, los resultados muestran que las demandas más recurrentes son aquellas asociadas a problemas de instituciones específicas (N=489), seguidas de las referidas a derechos laborales, mejoras salariales, o condiciones laborales (N=335) mostrando así la centralidad de aspectos instrumentales en las demandas de los movimientos sociales.

En cuanto a la perspectiva histórica, cuatro elementos se pueden destacar de la Figura 3. En primer lugar, se puede observar que las demandas asociadas a problemas de instituciones se mantienen constantes en todo el período post-dictadura, con un *peak* de 46 eventos en el año 2000, lo que podría estar mostrando cómo en un sistema altamente desregulado, las instituciones adquieren un papel central como agentes de pronóstico del sistema educativo (Walker, Martin y McCarthy, 2008). Por otro lado, aunque las demandas asociadas a derechos laborales son la segunda más recurrente, estas tienden a concentrarse en la década de los noventa, disminuyendo progresivamente desde el 2002 en adelante, con un *peak* de 27 eventos en 2009. Como han destacado algunas investigaciones (Álvarez, 2019; Biscarra, Giaconi y Assaél, 2015) esto podría estar relacionado con las paupérrimas condiciones laborales heredadas de la dictadura, especialmente graves en el gremio docente. En tercer lugar, aparece una ola de protestas vinculadas a demandas asociadas al financiamiento del campo educativo entre 2001 y 2005, disminuyendo su presencia posterior a estos eventos. Así, las protestas por mayor financiamiento de la educación superior y la generación de sistemas más equitativos de pago (primero, el arancel diferenciado y luego, la gratuidad en la educación) así como la

discusión sobre el financiamiento compartido adquieren relevancia en estos años. Por último, los datos evidencian que las demandas asociadas a elementos más estructurales del sistema educativo tienden a aparecer con mayor fuerza a partir del año 2004, aunque con menor intensidad que otras demandas, lo que si bien está en línea con otros análisis (Ruiz, 2016) muestra que el cambio es más gradual y menos brusco que a lo hipotetizado por Mayol (2012).

Figura 3. Cantidad de eventos de protesta según demanda general de la protesta (1990-2014)



Fuente: Elaboración propia.

Para complementar estos hallazgos, la Tabla 2 muestra las demandas agrupadas en instrumentales y estructurales. Como se observa, los resultados sugieren que los profesores y estudiantes universitarios tienden a realizar protestas más instrumentales (90% y 73%, respectivamente) que los estudiantes secundarios (61%), siendo estos últimos quienes tienen objetivos más estructurales en su protesta (39%). Esto está en línea con las tesis de Donoso (2013) y Aguilera (2016) que han mostrado que una de las novedades del movimiento secundario de la última década es, precisamente, su carácter más politizado (pero no necesariamente más partidista) y su afán transformador, cuestión especialmente crítica en la última década (Villalobos, Bellei y Pereira, 2021). Por otro lado, y en cuanto al tipo de protesta, los resultados muestran una tendencia a realizar protestas de carácter defensivo para los tres actores, siendo nuevamente los estudiantes secundarios quienes realizan en mayor proporción protestas ofensivas (20%), lo que, en línea de lo planteado por Cummings (2015), podría reflejar la emergencia de una nueva generación «sin miedo».

Tabla 2. Tipo de demanda y protesta según actor

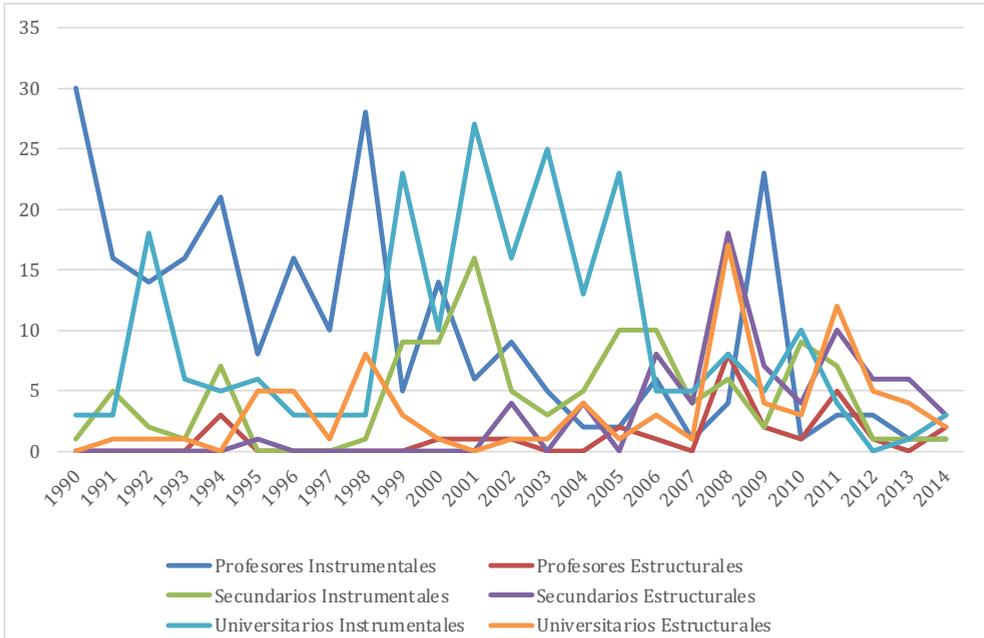
	Profesores	Secundarios	Universitarios
Tipo demanda			
Instrumentales	245	115	228
	90%	61%	73%
Estructurales	28	75	84
	10%	39%	27%
Total	273	190	312
	100%	100%	100%
Tipo protesta			
Defensivas	315	315	588
	91%	80%	86%
Ofensivas	31	78	93
	9%	20%	14%
Total	346	393	681
	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 4, por su parte, muestra la trayectoria del tipo de demanda por actor. Como se puede observar, los profesores tienen una tendencia a protestar por demandas instrumentales durante los noventa, tendencia que decrece con el pasar del tiempo, con *peaks* en 1998 y 2009, manteniendo relativamente estable y en bajo número las demandas de carácter estructural. Esto podría estar mostrando su carácter como actor «clásico», ligado a una clase media precarizada (Cariqueo, 2003). Por otro lado, los estudiantes secundarios presentan demandas instrumentales durante los noventa y principios de los 2000, con un *peak* en 2001, dando paso a demandas más estructurales a partir de 2006, las que se mantienen constantes hasta 2014, experimentando un alza significativa en 2008, lo que confirma su carácter como actor que puede impulsar cambios en la agenda política y social (Donoso, 2013). En cuanto a los estudiantes universitarios, la tendencia muestra que entre 1999 y 2005 hubo una ola de protestas vinculadas a demandas instrumentales, las que decrecen significativamente en 2006, para seguir una tendencia similar a los estudiantes secundarios en cuanto a las demandas estructurales. En este punto, cabe destacar que los datos muestran que tanto secundarios como universitarios -y, en menor medida, los profesores- presentan un *peak* durante el año 2008 en cuanto a demandas estructurales, lo que es seguido por el año 2011, con 10 y 12 eventos, respectivamente. Análisis de estos años han mostrado que el marco o *frame* de las demandas estudiantiles se concentró en vincular demandas educativas con cambios estructurales de la sociedad, buscando una desmercantilización del sistema educativo, una mayor incidencia del Estado y la generación de un sistema educativo

fundado en la concepción de derechos sociales (Bellei, Cabalín y Orellana, 2014; Salinas y Fraser, 2012).

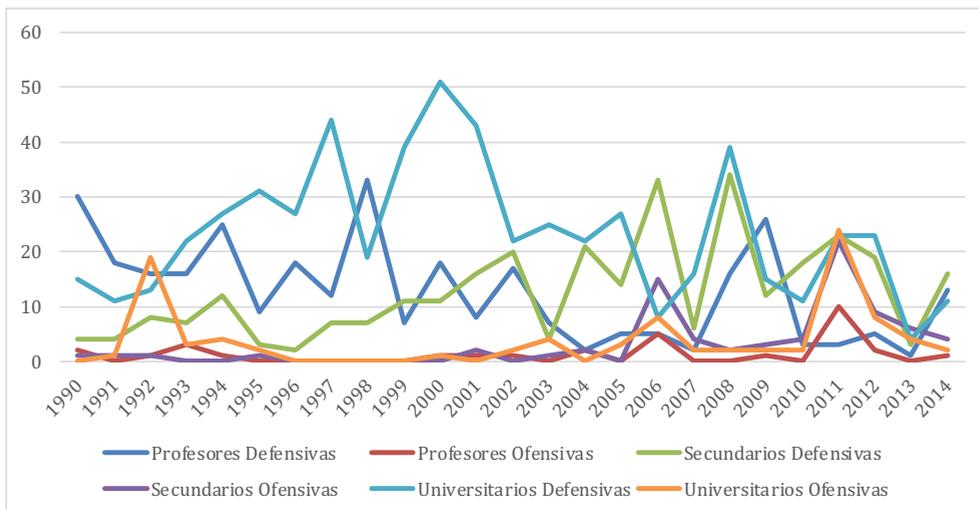
Figura 4. Tipo de demanda según actor (1990-2014)



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la Figura 5 muestra la trayectoria del tipo de protesta (defensivo y ofensivo) según el actor en el período de la post-dictadura. Los resultados evidencian que la protesta docente de principios de los noventa tuvo un carácter principalmente defensivo (Villalobos, Pereira y Torres, 2022), probablemente ligado a la resistencia ante el estatuto docente y a las políticas reparatorias de la época (Biscarra, Giaconi y Assaél, 2015). Aunque tanto en estudiantes secundarios como universitarios se observa una tendencia a realizar protestas más defensivas, se pueden destacar dos puntos. Por una parte, los estudiantes secundarios presentan un *peak* de 15 eventos de protesta de carácter ofensivo en 2006, lo que podría estar confirmando que este año se construyó como un punto de quiebre no sólo cuantitativo, sino también cualitativo en la trayectoria de este movimiento (Donoso, 2013; Villalobos, Bellei y Pereira, 2021). Así, no extraña que, desde este año, las protestas estudiantiles han tomado un carácter más ofensivo, alcanzando un *peak* de 22 y 24 protestas ofensivas en 2011, respectivamente, tal como se ha mostrado en anteriores estudios (Villalobos y Ortiz-Inostroza, 2019; Ortiz-Inostroza et al., 2023).

Figura 5. Tipo protesta según actor (1990-2014)



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los datos muestran que las protestas de profesores, secundarios y universitarios muestran convergencias y divergencias en cuanto a sus marcos de diagnóstico y de pronóstico que permiten confirmar pero también complejizar la relación entre los marcos discursivos y las teorías de los nuevos y viejos movimientos sociales. En cuanto a los marcos de diagnóstico, los datos sugieren que tanto profesores como secundarios tienden a desarrollar su conflictividad ante el Estado, mientras que los estudiantes universitarios lo hacen en proporciones similares ante agentes estatales como no estatales, aunque con cambios significativos en el tiempo. Por otro lado, y respecto de los marcos de pronóstico, las demandas de los actores tienden a concentrarse en aspectos más instrumentales, aun cuando aparece una tendencia al alza de demandas estructurales en estudiantes secundarios y universitarios (a diferencia de los profesores), lo que podría estar dando cuenta de cambios en las prioridades discursivas de los actores del campo educativo chileno, con discursos que se orientan a transformar el conjunto del sistema educativo, especialmente en términos organizacionales y de funcionamiento.

7. Conclusiones

La investigación ha permitido ilustrar la evolución de los marcos de acción colectiva movilizados por algunos de los principales movimientos sociales que operan en el campo de la educación durante la post-dictadura chilena. Los resultados del estudio muestran, en primer lugar, la dinámica multi-escalar de la protesta social en el país. Así pues, mientras que los marcos de diagnóstico movilizados en los años 90s tienden a identificar actores que operan a nivel local como los responsables de los principales problemas educacionales que motivan la acción colectiva, a lo largo de los 2000 las protestas se dirigen hacia actores estatales, y concretamente hacia

el gobierno, que se identifica como el principal adversario político. Este cambio podría estar evidenciando un giro o cambio de clivaje más general de las protestas en el país, tendientes a una mayor politización y a desarrollar un foco más político (Ruiz, 2016).

Esta tendencia, sin embargo, no se manifiesta de manera homogénea entre los distintos movimientos sociales. Así, la investigación muestra que los profesores y los estudiantes secundarios tienden a ampliar en mayor medida la escala de las protestas, lo que contrasta con lo observado en otros países latinoamericanos como Uruguay, donde es justamente el movimiento de estudiantes universitarios quién formula demandas y reivindicaciones más amplias hacia el gobierno (Gapenne, 2021). De este modo, los discursos de estos movimientos acostumbra a identificar a actores estatales como los culpables de los problemas educacionales, mientras que, en el caso de los estudiantes universitarios, sus marcos de diagnóstico se dirigen tanto a actores estatales como no estatales. De esto se colige que para entender los marcos de diagnóstico de los movimientos educativos la distinción clásica entre viejos y nuevos movimientos sociales es operativa, pero también insuficiente. Así pues, el caso de los estudiantes universitarios, caracterizado por la autonomía de estas instituciones educacionales y altos niveles de desregulación hace que resulte estratégico para ellos interpelar a actores que operan en el nivel local para poder promover cambios internos en dichas instituciones, lo que obliga a complejizar el esquema entre nuevos y viejos movimientos sociales.

En segundo lugar, es importante mencionar que, con mayor o menor fuerza, todos los movimientos sociales muestran un cambio respecto del marco de diagnóstico en el tiempo, el que suele tener cada vez más a actores estatales y demandas más generales. Este cambio hacia demandas más generales y marcos discursivos más amplios podría explicarse por la configuración de nuevas formas de politización de los movimientos sociales (Thielemann, 2016; Donoso, 2013), por la centralidad que ha adquirido el campo educacional como un motor explicativo de la sociedad chilena (Ruiz, 2016; Garretón, 2017) o por la mayor coordinación nacional entre los distintos actores del movimiento social, facilitada en parte por la irrupción de nuevas tecnologías y redes sociales (Cabalín, 2014; Scherman, Arriagada y Valenzuela, 2015). Sea cual sea la explicación, lo cierto es que este cambio parece consolidar una nueva tendencia de los movimientos sociales, que se ha profundizado desde octubre de 2019 a través de la «politización acelerada» de la sociedad chilena (Cortés, 2022) generada por el Estallido Social y el proceso constituyente en marcha.

En tercer lugar, el análisis de demandas y marcos de pronóstico ha mostrado que las principales reivindicaciones de los movimientos sociales en educación tienen como foco la mejora de las condiciones laborales y salariales en los noventa, pero se observa un cambio desde mediados de los 2000, cuando los movimientos sociales empezaron a formular demandas cada vez más enfocadas a generar cambios estructurales del sistema educativo. En parte a diferencia de lo esperado, el análisis de las demandas también permite observar una cierta hibridación entre las narrativas de viejos y nuevos movimientos sociales, que combinan una mixtura de demandas de naturaleza instrumental y estructural. Así, más que una «división funcional» entre viejos y nuevos movimientos sociales, parece haber una cada vez

mayor coalición entre actores educativos, lo que podría reflejar la re-configuración de las alianzas en el campo, las que, por ejemplo, se hicieron evidentes durante el 2006 en la conformación del Bloque Social por la Educación», generado en el marco de las movilizaciones de 2006 y reactivado posteriormente en las movilizaciones de 2008 y 2011 (Bellei, Cabalín y Orellana, 2018; Villalobos, Pereira y Lagos, 2022).

Esto no quiere decir, sin embargo, que la distinción entre nuevos y viejos movimientos sociales no sea útil o que esté totalmente obsoleta. Al contrario, esta distinción permite entender, por ejemplo, la mayor proporción de demandas corporativas o instrumentales presentes en las protestas del profesorado, mientras que, en el caso de los estudiantes secundarios y universitarios, se observa un mayor porcentaje de demandas estructurales en comparación con el profesorado. Aunque esta tendencia general se mantiene, lo destacable en este punto es que, con el cambio de siglo, las demandas estructurales y universalistas (y en menor medida, también las demandas ofensivas) han pasado a ocupar un lugar central en la agenda del movimiento estudiantil, mientras que el profesorado ha seguido concentrando buena parte de sus reivindicaciones en aspectos instrumentales. Esto encajaría con lo señalado por algunos teóricos de los movimientos sociales, sobre la naturaleza de las demandas de los viejos y los nuevos movimientos sociales, aunque también se podría indicar que este giro discursivo ha respondido a las mejores oportunidades políticas y a la agencia que ha podido desarrollar el movimiento estudiantil por sobre el movimiento de profesores, especialmente en la última década (Véliz, Pickenpack y Villalobos, 2022; Montero, 2018; Donoso, 2016).

En definitiva, más allá de mostrar la evolución histórica de los marcos de acción colectiva de los principales actores en el campo educacional, nuestra investigación permite identificar convergencias y divergencias en las estrategias semióticas desplegadas por los distintos movimientos sociales. Asimismo, nuestros resultados muestran que, en el caso de Chile, la distinción entre nuevos y viejos movimientos sociales puede seguir siendo útil, aunque tiene ciertas limitaciones para comprender la complejidad de los diferentes movimientos que operan en el campo educacional. Así, en el caso analizado, las características de los viejos y nuevos movimientos sociales no se reproducen de manera prístina, sino que experimentan procesos de hibridación que se ven afectados por variables de naturaleza política, cultural, material y temporal, así como por cambios más generales desarrollados en el conjunto de esta sociedad. Explorar estos cambios, especialmente teniendo en cuenta las importantes transformaciones y protestas de los últimos años es, a todas luces, un desafío para próximos estudios e investigaciones.

8. Bibliografía

- Aguilera, O. (2016). *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y políticas de las culturales juveniles en el Chile de hoy*. Santiago: RIL.
- Álvarez, R. (2019). *Hijos e hijas de Recabarren. Una historia política y social del Partido Comunista de Chile en postdictadura (1990-2000)*. Santiago: LOM Ediciones.

- Asún, R., Yañez-Lagos, L., Villalobos, C. & Zúñiga-Rivas, C. (2019). Cómo investigan las Ciencias Sociales temas de alta contingencia política. El caso del movimiento estudiantil chileno. *Cinta de Moebio*, 65, 235-253.
- Barranco, O., & Parcerisa, L. (2020). Yes, it is possible! Framing processes and social resonance of Spain's anti-eviction movement. *Catalan journal of communication & cultural studies*, 12(1), 37-57. https://doi.org/10.1386/cjcs_00013_1
- Barranco, O., & Parcerisa, L. (2023). Three decades of the framing perspective on social movements: Changing trends and continuities. *Discourse Studies*, 25(2), 179–194. <https://doi.org/10.1177/14614456231165826>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Bellei, C., Cabalín, C. & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies, *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Bellei, C., Cabalín, C. & Orellana, V. (2018). The student movements to transform the Chilean market-oriented education system. En Cortina, R. y Lafuente, C. (eds.). *Civil organizations in Latin American Education. Case Studies and Perspectives on Advocacy*. New York: Routledge. (pp. 63-84). <https://doi.org/10.4324/9781315104874-4>
- Bellei, C. & Muñoz, G. (2020). Políticas educacionales en Chile en las últimas décadas. Entre el Estado, el mercado y la rendición de cuentas basada en tests de logro académico. En *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Santiago: Instituto Natura-CIAESA- Universidad de San Andrés- CIAE.
- Biscarra, C, Giaconi, C., & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-600>
- Cabalín, C. (2014). Online and mobilized students: The use of Facebook in the Chilean student protests. *Comunicar*, 22(43), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-02>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Cariqueo, V. (2003). Identidad social, condiciones laborales y docencia: el profesor de enseñanza media frente a la municipalización de la educación en Santiago, 1980-1990. En Cadina, A. (ed.). *La frágil clase media: Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo*. Santiago: Universidad de Chile (pp. 49-89).
- Casquette, J. (2001). Nuevos y viejos movimientos sociales en perspectiva histórica. *Historia y Política*, 6, 191-216.

- Cortés, A. (2022). *Chile, fin del mito. Estallido, pandemia y ruptura constituyente*. Santiago: RIL Editores.
- Cummings, P. (2015). Democracy and student discontent: Chilean student protest in the post-Pinochet era. *Journal of Politics in Latin America*, 3(1), 49-84. <https://doi.org/10.1177/1866802X1500700302>
- Dalton, R. & Kuechler, M. (1992). *Los Nuevos Movimientos Sociales*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Della Porta, D. & Diani, M. (2011). *Los movimientos sociales*. Madrid: Editorial Complutense.
- Donoso, S. (2013) Dynamics of change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 pingüino movement. *Journal of Latin American Studies*, 45(1), 1-49. <https://doi.org/10.1017/S0022216X12001228>
- Donoso, S. (2016). When social movements become a democratizing force: the political impact of the student movement in Chile. Protest, Social Movement and Global Democracy since 2011. *New Perspectives Research in Social Movements, Conflicts and Change*, 39(1), 167-196. <https://doi.org/10.1108/S0163-786X20160000039008>
- Earl, J, Martin, A., McCarthy, J., & Soule, S. (2004). The use of newspaper data in the study of collective action. *Annual Review of Sociology*, 30, 65-80. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110603>
- Errázuriz, J. (2018). El movimiento estudiantil chileno durante la transición a la democracia: resurgimiento y movilización contra las herencias de la dictadura de Pinochet. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (40), 349-370.
- Errázuriz, V. (2021). Becoming «Hijas de la Lucha»: Political subjectification, affective intensities, and historical narratives in a Chilean all-girls high school. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1857316>
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Falabella, A. (2021). Going left or right? A study of the policy rationale of the Chilean center-left coalition Concertación in Education. *Education Policy Analysis Archives*, 29(5), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5266>
- Flesher Fominaya, C. (2017). European anti-austerity and pro-democracy protests in the wake of the global financial crisis. *Social Movement Studies*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/14742837.2016.1256193>

- Follegati, L. (2019). ¿Postdictadura o transición? Propuestas conceptuales para la Historia actual. En González, J., Del Valle, N. y Gálvez, D. (eds.). *Golpes a la memoria. Escritos sobre la postdictadura chilena*. Madrid: Tege, (pp. 219-237).
- Gamson W.A., Firema, B. & Rytina, S. (1982). *Encounters With Unjust Authority*. Homewood, AL: Dorsey.
- Gamson, W. (1992). *Talking Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gapenne, C. (2021). The Uruguayan '68: Student unrest and breakdown of democracy. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), 89-103. <https://doi.org/10.14516/ete.545>
- Garretón, M.A. (coord.) (2017). *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. Santiago: LOM.
- Gelb, J. (1992). Estrategias y formas de acción de los nuevos movimientos sociales. En Dalton, R. & Kuechler, M. (eds.). *Los Nuevos Movimientos Sociales*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim (pp. 22-46).
- Gitlin, T. (1980). *The Whole World Is Watching: Mass Media and the Making and Unmaking of the New Left*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hobsbawm, E. (1978). *Revolucionarios: ensayos contemporáneos*. Barcelona: Ariel.
- Ibarra, P. & Tejerina, B. (1998). *Los movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.
- Ibarra, P., Martí, S. & Goma, R. (eds.) (2002). *Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Joignant, A. (2011). Tecnócratas, technopols y dirigentes de partido. Tipos de agentes y especies de capital en las élites gubernamentales de la Concertación (1990-2010). En Joignant, A. y Güell, P. (eds.). *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de Sociología de las Élites en Chile (1990-2010)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales (pp. 49-76).
- Koopmans, R. & Rucht, D. (1999). Protest Event Analysis. En Klandermans, B. & Staggenborg, S. (eds.). *Methods of Social Movement Research*. Minneapolis: University of Minnesota Press (pp. 231-259). <https://doi.org/10.1002/9780470999103.ch2>
- Koopmans, R. (2007). Protest in time and space: The evolutions of waves of contention. En Snow, D., Soule, S. & Kriesi, H. (eds.). *The Blackwell Companion of Social Movements*. Malden: Blackwell Publishing (pp. 19-46).
- Laraña, E. (1999). *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Matamoros, C. (2017). Resistencia, consenso y castigo en la evaluación docente. Chile. 2000-2005. *Polifonías. Revista de Educación*, 6(10), 138-171.

- Matamoros, C. (2019). Estrategias sindicales y políticas del profesorado en la posdictadura 1990-2019. *Revista Rosa*, 1, 164-183.
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago: LOM.
- McAdam, D., McCarthy, J. & Zald, M. (1988). Social Movements. En Smelser, N. (ed.). *Handbook of Sociology*. Newbury Park, CA: SAGE (pp. 695-737).
- Mees, L. (1998) ¿Vino viejo en odres nuevos? Continuidades y discontinuidades en la historia de los movimientos sociales. En Ibarra, P. y Tejerina, B. *Los movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta. (pp. 291-320).
- Montero, V. (2018). Movimientos sociales y consecuencias político-institucionales. Del movimiento universitario 2011 a la Reforma en Educación Superior. *Persona y Sociedad*, 32(2), 46-68. <https://doi.org/10.11565/pys.v32i2.232>
- Moore, B. (1978). *Injustice: The Social Bases of Obedience and Revolt*. White Plains, NY: M.E. Sharpe
- Neveu, E. (2002). *Sociología de los movimientos sociales*. Barcelona: Editorial Hacer.
- Offe, C. (1988). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema.
- Offe, C. (1992) Reflexiones sobre la auto-transformación institucional de la actividad política de los movimientos: Modelo provisional según estadios. En Dalton, R. & Kuechler, M. (eds.). *Los Nuevos Movimientos Sociales*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. (pp. 215-340)
- Olzak, S. (1989). Analysis of Events in the Study of Collective Action. *Annual Review of Sociology*, 15, 119-141. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.15.080189.001003>
- Ortiz, D., Myers, D., Walls, E., & Diaz, M-E. (2005). Where do we stand with newspaper data?. *Mobilization*, 10(3), 397-419. <https://doi.org/10.17813/maiq.10.3.8360r760k3277t42>
- Ortiz, S., Carrasco, C. & Lamas, M. (2022). Luchando por lo colectivo. Significado de profesores organizados. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270040>
- Ortiz-Inostroza, C., Villalobos, C., Asún, R. & Zúñiga, C. (2023). Protestando en la cuna del neoliberalismo. Factores explicativos macrosociales del movimiento estudiantil universitario chileno de post-dictadura (1990-2019), *Revista Internacional de Sociología*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.3989/ris.2023.81.1.21.115>

- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89-89. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pérez-Navarro, C. & Galioto, C. (2020). Promoción de un nuevo entorno moral en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar (1973-1990). *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-21. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15310.014>
- Río, M. (2008). Usos y abusos de la prensa como fuente de datos sobre acciones colectivas. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16(1), 59-84. <https://doi.org/10.5944/empiria.16.2008.1390>
- Rucht, D. (1992). Estrategias y formas de acción de los nuevos movimientos sociales. En Dalton, R. y Kuechler, M. (eds). *Los Nuevos Movimientos Sociales*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim (pp. 219-246).
- Ruiz, C. (2016). *De nuevo la sociedad*. Santiago: LOM.
- Salazar, J.M. & Leihy, P. (2017). El largo viaje: Los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(4): 120-142. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2550>
- Salinas, D. & Fraser, P. (2012). Educational opportunity and contentious politics: The 2011 Chilean student movement. *Berkeley Review of Education*, 3(1), 17-47. <https://doi.org/10.5070/B83110044>
- Scherman, A., Arriagada, A., & Valenzuela, S. (2015). Student and environmental protests in Chile: The role of social media. *Politics*, 35(2), 151-171. <https://doi.org/10.1111/1467-9256.12072>
- Scambler, G., Kelleher, D. (2006). New social and health movements: Issues of representation and change. *Critical Public Health*, 16, 219-231. <https://doi.org/10.1080/09581590600986440>
- Seale, C. (1999). Quality in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Snow, D., & Byrd, S. (2007). Ideology, framing processes, and Islamic terrorist movements. *Mobilization: An International Quarterly*, 12(2), 119-136. <https://doi.org/10.17813/mai.12.2.5717148712w21410>
- Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American sociological review*, 273-286. <https://doi.org/10.2307/2095521>
- Thielemann, L. (2016). *La anomalía social de la transición. Movimiento estudiantil de izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)*. Santiago: Tiempo Robado.

- Tarrow, S. (1989). *Democracy and disorder. Protest and politics in Italy, 1965-1975*. Oxford: Clarendon Press.
- Tilly, C. (1998). Conflicto político y cambio social. En Ibarra, P. y Tejerina, B. *Los movimientos sociales: Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta (pp. 25-42).
- Van Dyke, N. (2003). Crossing movement boundaries: Factors that facilitate coalition protest by American college students, 1930-1990. *Social Problems*, 50(2), 226-250. <https://doi.org/10.1525/sp.2003.50.2.226>
- Walker, E., Martin, A. & McCarthy, J. (2008). Confronting the State, the Corporation and the Academy: The influence of Institutional targets on social movements repertoires. *American Journal of Sociology*, 114(1), 35-76. <https://doi.org/10.1086/588737>
- Véliz, D., Pickenpack, A., & Villalobos, C. (2022). Policy Translation of Social Movements Demands: The Case of Free-Tuition in Higher Education in Chile. *Berkeley Review of Education*, 11(2), 118-140. <https://doi.org/10.5070/B811254542>
- Verger, A. (2008). ¿Por qué tienen éxito (o fracasan) los movimientos sociales? Ejemplos de las campañas en defensa de la educación pública. En Polo, P. & Verger, A. (comps.). *Educación, globalización y sindicalismo*. Escola de Formació en Mitjans Didàctics (pp. 91-109).
- Verger, A., Zancajo, A. & Fondtdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-78. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En Pinol, A. (ed). *Democracia versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile*. Fundación Rosa Luxemburgo-ICAL: Santiago (pp.159-178).
- Villalobos, C. (2021). Una continuidad discontinua. Análisis retrospectivo del 18-O a la luz del ciclo de protestas juveniles en el campo educativo. En Alé, S., Duarte, K. y Miranda, D. (eds.). *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Santiago: Fondo de Cultura Económica (pp. 41-47).
- Villalobos, C. & Ortiz-Inostroza, C. (2019). Continuidades y rupturas de la protesta universitaria en el Chile post-dictadura. *Revista Temas Sociológicos*, 24(1), 89-120. <https://doi.org/10.29344/07196458.24.1966>
- Villalobos, C. & Quaresma, M.L. (2015). Sistema escolar chileno. Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 69(3), 63-84. <https://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3634>

- Villalobos, C., Pereira, S. & Lagos, T. (2022). Protestas docentes en el Chile post-dictadura (1990-2019). Tendencias, características y variables explicativas. *Movimientos, Revista Mexicana de Estudio de los Movimientos Sociales*, 6(1), 33-56.
- Villalobos, C., Bellei, C. & Pereira, S. (2021). Ciudadanía, protestas y juventud. Un análisis socio-histórico del ciclo de protestas educativas en la post-dictadura chilena (1990-2014). En Villalobos, C., Morel, M.J. & Treviño, E. (eds.) (2021). *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Santiago: Ediciones UC (pp. 433-467).