

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)*

The Civic Cry in the Struggle for the Right to Education: The Moral and Emotional Framework of Student Mobilization in Chile (2011-2013)

*Juan Pablo Paredes P.**
y Catalina Victoria Otárola Arriagada****

RESUMEN

El trabajo aborda la movilización estudiantil en Chile, desde su capacidad de producir significados a partir de los cánticos y gritos de sus actores, y cuya finalidad es dar cuenta de la manera en que define el problema de la educación pública, al tiempo que va formulando un conjunto de argumentos morales y emocionales referidos a la justificación del proceso de manifestación y de la demanda por la gratuidad. Desde la perspectiva de los marcos de acción colectiva, principalmente en la obra de William Gamson, mostraremos la capacidad del movimiento para ofrecer paquetes interpretativos en torno a los ejes que definen el enmarcado de la movilización. Metodológicamente, se centra la mirada en los enunciados –eslóganes, cánticos, gritos y lienzos– que se producen durante las marchas, utilizan-

* El texto es producto del Proyecto Fondecyt Posdoctorado 3170504, financiado por Conicyt, Chile.

** Investigador postdoctoral CEDER-Universidad de Los Lagos, Chile. Correo electrónico: <juan.paredes2@ulagos.cl>.

***Licenciada en Sociología de la Universidad Diego Portales. Correo electrónico: <c.otarola.arriagada@gmail.com>.

do el *frame analysis*. Por último, se concluye valorando en el análisis los elementos morales y emocionales, la indignación como base del sentimiento de injusticia, el orgullo y la confianza como base de la agencia, que configuran el enmarcado de la movilización estudiantil en Chile.

PALABRAS CLAVE: movimientos sociales, *framing*, Chile, conflicto estudiantil, educación gratuita.

ABSTRACT

This article deals with student mobilizations in Chile from the viewpoint of their ability to produce signifiers based on the actors' chants and shouts; the aim is to review how public education is defined and also formulate a series of moral and emotional arguments regarding the justification of the process of demonstrating and the demand for free education. The author uses the frameworks of collective action —mainly the work of William Gamson— to show the movement's ability to offer interpretative packages around the axes that define the framework of the mobilization. Methodologically, he centers on the statements (slogans, chants, shouts, and banners) produced during the marches using frame analysis. Lastly, the article concludes by evaluating the analysis of moral and emotional elements, indignation as the basis for the feeling of injustice, the pride and confidence as the basis for agency, which configures the framework of the student mobilizations in Chile.

KEY WORDS: social movements, framing, Chile, student conflict, free education.



INTRODUCCIÓN

El 19 de julio de 2011, en los momentos más efervescentes de la movilización estudiantil chilena y un día después de haber nombrado a Felipe Bulnes como nuevo ministro de Educación, el entonces presidente Sebastián Piñera abogaba por una mayor conexión entre la educación y el empresariado para superar la crisis educacional denunciada por los estu-

diantes. Durante la inauguración de un instituto de educación superior privado, entregó su compromiso al fomento de la relación estrecha entre educación y mercado, definiendo la primera como un bien de consumo y fuente de inversión. En sus palabras: “La educación tiene un doble propósito, es un bien de consumo [...], pero también la educación tiene un componente de inversión [...]” (*La Nación*, 2012).

En tal operación discursiva, Piñera atribuyó sentido a la educación al limitarla como bien de consumo intercambiable en el mercado, que requiere de la inversión de la iniciativa privada (como prestadores y consumidores) para su funcionamiento. Con ello respaldaba el enlace mercado-educación que se dio en Chile a partir de la implementación del dispositivo neoliberal, reforzando el proceso de mercantilización iniciado durante la dictadura (Cuevas y Paredes, 2018). Con ello también realizó una intervención que puede entenderse como operación de enmarcado, misma que no fue la única del periodo, pues en la misma ocasión, el nuevo ministro de Educación señaló, frente a la movilización estudiantil, que su gestión apuntaría a restituir la política del orden y del consenso, propia de la transición: “[...] ya fue el tiempo de las tomas y las marchas y ahora es el tiempo de sentarnos a trabajar y a construir con las diversas fuerzas políticas y con el aporte de ellas las soluciones que el país necesita” (*La Nación*, 2012). Ambas intervenciones se complementarían para configurar el marco de sentido que definió el conflicto educativo desde las autoridades. Tales operaciones discursivas pueden leerse como un rechazo a la denuncia que la movilización estudiantil realizó, al mismo tiempo que tienden a restarle capacidad de agencia al movimiento —ya se acabó el tiempo de las protestas ahora se debe dialogar entre la clase política y con el aporte de los movilizados—, proponiendo retomar la normalidad y la naturalización social instalada por la gubernamentalidad neoliberal (Paredes, 2018; Paredes, 2019).

En ambas citas es posible visualizar un ejercicio que intenta producir un efecto de deslegitimación de la causa estudiantil

frente a la opinión pública, ya que se expone un motivo para reducir la capacidad de las manifestaciones y la potencia de su demanda por la educación pública gratuita. De manera más precisa, ajustándonos al contexto de movilización social estudiantil de 2011 a 2013, ambas intervenciones van conformando un contraenmarcado (Benford y Snow, 2000), orientado a oponerse y desafiar el marco de sentido que inscribía en el escenario público el movimiento estudiantil (Picazo y Pierre, 2016). Ahora bien: ¿contra qué marco específicamente se oponían ambas afirmaciones? El presente escrito se propone analizar el proceso de enmarcado de la movilización de los estudiantes en defensa de la educación pública, a partir del registro de los cánticos y gritos que se generaron en las marchas.

Nuestra tesis es que la movilización estudiantil desplegó, durante sus manifestaciones públicas, un conjunto de enunciados de carácter moral y emocional, en tanto los discursos públicos encarnados en cánticos, gritos, eslogans, puestos en escena durante las protestas, configuraron –en parte– el marco de sentido del movimiento. Son estos ejes interpretativos, junto con los cognitivos, los que permitieron sostener la demanda de una “educación pública gratuita y el fin al lucro”, durante el periodo analizado, al disputar el sentido común frente a los actores políticos, económicos y mediáticos. Estudiar las emociones morales que configuran los marcos de sentido de la movilización de los estudiantes presenta aún hoy una actualidad capital, ya que las manifestaciones sociales han sido una constante en el Chile post-2011, y la dimensión moral y emocional ha sido descuidada por las investigaciones desde la sociología y la ciencia política.

El texto se estructura en cuatro apartados. Primero, planteamos las bases conceptuales que guiarán el análisis con base en los marcos de sentido. En segundo lugar, presentamos análisis de cada uno de éstos vía paquetes interpretativos asociados a tales ejes, poniendo énfasis en los juicios morales y emocionales. En el tercer apartado relacionamos la discusión conceptual y el análisis descriptivo con el fin de propo-

ner nuestra apreciación del marco de sentido de la movilización estudiantil. Por último, a manera de conclusión, exponemos una breve síntesis de lo argumentado, resaltando el carácter moral y emocional que sostiene a la demanda por la gratuidad en la educación superior, al mismo tiempo que se presentan los límites y proyecciones del trabajo.

EN TORNO A LA NOCIÓN DE MARCOS DE SENTIDO EN LA MOVILIZACIÓN SOCIAL

La movilización estudiantil chilena destacó por su capacidad para sostener jornadas de protesta callejera y de manifestaciones públicamente atractivas por un periodo de tres años. No obstante, estar en la calle por tanto tiempo no fue su único logro, también consiguió con un éxito inaudito, en el contexto posdictadura, posicionar sus demandas en la opinión pública y generar un discurso que colonizó el escenario nacional durante ese lapso. Con esto el movimiento configuró, durante la contienda pública, una definición discursiva de la situación, consistente, creíble y atrayente, que colaboró, junto a los *performances* de protesta festivos y carnavalescos, con el sostenimiento de la causa de los estudiantes (Paredes, 2018). A partir de ello, proponemos estudiar la movilización estudiantil desde el *frame analysis* (Snow, *et al.*, 1986; Gamson, 1988 y 1992, Gamson y Modigliani, 1989).

La perspectiva del enmarcado (*framing*) se ha desarrollado en varios campos de investigación de las ciencias sociales y de la comunicación (Snow, *et al.*, 1986; Gamson, 1988 y 1992; Snow y Benford, 1988 y 1992; Gamson y Modigliani, 1989, Entman, 1993). En relación con los movimientos sociales se le utiliza para entender cómo los participantes de una movilización producen y dan sentido a la situación, en específico a la manera en que formulan e interpretan mensajes cargados de sentido (Olsen, 2014; Paredes, 2013; Chihu, 2006). El concepto *frame* se utiliza para referirse a los principios interpretativos

con base en los cuales los actores colectivos y los movimientos sociales definen una situación como una problemática que los aqueja, definiendo también la orientación a la acción necesaria para afrontarla. Son un producto del “trabajo de significación” con el que se construyen formas de politización y movilización social (Gamson, 1992; Snow y Benford, 1992). Los marcos de sentido facilitan la comprensión de los procesos de movilización social con base en las relaciones e interacciones sociales que se producen en la contienda política, desde el punto de vista de la producción de sentidos compartidos, refiriéndose a la definición de una situación problemática, la atribución de valor, la difusión de creencias y de los principios ideológicos implicados en ella (Snow y Benford, 1992). Se formula la aproximación a los marcos de sentido como una crítica y complemento a los enfoques estructuralistas y racionalistas de la acción colectiva, al poner énfasis en los elementos simbólicos y culturales que los actores colectivos ponen en circulación para afrontar un proceso de movilización (Paredes, 2013; Cefai, 2011). Para Snow, Rochford, Worden y Benford (1986), tales teorías no toman en consideración los aspectos interpretativos presentes en una situación de conflicto social al pasar por alto que el descontento social se corresponde con diferentes interpretaciones y que las variaciones en éstas pueden influir sobre si se actúa o sobre cómo se actúa al respecto (Snow *et al.*, 1986).

Este tipo de posicionamiento rescata el plano simbólico para proponer un acercamiento que pueda considerar las creencias grupales, los elementos ideológicos, las formas de significación compartida y de prácticas comunes en la constitución de los procesos de movilización social y sus sentidos y, por ende, asume un posicionamiento constructorista en su formulación (Snow y Benford, 1992; Chihu, 2006). Tal operación es parte del giro cultural en el análisis de los movimientos sociales y la asunción de elementos simbólicos para su estudio, como las emociones, las arenas morales y la subjetivación (Cefai; 2011; Jasper, 1997 y 2010; Poma y Gravante, 2015; Pleyers, 2015).

El punto de arranque de los marcos de la movilización es la capacidad de los actores colectivos de producir significados y darle sentido a las situaciones sociales conflictivas en las que se encuentran, mediante una serie de acciones como identificar una situación, clasificarla y organizar una respuesta (Chihu, 2006); por ende, implica la capacidad de agencia de los actores y entiende la situación problemática como un proceso conflictivo (Paredes, 2013). Tomando el concepto de la obra de Erving Goffman (1974), un conjunto de autores lo aplica al estudio de la acción colectiva (Snow *et al.*, 1986; Gamson, 1992; Gamson y Modigliani, 1989; Olsen, 2014; Lin y Zhao, 2016; Chihu, 2006 y 2007). Su trabajo da cuenta, en función de explicar la convocatoria y la movilización, de cómo los individuos no implicados se inclinan a participar en los movimientos sociales (Olsen, 2014). Siguiendo a Snow y Benford (1988) los marcos cumplirían ciertas tareas clave, como identificar y/o definir una injusticia y sus causantes (diagnóstico), el establecimiento de un curso de acción determinado que alivie esa injusticia (pronóstico) y emitir un “llamado a la acción” que traduce la experiencia de injusticia en acción (motivación).

Así, un marco de la movilización es el conjunto de creencias y significados orientados a la acción que legitiman las actividades de un movimiento social (Snow y Benford, 1992). Mediante ellos se pone énfasis en la producción y difusión de los elementos ideológicos y simbólicos durante el proceso de movilización, es decir, permite observar las circunstancias definidas –por el propio movimiento– en las que se da la cohesión social necesaria para la realización de la acción colectiva (Chihu, 2006). El marco de significación se refiere al esquema interpretativo que simplifica y condensa la realidad social en conflicto, mediante las operaciones de selección, indicación y codificación de situaciones, eventos, experiencias y secuencias de acciones relacionadas con la definición de la situación por parte de la movilización social (Chihu, 2006), elaborado en el contexto de una contienda política, que define y etiqueta la realidad social en conflicto, generando condiciones que sostienen la movilización.

Será William Gamson (1988), quien sostiene con mayor precisión la idea de producir un marco como la operación de definir una situación conflictiva e injusta, es decir, configurarla bajo ciertas claves interpretativas.¹ El proceso de enmarcar (*framing process*) por parte de la movilización, ocurre con base en una serie de recursos discursivos presentes en la cotidianidad de los actores movilizados, lo que les permite abordar el problema de manera colectiva y no sólo basados en el esquema individual. Entre estos recursos se destacan los públicos y los personales, siendo el marco lo que resulta de la combinación de los culturales y personales.² Un marco será efectivo, según el autor, si es capaz de articular estrechamente lo personal y lo público. Siguiendo los argumentos de Gamson (1988; 1992), una movilización social no sólo se constituye por la existencia de recursos (materiales y simbólicos) o de oportunidades políticas, sino que principalmente lo hace por la capacidad de los activistas y los participantes de definir e interpretar de manera consensuada la situación conflictiva. Con esto, los marcos de significación de la movilización problematizan una situación, e incluso pueden redefinirla, con base en un trabajo de codificación binaria: justicia/injusticia, víctima/culpable, moral/inmoral, legítimo/ilegítimo. Mediante tales distinciones van constituyendo referentes de sentido y criterios de legitimación de las acciones de la movilización.

¹ La obra de Gamson no es la forma de aplicación de la teoría de los marcos más utilizada en las ciencias sociales, ni en la sociología; este honor lo tiene la forma de aplicación de David Snow y Robert Benford (1988; 1992), en especial lo que se refiere a los alineamientos de marcos. No obstante, acá se privilegia la obra de Gamson debido a sus ventajas metodológicas para acotar cada operación de enmarcado al trabajar a nivel del discurso político y sus herramientas argumentativas y retóricas, así como para darles contenido procesual vía los paquetes interpretativos, sin reducirlo a una dimensión cognitiva como lo hace Snow y su equipo. En América Latina es, sin duda, Aquiles Chihu (2006; 2007) el principal promotor de la aproximación al estudio de los movimientos sociales.

² En este punto el argumento de Gamson, sobre la implicación entre lo personal y lo público, es coincidente con la formulación de los motivos de la acción de Wright Mills (1940). Desde nuestra óptica tal asociación refuerza aún más la potencia del modelo de Gamson.

Gamson (1992), define que los marcos de acción colectiva se estructuran con base en la relación de tres componentes, posibles de captar discursiva o textualmente. Por un lado, la movilización realiza la operación de connotación político-moral al enmarcar “la injusticia”, referida a su capacidad para definir la situación en conflicto como dañina, perjudicial y desigual, a la par de puntualizar la indignación moral de los actores. En segundo lugar, se enmarca la capacidad de agencia del movimiento, y en ella se definen las acciones emprendidas para alterar condiciones o políticas y su potencialidad de eficacia. Finalmente está el enmarcado de la identidad, que implica el proceso de definición de los participantes en el conflicto al proponer un “nosotros” colectivo en oposición a un “ellos” que dificulta la resolución de la disputa de manera favorable. En resumen, el marco de este fenómeno social contiene tres elementos: de injusticia, de agencia y de identidad (Gamson, 1992).

El primer elemento –el marco de injusticia– se define como “la producción de un juicio moral con respecto a la situación [...] de los actos y condiciones que producen el estado de sufrimiento” (Chihu, 2006: 222). Este concepto da cuenta de la capacidad de la movilización de interpretar una situación como perjudicial y dañina que produce sufrimiento. En específico, este enmarcado se ocupa de generar claves interpretativas para definir la indignación moral (*hot cognition*) que implica la situación injusta, en tanto que conlleva una serie de imputaciones de carácter más emocional, afectivo y moral que estratégicas. Los modos de argumentación y el lenguaje utilizado son relevantes a la hora de comprender el proceso y las demandas en juego, mediante un ejercicio interpretativo, para diferenciarla de una aproximación reducida al interés estratégico de los actores. En esta definición, “los responsables del daño deben ser claramente identificados y señalados, tanto moral como emocionalmente, lo que asegurará el desarrollo de la movilización” (Gamson, 1992: 32).

En segundo lugar, el marco de agencia se refiere a las operaciones de argumentación que generan la confianza en el movimiento de que mediante las acciones realizadas es posible cambiar la situación definida como injusta y dañina. Remite a las acciones discursivas por las cuales el movimiento social se define a sí mismo como un agente con potencial de acción capaz de revertir la situación problemática (Gamson, 1992; Chihu, 2006). También es la capacidad de generar el sentido de que es posible transformar las prácticas sociales que producen la injusticia a través de la acción colectiva y la movilización (Gamson, 1992). Para Chihu, el sentido del marco de agencia está en generar en los actores movilizados la sensación de ser agentes de su propia historia (2006). Lo anterior configura uno de los mayores desafíos de toda movilización social, debido a los obstáculos estructurales, culturales e individuales existentes en la sociedad.

Un tercer elemento, el marco de identidad, da cuenta de las operaciones discursivas que permiten clasificar a los actores implicados en la situación conflictiva mediante un esquema dicotómico de “nosotros y ellos” (Gamson, 1992) o –utilizando otra semántica– entre protagonistas y antagonistas. Es el proceso de identificación de adversarios en torno a un problema concreto y se configura mediante la atribución de responsabilidades y siempre en relación con un antagonista. También es la posibilidad de la movilización de autodefinirse respecto de la definición e identificación de un otro antagonístico y responsable de la situación en cuestión (Gamson, 1992).³

Para efectos del análisis de este artículo, se utilizó la noción de marcos de injusticia y de agencia, que serán observados preferentemente desde los enunciados morales y emocionales de la propia movilización, con base en su con-

³ Las operaciones relativas a las formas de identificación, así como a la configuración de un campo de disputa antagonística, superan los objetivos de este trabajo; no obstante, serán desarrollados separadamente.

dición de discurso o texto,⁴ para señalar que, mediante la puesta en escena de la manifestación pública, los actores fomentan la creación de *paquetes interpretativos* en cuyo núcleo se encuentra el marco que permite dar sentido a la situación social en conflicto. Esto a partir de la revisión de sus eslóganes y consignas disponibles en sus cánticos y gritos de protesta.⁵ El foco analítico se pone en los recursos simbólicos que posibilitan configurar su marco de injusticia: cómo se define, quiénes lo padecen y quién realiza el daño. También enuncian las formas de intervención social y de acción pública que la movilización puede generar para revertir la situación a partir del marco agencial.

Desde esta posición, se reconoce que las interpretaciones y los juicios de los actores movilizados sobre la realidad social se conforman a partir de las imágenes y los significados producidos públicamente y que vinculan situaciones personales (daño individual) con definiciones culturales y morales de implicación pública (Gamson y Modigliani, 1989). En la vinculación cultural-personal son importantes los paquetes interpretativos, en tanto operaciones colectivas de atribución de sentido, y se componen de dos recursos discursivos: a) de formas de argumentación que entregan relatos en torno a causas, consecuencias y modos de justificación moral y atribución de sentido a las acciones; y b) de elementos de enmarcado como metáforas, ejemplos, descripciones, imágenes visuales, eslóganes y con-

⁴ En el presente escrito seguimos la diferenciación metodológica al interior del *frame analysis* que propone Dorde Curvadic (2002) entre los marcos textuales y los cognitivos. Los primeros se refieren a perspectivas, estructuradas lingüísticamente, sobre las experiencias colectivas planteadas en vocabularios y argumentos específicos (Curvadic, 2002: 1), es decir, son principalmente discursivos y posibles de registrar textualmente para ser investigados, en la línea de Gamson y Modigliani (1989), vía paquetes interpretativos.

⁵ Mediante la observación en las marchas estudiantiles del periodo, convocadas por las organizaciones estudiantiles universitarias como la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech), o aquellas en las que los organismos formales comprometían su participación, asumiendo una posición de fotógrafo-activista, uno de los investigadores pudo capturar registros audiovisuales de los gritos y cánticos durante las protestas, así como de los lienzos y eslogans. Se estuvo presente en un total de 29 marchas oficiales –catorce en 2011, siete en 2012 y ocho en 2013–.

signas, entre otros. Ambos recursos son de carácter simbólico y son utilizados por la movilización para definir e interpretar las situaciones problemáticas (Gamson y Modigliani, 1989: 3).

EL MARCO DE LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL 2011-2013: INDIGNACIÓN Y ORGULLO COMO EJES DE LA INJUSTICIA Y LA AGENCIA

Definido lo que se entiende por marco de la movilización social, corresponde pasar al análisis situado de las protestas estudiantiles mediante la reflexión acerca de un conjunto de enunciados puestos en escena durante estas jornadas, a partir de los marcos de injusticia y de agencia.

EL MARCO DE INJUSTICIA DE LA MOVILIZACIÓN

Frente a la defensa de la educación neoliberal realizada por el gobierno, la movilización estudiantil respondió tempranamente con la ruptura del eslabón simbólico entre educación y mercado. El conflicto se definió por el problema de la educación pública y su abandono estatal frente a la hegemonía del mercado como modo de funcionamiento del modelo, así como por los efectos que el dispositivo neoliberal de la educación produce: desigualdad, segregación, exclusión, endeudamiento (Cuevas y Paredes, 2018; Mayol, 2012).

Tal diagnóstico se sustenta con base en un conjunto de enunciados (eslóganes y lemas) que fueron configurando su causa públicamente. Una de las primeras operaciones realizadas por la movilización fue constatar la existencia de un vínculo causal entre la instalación del dispositivo neoliberal de educación de mercado durante la dictadura militar (1980-1990), la consolidación durante la democracia de los consensos (1990-2010) y el periodo de 2011 a 2013. A pesar de que el gobierno es de nuevo signo, siendo el primero de derecha en el ciclo “democrático” después de la dictadura, es posible

observar la continuidad sostenida por la gubernamentalidad neoliberal y la gramática del orden y los consensos, al menos en materia de educación (Paredes, 2018). El siguiente cántico expresa tal reconocimiento del vínculo:

Que lo vengán a ver, que lo vengán a ver/
Esto no es un gobierno, son puras leyes de Pinochet/
Que lo vengán a ver, que lo vengán a ver/
Esto no es un gobierno, son puras leyes de Pinochet.

Así, se denuncia públicamente la implementación del régimen neoliberal de educación en la dictadura, su continuación en los gobiernos de concertación, y su defensa y legitimación durante el gobierno de Piñera. Tal situación entre el momento dictatorial (1973-1989) y el democrático (1990-2013) será reconocida y remarcada en las jornadas de movilización, al punto que acusa una continuidad incluso ideológica, más allá de las políticas públicas implementadas. Existe una atribución negativa de todos los actores políticos del periodo por parte de la movilización estudiantil, como queda explícito al ritmo del cántico:

Udi, Concerta, Longueira y Bachelet /
son la misma mierda, igual que Pinochet.

Los partidos políticos de ambos espectros del campo chileno son señalados en el cántico anterior, ligados por su similitud y asociados de manera directa a la figura del dictador Augusto Pinochet. La UDI (Unión Democrática Independiente) es situada en el mismo espacio político-ideológico que la Concertación de Partidos por la Democracia (Concerta), para que en una siguiente operación discursiva sean asociadas con el periodo dictatorial. La movilización estudiantil plantea en su enunciación la herencia política-jurídica de la dictadura mediante los dos cánticos anteriores. Según el movimiento, las políticas sociales y públicas, la Constitución y los principios jurídicos, y también los actores políticos, nos recuerdan

el peso de esa terrible época y dan pie a su continuidad. El momento democrático posterior a 1990 no quiso –en la interpretación estudiantil– romper con la tradición de Pinochet, que dibujó los contornos neoliberales en los que ocurrió la contienda de los estudiantes por una educación pública, contornos pulidos y refinados por los gobiernos democráticos. De tal forma, que el blanco del discurso estudiantil fue un cuestionamiento a la democracia institucional derivada de la dictadura.

Sin embargo, los enunciados del movimiento no se limitan a la denuncia. El cántico atribuye valor negativo a la continuidad identificada, al calificarla mediante la figura de “la mierda” (materia fecal), es decir, como un periodo nefasto y sucio que siguió durante la democracia. Desde lo moral, la herencia dictatorial se tradujo en la perpetuación de un régimen de desigualdad y daño contra la ciudadanía y el pueblo. El daño y los agravios sufridos por el pueblo se hacen patentes en la siguiente consigna, enunciada en 2013 en las marchas que se oponían a las elecciones futuras (reelección de Bachelet):

Nos cagó Piñera, nos cagó Pinochet/
ahora ni cagando nos caga Bachelet.

Específicamente, la causa estudiantil reconoce en el modelo educativo de mercado la continuidad denunciada en las protestas, y mediante los cánticos se expresa la crítica moral a los principios legales y jurídicos que sostienen el negocio de la educación. Así, el dispositivo neoliberal en torno a ésta, al decir de la movilización, ha seguido un camino institucional que circunscribe y especifica su mercantilización en términos ilegítimos. El cántico alzado en las marchas de 2011 da cuenta de esto:

Nos cagaron con la LOCE/ nos cagaron con la JEC/
ahora *la gordis* nos caga con la LGE.

El estudiantado no sólo entiende que el proceso que va desde inicios de la década de los ochenta hasta la actualidad ha sido una “mierda”, sino que ha tenido efectos perjudiciales para ellos mediante la mercantilización de la educación secundaria y superior; por ejemplo, la Ley General de Educación (LGE) con Michelle Bachelet (“la gordis”), después de la movilización pingüina de 2006. Siguiendo con la metáfora de “la mierda”, los estudiantes han sido “cagados”, es decir, viven cotidianamente en y con ella (la mierda), debido al conjunto de decisiones político-institucionales implementadas por el gobierno dictatorial con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), así como por los gobiernos democráticos con la Jornada Escolar Completa (JEC) y la LGE.⁶

En su articulación, los cánticos anteriores permiten establecer el juicio moral que la movilización define en torno al régimen neoliberal instalado desde la dictadura. El argumento señala la sensación de engaño vivenciada por la población debido a la continuidad entre el periodo dictatorial y la democracia, encarnada en el terreno educacional en la figura del lucro, que se deja ver en la serie “nos cagaron” (a los estudiantes), “nos cagó” (Piñera/Bachelet/Pinochet) y “son una mierda” (la clase política sin distinciones). Era cotidiano escuchar en las marchas la idea de haber sido timados y degradados por el actual modelo bajo la idea del engaño y la estafa (*nos cagan o ellos que son una mierda*). La sensación de malestar que algunos autores atribuyen a la sociedad a partir de la movilización estudiantil (Mayol, 2012; Mayol y Azocar, 2011; Rojas, 2011), tiene su fundamento en la idea de robo, saqueo, despojo de los derechos, vivenciada por quienes participan de ella, mientras que “ellos” (la clase política) son los que se benefician de tal despojo. Mediante la metáfora de la “mierda”

⁶ La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (núm. 18692) fue aprobada en los estertores de la dictadura en 1989. La Ley General de Educación (núm. 20370) fue promulgada durante el primer gobierno de Michelle Bachelet, en reemplazo de la LOCE. La Jornada Escolar Completa (Ley núm. 19532) es un programa impulsado por el gobierno de Patricio Aylwin e implementado por Eduardo Frei Ruiz-Tagle, cuya finalidad era aumentar la equidad de la educación primaria y secundaria.

se derivan los significantes “estamos cagados” y “nos cagaron”, con que se denuncia el agravio moral y social que la educación de mercado ha producido para el actor estudiantil al distribuir de manera injusta y desigual los beneficios y costes del proceso educativo. De tal forma que este negocio sigue dando frutos para algunos y siendo una prisión para otros.

El movimiento, como se verá más adelante, atribuye responsabilidades a la clase política en la figura de “ellos nos cagaron”. Expresado de manera más simple, que “te caguen”, emocionalmente hablando, no genera sólo un malestar —el cual es más bien abstracto y difícil de atribuir a un algo o alguien—, sino que produce indignación y rabia en los estudiantes (Poma y Gravante, 2015), lo que va configurando el primer polo de la batería emocional del proceso de movilización (Jasper, 2016). Esto a su vez permite, desde la óptica defendida en Chile, desplegar un proceso de manifestaciones en beneficio de las causas que indignan a la sociedad. Más adelante retomaremos este punto.

De esta manera, el marco de injusticia que promueve la movilización define un foco de indignación moral, sustentado en las ideas de robo, estafa, lucro y negocio en la educación, produciendo una figura social que podría entenderse como la víctima del modelo educativo: el endeudado. En el siguiente grito se puede observar la existencia de esta nueva figura:

Egresado y endeudado/
sin la ayuda del Estado
Egresado y endeudado/
sin la ayuda del Estado.

El endeudado es el producto subjetivo característico del actual modelo mercantil educativo, dentro del cual la posibilidad de financiar sus estudios, en favor de la prometida movilidad social, se basa en la obtención de créditos y préstamos bancarios o de casas comerciales, lo que se ha entendido como la bancarización de la educación (Kremerman y Páez,

2016). De tal forma que dicha promesa, al terminar los estudios, se ve pospuesta debido a los amarres financieros a las instituciones bancarias. Tal como se señala en el grito, han egresado, pero con la carga de una deuda considerable y en una situación de abandono por parte del Estado, lo cual deja ver nuevamente la operación en la que se consolida la gubernamentalidad neoliberal. La figura del deudor es relacional y vinculante, ya que se acompaña de la banca (acreedor), reproduciendo la lógica del dispositivo neoliberal del consumo, perpetuando las desigualdades (Lazzarato, 2013). La presencia práctica de la figura del endeudado dio legitimidad procedimental a la educación como bien de mercado y objeto de consumo.

No obstante, esta figura no se reduce a los estudiantes, pues con la plasticidad del mercado se expande también a sus familias, que actúan como aval:

La educación es mía; me la quieren quitar,
la educación es mía; me la quieren quitar/
sólo porque mis padres no la pueden pagar/
sólo porque mis padres no la pueden pagar.

Como se observa, el cántico anterior define la problemática como bien mercantilizado (Polanyi, 2001). La educación chilena no es un derecho social, lo que permite que pueda ser sustraída (robada) por fuerzas privadas del mercado. Las secuelas de esta situación no se limitan a la transmutación de la categoría de estudiantes por clientes, sino a la producción de una figura ligada a la condición de deudor. Una propiedad del endeudado en lo educacional es su capacidad para extenderse a otros, llegando a grupos familiares, haciéndolos parte de la relación acreedor-deudor. Sin embargo, la movilización durante el periodo analizado generó condiciones de posibilidad para romper con la aceptación pasiva de la etiqueta de endeudado, mediante la invitación a otros para formar parte del movimiento:

Chileno, chilena, salga a protestar/
para que sus hijos puedan estudiar.

La figura de endeudado(a) no se acepta sin cuestionamientos desde el mundo estudiantil o de la ciudadanía movilizadora, sino todo lo contrario. Los cánticos utilizados en las manifestaciones por los(as) estudiantes, no sólo denuncian la situación de endeudamiento excesivo, también interpelan a otros(as) actores de la sociedad, apelando al núcleo familiar. De esta manera, el(la) manifestante abandona su posición pasiva y denuncia su condición de endeudamiento, al mismo tiempo que llama al “chileno y [la] chilena”, personificados(as) en la figura de los(as) padres, a hacer lo mismo, redefiniéndose y dejando a un lado el lugar asignado por el orden social.

A manera de síntesis, el movimiento ha definido una indignación moral delimitada por la continuidad neoliberal entre la dictadura y la democracia, lo que ha significado el despojo, robo y daño para la población de sus posibilidades de mejorar su situación social. El segundo componente es la definición de víctima que se observa en el enmarcado de la movilización, que tiene una doble vertiente, de acuerdo con el nivel de observación que el análisis refiera. Al considerarse el modelo gubernamental en su totalidad –la herencia dictatorial del régimen democrático– la víctima es el pueblo y el ciudadano, es decir, una figura abstracta pero encarnada en realidades individuales. Por otro lado, si se pone el foco en el dispositivo educacional, aparece la figura del endeudado por la educación de mercado. El lucro produjo su propio sujeto que le permite reproducirse –los estudiantes y sus familias–. No obstante, ambas figuras comparten la condición de “endeudado”, que representa y consolida las distancias entre los cada vez más comunes deudores y los cada vez más limitados acreedores (Lazzarato, 2013).

De esta manera, la operación discursiva realizada por la movilización a la situación de indignación moral fue la de poner en cuestión el eslabón que conecta el mercado y la edu-

cación: la idea de ésta como bien de mercado y dar cuenta de su deterioro público y abandono estatal, tratando de trazar claramente las distancias entre la herencia y la posibilidad del cambio. Entre lo ya sufrido y lo posible de soportar en la actualidad. Así, la movilización situó tempranamente en el proceso las diferentes posiciones en juego. Mientras el gobierno, tal como en la frase anterior del exmandatario sobre la educación (*supra*: 255), abogaba por la defensa y perfeccionamiento del dispositivo neoliberal de educación, la movilización estudiantil clarificaba su postura contraponiéndola a la del Estado (Picazo y Pierre, 2016; Von Bulow y Donoso, 2017). Si aquél defendía el proceso educativo como bien de mercado, el movimiento señalaba al gobierno, pero también a la ciudadanía y al público en general, que la educación es fundamentalmente un derecho ciudadano, que no tiene por qué reproducir naturalmente las desigualdades y perjuicios que se han producido históricamente (Picazo y Pierre, 2016). Las partes quedaban fijadas en el siguiente cántico:

La educación es un derecho, para el gobierno un privilegio/
La educación es un derecho, para el gobierno un privilegio.

Las posiciones son contrapuestas y distantes. La adoptada por el movimiento es clara: mientras la educación sea un bien mercantil, seguirá reproduciendo desigualdades, promoviendo segregación y fomentando injusticias. Poner el foco sobre ésta como derecho, mediante la gratuidad, significa enfrenar tales efectos perversos (Von Bulow y Donoso, 2017). El derecho a estudiar de manera pública y gratuita significa rescatar lo público y lo estatal, con base en su reposición y expansión, al mismo tiempo que reduce y contiene las atribuciones del mercado. Se trata de invertir las relaciones entre éste y el Estado.

No obstante, para ello no basta con denunciar las diferentes posiciones en juego, pues la tarea es más compleja, ya que se trata de romper el cordón que une al Estado con

el mercado, para disolver el nudo educación-mercado. Por ende, el juicio moral de la movilización vuelve a situar el problema en tal vinculación, ofreciendo una alternativa a la situación de fatiga moral y social que vive el pueblo en general y que se expresa en el cántico tradicional del periodo 2011-2013:

Lo que el pueblo necesita es educación gratuita,
porque el pueblo está cansado de las leyes del mercado /
lo que el pueblo necesita es educación gratuita,
porque el pueblo está cansado de las leyes del Estado.

Frente al agravio producido por la desigualdad social de este vínculo desde la dictadura, la alternativa propuesta por la movilización es la educación gratuita. A partir del conjunto de protestas el movimiento delimitó el campo en el cual intervenir y definió los objetivos a los que había que apuntar para romper el nudo educación-mercado. Con esto se evidencia que el modelo de educación mercantil la define como un bien de mercado antes que un derecho que asegure movilidad social y se comprometa con un proyecto de desarrollo del país, frente a lo cual la movilización apuntó para restituir el derecho a estudiar de manera pública y gratuita que responsabilizaría al Estado en su compromiso con lo público y la idea de sociedad. Definió claramente sus tareas teniendo muy claro a qué debía oponerse:

No queremos (¡NO!) /
No nos interesa (¡NO!) /
que la educación se convierta en una empresa.

El juicio por parte de la movilización estudiantil fue realizado y el marco moral definido, las víctimas identificadas y los responsables impugnados. La tarea autoasignada durante el proceso fue la defensa de la educación, como lo inscribe en el espacio público el cántico insigne del proceso:

Vamos compañeros,
hay que ponerle un poco más de empeño/
Salimos a la calle nuevamente,
la educación chilena no se vende: se defiende.

Una vez definido el marco de injusticia, corresponde analizar el marco agencial de la movilización estudiantil en la promoción de una causa: la defensa de la educación pública gratuita y el fin del lucro.

EL ENMARCADO AGENCIAL

Sin embargo, la respuesta de la movilización estudiantil no se limitó a señalar juicios en torno al problema de la educación, sino que invitó a otros estudiantes y a la ciudadanía en general a participar de la búsqueda de respuestas y soluciones más allá del mundo técnico y experto o de la clase política, como se pudo vislumbrar en la negativa a aceptar pasivamente el endeudamiento producido por el modelo educativo mercantil. Se desplegó un ejercicio de legitimación de la capacidad de agencia mostrada por el conjunto de marchas y *performances* de las protestas realizadas en el periodo (Paredes, 2018 y 2019). El movimiento, en su formato público y masivo, expresado principalmente en la marcha, alcanzó valor social como modo de actuación. Y bajo la idea de “salimos a la calle nuevamente, la educación chilena no se vende, ¡se defiende!”, la movilización propuso un conjunto de ideas morales y emocionales que conformaron el paquete interpretativo para configurar su capacidad de agencia expresada en un lugar determinado, la calle, como terreno de lucha contra el gobierno (Paredes, 2018).

Frente al enunciado del exministro Bulnes del fin de las marchas y el tiempo del diálogo entre expertos y autoridades, la educación pública respondió enfáticamente con rechazo. Las manifestaciones continuaron y en ellas se podían escu-

char cánticos que dan cuenta de la capacidad de agencia que la movilización logró, fomentado una *alegre rebeldía*:

A ver, a ver, a mover las patitas /
Hay que moverlas /
Por la educación gratuita.

Tanto en este cántico como en otros que fueron entonados en el transcurso de las marchas estudiantiles, la movilización realizó distintas operaciones discursivas. La primera remite a la tarea crítica que se ha autoasignado: la defensa de la educación pública, oponiéndose a su mercantilización. Las consignas que tienen en la base esta tarea se constituyen como un punto de sutura del sentido social y político (Laclau, 2005), es decir, refuerzan la idea de la educación pública gratuita como el eje principal del movimiento.

Una segunda remite a la apelación moral-afectiva para reforzar la movilización, mediante el fomento del compromiso con ella. Tal operación se realizó –en varias ocasiones– mediante recursos como el humor, que se constituyen en insumos retóricos que se utilizan para aumentar el poder de convocatoria, apoyo y respaldo, con base en el desarrollo del entusiasmo, como se observa en el último cántico (*a mover las patitas*). De esta manera, las apelaciones emocionales por medio del humor son herramientas que se usan para establecer su capacidad agencial (Romanos, 2016). Cánticos como el anterior se entonaban cuando las marchas se volvían rutinarias, para lograr adhesión y compromiso en beneficio de la causa. También otros registros emocionales como la rabia, la incomodidad, el descontento o la insatisfacción se hicieron presentes:

Que pasa en las calles, que hay tanto movimiento /
somos estudiantes mostrando descontento.

Tanto en el cántico anterior como en las pancartas y los carteles utilizados en las marchas, estuvieron presentes el descontento, la rabia y la insatisfacción que produce un mo-

delo de educación como un bien de consumo y los agravios consecuentes que produce a los estudiantes; por ejemplo, un cartel que reza: “nosotros también perdimos la paciencia”, en respuesta al gobierno. Tal indignación se constituyó en fuente moral para que las calles fueran utilizadas como el espacio de expresión del descontento (Jasper, 2016), colmándolas de “movimiento” y, al mismo tiempo, pronunciaran su oposición a la educación como un bien de consumo, de tal modo validada por la clase política en los diferentes gobiernos.

Dicha validación se dejó ver en las constantes críticas públicas y mediáticas hacia el movimiento estudiantil desde el gobierno, como la de Carlos Larraín, presidente de Renovación Nacional (RN) durante 2011, quien denominó a los manifestantes estudiantiles como “una manga de inútiles subversivos”⁷ que no doblarán la mano al gobierno. Frente a estas críticas y luego de las jornadas de represión vividas por los(as) estudiantes el 4 de agosto de ese mismo año, la movilización respondió reforzando la idea de la pérdida de paciencia debido a la incapacidad de las autoridades para hacerse responsables del problema de la educación:

Hay que ver a este gobierno /
Hay que ver la vuelta que da
Con un pueblo que camina pa'delante /
Y un gobierno que camina para atrás.

A través de este lúdico cántico, entonado durante las marchas y que se acompañaba de un breve baile, el movimiento estudiantil fue enfático en dar cuenta de la incapacidad del gobierno de “ir a la par” con las demandas y necesidades de la sociedad, sin responsabilizarse por ellas, sosteniendo la distancia entre ciudadanía y clase política como herencia del periodo dictatorial.

⁷ Disponible en: <<http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/08/06/496513/carlos-larrain-no-nos-va-a-doblar-la-mano-una-manga-de-inutiles-subversivos.html>>. [Consulta: 3 de abril de 2014].

No toda invitación a la movilización se jugó en atribuciones de sentido moral, emocional o estratégico; algunas fueron manifestaciones de su fuerza como expresión de la potencialidad de la puesta en escena de las marchas. Un ejemplo es el año 2012, en que muchas de las programadas fueron conducidas por la Intendencia de Santiago hacia calles aledañas a la avenida Libertador General Bernardo O'Higgins –mejor conocida como la Alameda–, con el fin de evitar que ocupasen la principal arteria vial de la capital chilena. Frente a tal desdén, el movimiento estudiantil no guardó silencio y se dirigió a abrir las grandes alamedas:

Avanzar, avanzar / por la calle principal
Avanzar, avanzar / por la calle principal.

El grito también fue utilizado en los momentos en que comenzaron los enfrentamientos entre manifestantes y las fuerzas policiales, cuando querían reagruparse y volver a la marcha para continuar el trayecto. Así, este cántico se constituyó como una expresión de fuerza al ocupar el espacio público sin el permiso de la autoridad, reencauzando la manifestación por el lugar que los estudiantes definían como el indicado para expresar su demanda. Moralmente apelaba a una legitimación pública por estar juntos de manera masiva en la calle, luchando por los derechos. Por ende, desafiaron a la autoridad en múltiples oportunidades, dando paso al otro sentimiento moral que conformó la batería emocional (Jasper, 2016) y que sostuvo el movimiento estudiantil: el orgullo, y que lo dotó de la capacidad de agencia necesaria para sostener las manifestaciones por tres años, al reafirmar las convicciones de la movilización, reforzando de paso la identidad colectiva de los estudiantes.

Los argumentos morales, emocionales, estratégicos, humorísticos o de fuerza, conformaron los paquetes interpretativos que la movilización por la educación pública creó y desplegó. Son marcos complejos que constan de una riqueza

za argumentativa que expone la fuerza de la acción simbólica y la capacidad de significación del movimiento (Gamson, 1992).

Ahora bien, la capacidad de agencia de la movilización estudiantil no sólo fue un mecanismo de refuerzo interno de la misma, sino que también se dio en relación con la adhesión del público (Jasper, 2016; Cadena-Roa, 2002). Desde este punto de vista, existiría un acercamiento entre la agencia y el marco de identidad (Gamson, 1992; Cadena-Roa, 2002); sin embargo, destaca la importancia de aquellos cánticos para la formulación de la capacidad de efectuarse, mantenerse y proyectarse en el ciclo 2011-2013, dependiente de sentimientos morales que están en la base de la movilización: la indignación y el orgullo. En este sentido, el movimiento estudiantil apela constantemente a otros (público), a partir de la batería moral de indignación y orgullo, quienes podrían aportar en la dinámica del proceso, ya sea a través de la participación activa, el apoyo o la simple simpatía. Retomando un cántico ya utilizado, y que representa la expresión de la capacidad de agencia desplegada: “Chileno, chilena, salga a protestar/ para que sus hijos puedan estudiar”, el ciclo aquí analizado de la movilización estudiantil fue de los periodos más conflictivos desde las luchas sociales contra la dictadura, transformándose en un movimiento ciudadano que traspasó lo sectorial (Von Bulow y Donoso, 2017; PNUD, 2015; Segovia y Gamboa, 2012).

El grito anterior fue una invitación a la ciudadanía para implicarse en el proceso, que una vez que aceptó dio legitimación social a la protesta en tanto expresión de descontento e indignación, como fuente de orgullo y valoración. De esta manera, se propuso una conexión entre actuación contenciosa y el logro de la defensa de la educación pública como meta. La capacidad de agencia a partir de su base emocional y moral, con la batería indignación y orgullo, permitió proyectar la movilización generando un sentimiento colectivo y de acompañamiento.

Señora, señora, usted no está sola/
¡salga a la calle con su cacerola!

Aquí se observa la apelación que se hizo a recursos morales como el de la solidaridad y el reconocimiento común, con base en las diferencias en las *performances* de protesta, como marchar y cacerolear,⁸ pero que fueron articulados durante la movilización estudiantil (Ortiz, 2019). Con este tipo de gritos se intentó sumar apoyo a la causa. Al referirse a un tercero (la madre, la señora), se llamó a un público abstracto aunque de fácil corporización: la madre, la abuela, el padre, que al final también son víctimas de la educación de mercado, en tanto deudores potenciales o efectivos. Apelar a la solidaridad de la ciudadanía le entregó un margen de legitimación y convencimiento, produciendo un compromiso con la causa y la protesta durante los tres años en estudio. Con ello, también se autoafirmaron y legitimaron los procedimientos, prácticas, acciones y actuaciones que sostuvieron la defensa de la educación pública, reforzando su capacidad de agencia.

El marco de agencia de la movilización tiene fundamento en su capacidad de defender la educación pública de la influencia mercantil y en la denuncia que se hizo de la incapacidad del gobierno. Con ello pudo legitimar sus formas de actuar y sus causas, contando con argumentos morales, emocionales y racionales que le dieron, momentáneamente, la sensación pública de triunfo, al punto que potenció su satisfacción propia y fomentó la osadía y valor hacia el gobierno. Manifestó también una potencialidad en su proceder, que le

⁸ Cacerolear se refiere a la acción de golpear las cacerolas y ollas como expresión de protesta por parte de la ciudadanía frente a una situación de disconformidad con las autoridades. Esta acción ha sido utilizada en Chile en su historia reciente, con una fuerte carga emocional, volviéndose parte de su repertorio de protestas, en especial en los años recientes a partir de la movilización estudiantil (Ortiz, 2019).

permitió instalar ciertos formatos de movilización como recursos válidos y disponibles en el contexto democrático, como la marcha. De esta manera, el marco de agencia pudo escabullirse por las grietas de la política del orden y permitir la emergencia de otras formas de actuar y de hablar.

DISCUSIÓN: EL ENMARCADO DE LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL

Luego de tres años de manifestaciones estudiantiles frecuentes en torno a la gratuidad de la educación, el 26 de junio de 2013 se llevó a cabo una con un detalle particular: se convocó a estudiantes y al sector del trabajo, a sólo cinco meses de las elecciones presidenciales, para mostrar la fuerza de las movilizaciones contra la política institucional. En ésta se escucharon los mismos cánticos entonados en las marchas anteriores, sólo que uno de ellos presentó una pequeña variación:

Lo que el pueblo necesita es educación gratuita,
porque el pueblo está cansado de las leyes del mercado /
Lo que el pueblo debe hacer, es luchar hasta vencer.

El cántico deja ver la conjunción del marco de injusticia con el marco de agencia, luego de tres años de manifestaciones públicas. Frente a la mercantilización de la educación y su definición como un bien de consumo, que produce sujetos “endeudados”, el movimiento propone como alternativa la lucha porque ésta sea pública, gratuita y de calidad. La respuesta al endeudamiento y a la segregación a la que esta situación conlleva, así como el agravio moralmente insoportable que tales condiciones han producido, es luchar en la calle y contraer un fuerte compromiso con la causa, basada en una batería emocional y moral (Jasper, 2016), pues incluye sentimientos positivos y negativos que descansan, por un lado, en

la indignación social por el despojo del derecho a la educación, junto con el abuso que realiza el mercado al transformar al estudiante en deudor. Y por otro lado, el orgullo colectivo dado por la capacidad de cohesión social, la solidaridad y el apoyo mutuo, que dotan de fuerza a la manifestación callejera, así como la satisfacción por lograr enfrentarse al gobierno, a los políticos y a los medios por al menos tres años, es decir, en la resistencia (Poma, 2019). Lo anterior define al valor y la osadía como los pilares positivos de una batería emocional que fortaleció a las manifestaciones. La movilización, en tanto agencia colectiva de significación y como performance pública, fue un poderoso dispositivo político de ocupación del espacio público y de formulación de demandas y soluciones para enfrentar una situación injusta.

El enmarcado de la movilización estudiantil le permitió fijar ciertos argumentos morales y emocionales, junto a un modo de actuar colectivo, dotando al proceso de su propia legitimación. Con ello, la marcha fue reconocida como una modalidad socialmente valorada para exponer públicamente un malestar social incubado durante más de veinte años, pero también se externaron abiertamente las injusticias sociales provocadas por el modelo neoliberal de la educación de mercado. Además, se generó cierto consenso social en torno a la figura del deudor y la fragilidad de su posición social, al tiempo que el lucro fue ampliamente cuestionado y comenzó a presentar ciertos costos simbólicos expresados en la utilización pública de apelativos como ladrón, usurero, estafador.

El trabajo de enmarcado incluye argumentos cognitivos (causales), emotivos, humorísticos y morales (Gamson y Modigliani, 1989; Romanos, 2016; Poma y Gravante, 2015; Jasper, 1997). En específico, los motores emotivos y morales de la movilización estudiantil fueron: el cansancio por la situación, la deuda adquirida al estudiar, el robo de la educación y de un proyecto de vida, y la insatisfacción por una promesa no cumplida, por lo que se apeló a la solidaridad. Aunque también se incluyen argumentos estratégicos como el fin de

la mercantilización heredada de la dictadura y la restitución de la educación pública gratuita, ejemplificada hoy en la lucha contra el Crédito con Aval del Estado (CAE), como los actuales catalizadores de la acción política de los estudiantes. Con lo anterior se produce la posibilidad de elaborar un marco emocional y moral con alcance estratégico, tal como lo propone Cadena-Roa (2002).

De esta manera, el compromiso de movilizarse por la educación pública gratuita y por el fin al lucro es uno de los legados del proceso de las contiendas estudiantiles. Sin embargo, este no sólo es moral, sino también político, ya que el movimiento se definió a sí mismo como una agencia colectiva con capacidad de acción transformadora que combinó en su actuación los elementos cognitivos con los morales y los emocionales (Jasper, 1997 y 2010). Lo anterior abrió el espacio a una intervención política de tipo prefigurativo (Poma, 2019), en tanto promesa de lograr el objetivo establecido aquí y ahora, desde una vía más horizontal y colectiva, conseguida con base en las protestas y manifestaciones estudiantiles del periodo. El ofrecimiento de un futuro próximo (un mañana presente) en el que la educación gratuita es posible y se pueda estudiar sin miedo a la deuda, sin temor a la exclusión, dotando de base moral y emocional a la acción política estudiantil y ciudadana, basada en la generación de confianza individual y colectiva desde la política prefigurativa, como se evidencia en el siguiente cántico:

Volveremos, volveremos, volveremos a tener/
esa educación gratuita que nos robó Pinochet.

Entonces, uno de los hallazgos más significativos del marco moral y emocional del movimiento estudiantil desde 2011 es la batería moral que le da cuerpo, en tanto mecanismo de emociones en contraste con un valor positivo y uno negativo (Jasper, 2016: 19). Así, tiene, por un lado, como elemento negativo que permite la irrupción de la manifestación pública, el

agravio moral vivido como abuso y la indignación como base del sentimiento de injusticia que sostiene la denuncia contra la educación de mercado. Por otro lado, comienza a desarrollar un componente afirmativo, con base en la producción de solidaridad y cooperación entre los actores, la adquisición de valentía y la osadía para sostener la lucha en contra del gobierno (Poma, 2019), que generan un sentimiento de orgullo colectivo que permitió definir una sensación de confianza en la acción de los movilizados para la transformación de la educación como derecho social, en un futuro próximo y cercano.

CONCLUSIÓN

El presente artículo abordó la movilización estudiantil por la educación pública gratuita desde la perspectiva del enmarcado, siguiendo los planteamientos elaborados por William Gamson y, para ello, se utilizaron diversos cánticos y gritos que fueron entonados en las manifestaciones de 2011 a 2013.

El marco de injusticia que logramos reconstruir señala que la educación pública en Chile fue, y continúa siendo, abandonada por la clase política y el Estado, perdiendo su condición de derecho social en beneficio de un modelo neoliberal que la transformó en una mercancía, lo cual ha traído como consecuencias el endeudamiento, la desigualdad y la precarización de vastos sectores de la sociedad. El marco da cuenta, mediante una estrategia causal de argumentación, de la continuidad mercantil educativa y expone que el legado dictatorial sigue presente en los gobiernos democráticos posteriores. Sin embargo, el movimiento estudiantil no solamente denunció este hecho, sino que también dejó ver sus nefastas y abrumadoras consecuencias, tanto institucionales como subjetivas, que aportan a la precarización de la ciudadanía y reafirman la existencia de la tradición de la dictadura en los regímenes democráticos. El juicio moral realizado por la movilización da cuenta de dicha continuidad entre dictadura y democracia,

evidenciada por el lucro en la educación y sus consecuencias para la precarización del estudiantado, produciendo un sentimiento moral con base en la indignación y la rabia que sustentan la injusticia que produjo la gubernamentalidad neoliberal (Paredes, 2018).

En cuanto al marco agencial, sugerimos su legitimación a partir de lo masivo de sus manifestaciones y protestas, como también mediante la implicación de la ciudadanía en ellas, fundada en el diagnóstico de que aquellos agravios producidos por el establecimiento del lucro en la educación son padecidos no sólo por los(as) estudiantes movilizados, sino también por otros, sean sus padres o las familias chilenas en general. Las formas discursivas que configuran este marco van desde el refuerzo de la defensa de la educación pública y gratuita como tarea central, pasando por el reforzamiento de la movilización a través del compromiso moral-emocional, a partir de la producción de un sentimiento de orgullo compartido por la solidaridad e integración de amplios sectores sociales, así como la generación de confianza en un futuro próximo no mercantilizado, con base en una política prefigurativa. La conservación del apoyo y la adherencia de otros sectores sociales se dio a través de recursos emocionales que apelaban tanto al humor como a los sentimientos de rabia e insatisfacción producidos por la situación identificada como injusta, y también al establecimiento de un horizonte victorioso que se vislumbraba cercano. De esta manera, el marco agencial le permitió a la movilización legitimar sus formas de acción y sus demandas.

Analizar el movimiento estudiantil chileno desde sus marcos de sentido (Picazo y Pierre, 2016) es una tarea en deuda. Más aún desde los componentes morales y emocionales. En ese sentido, el trabajo presentado puede proyectarse para estudiar con mayor detalle los componentes emocionales y morales presentes en las luchas estudiantiles posteriores a 2013, como las de las universidades privadas en 2016, o el movimiento feminista estudiantil de 2018, e incluso leer el mo-

vimiento pingüino de 2006. Por otro lado, se pueden complementar los trabajos dominantes sobre la movilización chilena de estudiantes y los movimientos sociales en general (Von Bulow y Donoso, 2017), con una perspectiva cultural que ponga énfasis en lo emocional y lo moral, y que ha sido omitido por tales propuestas.

Entonces, el estudio del marco de la movilización por la educación pública, de 2011 a 2013, permite entenderla como un proceso de lucha que conlleva un fuerte compromiso político, moral y afectivo, y que entrega nuevos elementos de sentido a la comprensión de un movimiento que desafió la idea fuertemente arraigada de concebir a la educación como un bien de consumo. La base moral y emocional de las manifestaciones estudiantiles, expresadas en paquetes interpretativos de injusticia y de agencia, potenciaron su desarrollo, reforzando su legitimidad pública y social, y permitiéndole al mundo estudiantil disputar los sentidos de lo público y de lo político por al menos tres años, logrando que la causa de la gratuidad fuese incorporada en el programa del segundo gobierno de Michelle Bachelet. Aunque su destino es otra historia.

BIBLIOGRAFÍA

- BENFORD, Robert y David Snow (2000). "Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment". *Annual Review of Sociology* 26: 611-639. DOI: <10.1146/annurev.soc.26.1.611>.
- CADENA-ROA, Jorge (2002). "Strategic Framing, Emotions, and SUPERBARRIO-Mexico City's Masked Crusader". *Mobilization* 7 (2): 201-216.
- CEFAI, Daniel (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.

- CHIHU, Aquiles (2006). *El análisis de los marcos en la sociología de los movimientos sociales*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- CHIHU, Aquiles (2007). "Marcos interpretativos, identidad e imaginario en el *Mexica movement*". *Región y sociedad* 19 (38): 51-76.
- CUEVAS, Hernán y Juan Pablo Paredes (2018). "Esfera pública, actos de ciudadanía y arenas públicas: la redefinición de la educación del espacio público por las protestas estudiantiles en Santiago". En *Transformaciones de la esfera pública en el Chile neoliberal. Luchas sociales, espacio público y pluralismo informativo*, editado por Nicolás del Valle, 39-68. Santiago de Chile: RIL Editores.
- CURVADIC, Dorde (2002). "Los marcos interpretativos textuales: herramienta metodológica para el análisis de discurso periodístico". *Revista de Ciencias Sociales* 2 (96): 83-98.
- ENTMAN, Robert (1993). "Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm". *Journal of Communication* 43 (4): 51-58. DOI: <10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>.
- GAMSON, William (1988). "Political Discourse and Collective Action". *International Social Movement Research* 1: 219-244.
- GAMSON, William (1992). *Talking Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GAMSON, William y Andre Modigliani (1989). "Media Discourse and Public Opinion on Nuclear Power: A Constructionist Approach". *American Journal of Sociology* 95 (1): 1-37.
- GOFFMAN, Erving (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- JASPER, James (1997). *The Art of Moral Protests. Culture, Biography and Creativity in the Social Movements*. Chicago: The University of Chicago Press.
- JASPER, James (2010). "Social Movement Theory Today: Toward a Theory of Action?" *Sociology Compass* 4 (11): 965-976. DOI: <10.1111/j.1751-9020-2010.00329.x>.

- JASPER, James (2016). *Protesto. Uma introducao aos movimentos sociais*. Río de Janeiro: Zahar.
- KREMERMAN, Marco y Alexander Páez (2016). “Endeudar para gobernar y mercantilizar. El caso del CAE”. Documentos de trabajo del Área de Institucionalidad y Desarrollo. Santiago de Chile: Fundación SOL.
- LACLAU, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Lectura Económica.
- LA NACIÓN (2012). Disponible en: <<http://www.lanacion.cl/pinera-la-educacion-es-un-bien-de-consumo/noticias/2011-07-19/144916.html>>. [Consulta: 20 de octubre de 2012].
- LAZZARATO, Mauricio (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LIN, Fen y Dingxin Zhao (2016). “Social Movements as a Dialogic Process: Framing, Background Expectancies and the Dynamics of the Anti-CNN Movement”. *Chinese Sociological Review* 48 (3): 185-208.
- MAYOL, Alberto (2012). *No al lucro*. Santiago de Chile: Debate.
- MAYOL, Alberto y Carla Azócar (2011). “Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso ‘Chile 2011’ ”. *Polis* 30 (10): 163-184. DOI: <10.4067/S0718-65682011000300008>.
- OLSEN, Kristine (2014). “Telling Our Stories: Narrative and Framing in the Movement for Same-Sex Marriage”. *Social Movement Studies* 13(2):248-266. DOI: <10.1080/14742837.2013.842464>.
- ORTIZ, Nicolás (2019). “Cacerolazo: emociones y memorias en el movimiento estudiantil 2011”. *Polis* 53: 66-77. DOI: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2019-N53-1385>.
- PAREDES, Juan Pablo (2013). “¡Movilizarse tiene sentido! Análisis cultural en el estudio de las movilizaciones sociales”. *Psicoperspectivas* 12 (2): 16-27. DOI: <10.5027/PSICO-PERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-279>.

- PAREDES, Juan Pablo (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 *Juventud, espacios públicos y participación en Chile y América Latina*, editado por Rodrigo Torres, 31-55. Santiago de Chile: Universidad Central/RIL Editores.
- PAREDES, Juan Pablo (2019). “De la Revolución pingüina a la arena de la gratuidad. Balance de 10 años de luchas estudiantiles en Chile (2007-2017)”. En *Movimientos sociales, acción colectiva y cambio social en perspectiva. Continuidades y cambios en el estudio de los movimientos sociales*, editado por Rubén García Díez y Gomer Betancur, 131-145. Barcelona: Fundación Betiko-Federación Española de Sociología.
- PICAZO, María Inés y Christelle Pierre (2016). “La educación como derecho social: la construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno”. *Revista Uruguaya de Ciencia Política* 25 (SPE): 99-120. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2016000200005&lng=es&tlng=es>. [Consulta: 20 de julio de 2017].
- PLEYERS, Geoffrey (2015). “Volverse actor: dos vías para los movimientos sociales en el siglo XXI”. *Revista de Estudios Sociales* 54: 179-183.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2015). *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago de Chile: Full Service, S. A.
- POLANYI, Karl (2001 [1944]). *The Great Transformation*. Boston, Massachusetts: Beacon Press.
- POMA, Alice (2019). “El papel de las emociones en la defensa del medio ambiente: un enfoque sociológico”. *Revista de Sociología* 34 (1): 43-60. DOI: <10.5354/0719-529X.2019.54269>.
- POMA, Alice y Tommaso Gravante (2015). “Las emociones como arena de la lucha política. Incorporando la dimensión emocional al estudio de la protesta y los movimientos sociales”. *Ciudadanía Activa* 3 (4): 17-44.

- ROMANOS, Eduardo (2016). “ ‘No es una crisis, es que ya no te quiero’. Humor y protesta en el movimiento 15M”. *Revista Internacional de Sociología* 74 (3): e039. DOI: <10.3989/ris.2016.74.3.039>.
- ROJAS, Jorge (2011). *Sociedad bloqueada: movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad chilena*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- SEGOVIA, Carolina y Ricardo Gamboa (2012). “Chile: el año en que salimos a la calle”. *Revista de Ciencia Política* 32 (1): 65-85.
- SNOW, David y Robert Benford (1988). “Ideology, Frame Resonance and Participant Mobilization”. *International Social Movement Research* 1 (1): 197-217.
- SNOW, David y Robert Benford (1992). “Master Frames and Cycles of Protest”. En *Frontiers of Social Movement Theory*, editado por Aldon Morris y Carol Mueller. Nueva Haven: Yale University Press.
- SNOW, David A., E. Burke Rochford Jr., Steven K. Worden y Robert D. Benford. (1986). “Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation”. *American Sociological Review* 51 (4): 464-481. DOI: <10.2307/2095581>.
- VON BÜLOW, Marissa y Sofía Donoso (2017). “Introduction: Social Movements in Contemporary Chile”. En *Social Movements in Chile: Organization, Trajectories, and Political Consequences*, editado por Sofía Donoso y Marissa von Bülow, 3-27. Estados Unidos: Palgrave McMillan.
- WRIGHT MILLS, Charles (1940). “Situated Actions and Vocabularies of Motive”. *American Sociological Review* 5 (6): 904-913.