

*Emergencia y consolidación de problemas públicos: el modelo educacional chileno y las movilizaciones de estudiantes secundarios/as de 2006*

Alina Donoso Oyarzún

[alina.donoso@postgrado.uv.cl](mailto:alina.donoso@postgrado.uv.cl); [alinadonos@gmail.com](mailto:alinadonos@gmail.com)

Universidad de Valparaíso, Chile

Estudiante Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad (DEI-UV)

**Resumen**

En Chile, la mayoría de los estudios sobre las movilizaciones estudiantiles de la década utiliza dos enfoques: la escuela norteamericana sobre acción colectiva, en sus distintas variantes (Gamson y Meyer, 1999; McAdams, McCarthy y Zeld, 1999; Tilly, 2002; Tarrow, 1997); y/o, la perspectiva de las identidades colectivas (Melucci, 1999; Touraine, 1997). Aunque estos enfoques han sido productivos para aquello, resulta difícil distinguir lo que Álvarez et al (2001) denominan la “política cultural” de los movimientos sociales. Las movilizaciones de 2006 marcan en Chile la emergencia en el espacio público de cuestionamientos al modelo educativo (Garretón, 2006). Pese a que anteriormente otros actores colectivos lo habían advertido, no devino en tema de debate. En consonancia con los planteamientos de Álvarez et al (2001), el enfoque pragmatista propuesto por algunos autores francófonos -como Cefaï (2009, 2008, 1996), Breviglieri y Trom (2003), Quéré (2002), entre otros- sobre la emergencia de problemas y arenas públicas a partir de movilizaciones colectivas puede ser un abordaje fructífero para dar cuenta de la dinámica interactiva donde intervienen los actores (individuales y colectivos) que configuran sentidos sobre la realidad social (problema público) a partir de prácticas narrativas, retóricas y dramáticas. Esta ponencia se propone abordar las potencialidades y restricciones de este enfoque para dar cuenta de la emergencia del tema de la educación como problema público a partir de las movilizaciones de 2006.

**Palabras clave:** enfoque pragmatista - problemas públicos – educación – Chile – arenas públicas – responsabilidad política

## Introducción

Desde 2006, la tematización en torno al sistema educacional chileno ha circulado en las arenas públicas<sup>1</sup> y se ha configurado como problema público<sup>2</sup>. En estos casi diez años, las críticas y cuestionamientos al sistema por parte de distintos actores (individuales y colectivos) y de los poderes públicos, así como, las disputas respecto del modo en que aquél debería estructurarse y a quién o a quiénes les correspondería hacerse cargo de ello ha organizado la escena pública chilena (Bellei et al, 2010).

Tal situación tiene como referente de emergencia las movilizaciones nacionales de estudiantes secundarios, principalmente, de colegios y liceos municipalizados (públicos) ocurridas durante 2006 (Domedel y Peña y Lillo, 2008). Estas movilizaciones marcaron un punto de inflexión en el escenario sociopolítico chileno y en el campo de las ciencias sociales criollas (Garcés et al, 2006), sobre todo, en relación a la ya instalada preocupación por la despolitización de la sociedad chilena,<sup>3</sup> particularmente, de las y los jóvenes<sup>4</sup>.

Ciertamente, la sociedad chilena se vio sorprendida con la irrupción de los adolescentes y jóvenes en el escenario político del país a partir de las masivas movilizaciones del año 2006, básicamente, porque era de quienes menos se esperaban expresiones públicas y colectivas que canalizasen el alto grado de malestar social, dados los altos grados de desafección política con los que se les identificaba. A este respecto, Aguilera (2006) plantea que en general la lectura

---

<sup>1</sup> La noción de *arenas públicas* tiene una doble connotación: puede pensarse como “lugar de combate”, polémica o controversia; y, también alude a la idea de “escena de realizaciones” donde se expone, ante los espectadores, un testimonio (de injusticia), una experiencia, una deliberación y una disputa ente los pretendientes de la “propiedad” de los problemas públicos (Cefaï, 2002: 53; 1996: 10).

<sup>2</sup> El concepto de *problema público* refiere a un proceso que necesita de una serie de etapas para configurarse como tal. Se inicia con la definición de una situación como problemática por parte de un grupo, que pasa de plantearlo como un problema privado a uno público a través de un discurso que se organiza y se instala desde un registro de la ética, el derecho, la política o la justicia. A partir de ello, se interpela a la sociedad y se identifica culpables mediante la elaboración de motivos y justificaciones que legitiman el problema. La configuración de un problema público es un proceso interactivo, de categorización y recategorización. En este sentido, Cefaï (1996: 3) indica que los actores colectivos efectúan una “configuración narrativa” que también es dramática, en tanto, es una puesta en escena de los actores por medio de la cual presentan sus reclamos en público de forma aceptable, cognitiva y normativamente, constituyéndose en actores colectivos en este proceso mediante la confrontación con otros y en relación a objetos, instituciones, discursos y prácticas (Nardacchione y Acevedo, 2013: 107-109).

<sup>3</sup> Desde mediados de la década del noventa, diversas investigaciones constataron una progresiva despolitización de la sociedad, tanto a nivel del sistema político electoral (Arrau y Avendaño, 2001; Baño, 1995; Garretón, 2006; Joignant y Menéndez-Carrión, 1999; Valenzuela, 1993; entre otros), como en el ámbito social con la virtual ausencia de movilizaciones sociales y de conflictividad social (Espinoza, 2000: 207).

<sup>4</sup> Varios estudios señalan a la juventud chilena como el sector donde se hace más patente tal despolitización y plantean algunas explicaciones para tal fenómeno (Aranda y Cuevas, 2008; Bustos, 1997; Baño, 1995; González et al 2005; Izquierdo, 2005; Madrid, 2005).

que han hecho las ciencias sociales chilenas de ello sólo atañe a las dimensiones más institucionales de la política.

Las preguntas que instalaron estas movilizaciones estudiantiles, en relación a esa (aparente) incongruencia o paradoja, generó en el ámbito académico nacional el resurgimiento del interés por el estudio de los movimientos sociales. De manera general, los estudios sobre movilización social y acciones colectivas en el ámbito de lo juvenil fueron abordados desde los enfoques de la escuela norteamericana sobre acción colectiva, en sus distintas variantes (Gamson y Meyer, 1999; McAdams, McCarthy y Zeld, 1999; Tilly, 2002; Tarrow, 1997); y/o, la perspectiva de las identidades colectivas (Melucci, 1999; Touraine, 1997).<sup>5</sup>

En primera instancia, los estudios y/o ensayos elaborados con mayor proximidad a la fecha de las movilizaciones se interrogaron sobre el estatuto de tales acciones colectivas, intentando determinar y/o argumentar, a partir de una u otra de las perspectivas antes mencionadas, las razones por las cuales aquellas movilizaciones podían o no ser calificadas como movimiento social (Garretón, 2006). Asimismo, otros estudios buscaban encontrar en estas movilizaciones aquellos elementos, características y/o contextos sociales y/o culturales que hubiesen dado pie al surgimiento y el interés por parte de las y los adolescentes de actuar en el ámbito político y, además de ello, situar en estas movilizaciones el fundamento y/o inicio de una repolitización de la sociedad chilena a partir de su juventud (González et al, 2007). Otros, relevaron el carácter inaugural, novedoso y original de estas movilizaciones, desmarcándolas de las luchas sociales y políticas estudiantiles contra la dictadura en los años ochenta y de los argumentos que señalan que estas acciones colectivas habrían estado signadas por la memoria histórica de los últimos treinta años, gatillando su actualización (Gómez Leyton, 2006). En su conjunto, de un modo u otro, estas aproximaciones buscaban calificar y dar cuenta de la identidad y el sentido que tales manifestaciones portaban, a fin de distinguirlas de un simple reventón o insurgencia.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> En el caso del estudio de las movilizaciones estudiantiles de 2011, para las cuales existe un mayor número de publicaciones, se advierte la integración de perspectivas postmarxistas en los análisis, pero en una proporción menor en relación a los enfoques que se han utilizado tradicionalmente en el ámbito de las ciencias sociales chilenas. En este sentido, también es relevante puntualizar la fuerte presencia de la tradición tourainiana en este campo de estudios.

<sup>6</sup> En relación a esto, Arditi (2012), problematiza el modo en que son entendidas este tipo de acciones colectivas, en la medida en que a todas estas manifestaciones se les atribuye (y exige) desde su emergencia una idea o un programa que permita afirmar su validez y legitimidad. En este sentido, el autor propone comprenderlas al modo de la premisa enunciada por McLuhan que indica que *el medio es el mensaje*, vale decir, su sola existencia habilita otros mundos posibles, actuando a la manera de los enunciados performativos de Austin, como performativos políticos.

Asimismo, el impacto de estas manifestaciones abrió la posibilidad a una gran diversidad de interpretaciones. De hecho, parecieron ser útiles para respaldar y/o refutar una serie de argumentos de diferente índole respecto a la sociedad chilena, el sistema político o la juventud (Ruiz, 2007), más allá del sistema educacional, o bien, reforzando la idea de la centralidad del sistema educacional en el tipo de configuración de una sociedad (Garretón, 2006).

Como señala Neveu (2000: 144), el cuestionamiento y la interpelación al mundo político aparecen como elementos comunes en las movilizaciones colectivas y, tal como releva Cefai (2011: 145), su existencia es indisociable de la “aventura democrática”. No obstante, el análisis de este tipo de experiencias de lo público –desde los enfoques más recurrentes- ha tendido a aislarlas de las relaciones e interacciones en las cuales están implicadas, en tanto paréntesis de protesta (Neveu, 2000:144); o bien, se las ha concebido exclusivamente como lucha frontal entre el Estado y quienes desarrollan las acciones colectivas, entendidas primero bajo el modelo del proceso político y después desde el de la política contenciosa (Cefai, 2011: 145).

En este sentido, Álvarez et al (2001) al observar las movilizaciones colectivas en América Latina introducen la idea de “política cultural”, la cual además de subrayar las implicancias del vínculo existente entre cultura y política, busca manifestar la necesidad de abordar y profundizar en la articulación entre los actores de la sociedad y el Estado, principalmente, en lo que refiere a la construcción de espacios públicos que permitan hacer público el debate y la deliberación de diversas posiciones, intereses y proyectos políticos en torno a los conflictos; y, a aquello que Dagnino et al (2008: 18) denominan “interfaces” entre el Estado y la sociedad y que hace alusión a “lugares y momentos de interacción entre actores sociales y políticos, limitados por instituciones o prácticas normalizadas, en los cuales visiones e intereses en conflicto son presentados, hechos públicos y negociados”, los cuales podrían posibilitar la politización en relación a las cuestiones políticas y públicas, en la medida en que son espacios instituidos e instituyentes.

Desde la perspectiva de la sociología de los problemas públicos, la idea de una “política cultural” de los movimientos colectivos apuntaría a evidenciar el modo en que articulan la definición de los problemas y su presentación en lo público, a partir de ciertas gramáticas de la vida pública que reglamentan las formas de efectuar los reclamos con el fin de que estos sean aceptables y respetables en el ámbito de lo público; establecen los regímenes de denuncia, de crítica, de compasión, en definitiva, delimitan las maneras admisibles para la formulación de problemas públicos, de búsqueda de soluciones, de articulación o promoción de intervenciones

públicas (Nardacchione y Acevedo, 2013: 106-107). Desde esta perspectiva, Cefaï (2002) entiende que estas gramáticas al tiempo que están previamente establecidas, también son objeto de acciones colectivas que propician ajustes, modificaciones y reelaboraciones; aun cuando las performances públicas de los actores se enmarcan en la retórica de los problemas públicos, ellas se efectúan en función de un proceso de adecuación según el contexto: analizan y seleccionan los repertorios disponibles al momento de llevar a cabo la configuración dramática y retórica de los problemas públicos. En la efectivización de las propias prácticas de los actores se van transformando los modos, usos y costumbres que son admitidos en público en materia de actuación, enunciación y juzgamiento. En atención a esto, la noción de “política cultural” de los movimientos sociales plantada por Álvarez et al (2001), alude al hecho que -independiente de un contenido particular- las prácticas de los movimientos colectivos en la escena pública están orientadas a ajustar, ampliar, redefinir aquellas gramáticas de la admisibilidad para el actuar en público.

Ahora bien, esta ponencia tiene por objetivo explorar la productividad del enfoque pragmatista de los problemas públicos, en su vertiente francesa, para dar cuenta de las prácticas, así como, de las dinámicas interactivas entre las distintas entidades de la sociedad (actores individuales y colectivos; poderes públicos, el Estado y los medios de comunicación, entre otros) que intervienen en el proceso de emergencia y configuración del tema de la crisis de la educación chilena como problema público, a partir de las movilizaciones estudiantiles de 2006. Ello, en el entendido que permite distanciarse de aquellos estudios de las movilizaciones colectivas que tienden a centrarse excesivamente en el acto de protesta, para dar paso a una descripción densa de las articulaciones entre diversos actores y de los repertorios dramáticos, retóricos y narrativos que se ponen en juego en la configuración de un problema como público.

### **1. Una nota previa. El contexto de emergencia del problema público de la crisis de la educación chilena**

En lo que respecta a la escena político-pública chilena de los últimos veinte años, el modelo educacional vigente hasta las movilizaciones estudiantiles secundarias de 2006 fue la llamada Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), la que hizo parte de los temas silenciados en el marco de la “transición pactada”, sin quiebre institucional, que se llevó a cabo en el país (De la Maza, 2005). Tal como señala Garretón (2007), los gobiernos de la Concertación evitaron hacerse cargo del modelo educacional como uno de los “enclaves autoritarios” a eliminar, en gran medida debido a que no se lo vio como un ámbito a ser transformado de modo

radical, tanto porque se lo apreciaba como inviable –principalmente, por la determinada oposición de sectores de derecha y por la presión de una parte de la Iglesia Católica<sup>7</sup>-, como por el hecho de que al interior de la coalición gobernante también existían quienes adscribían a aquel. Es decir, la mantención de dicho modelo educativo ha sido un elemento relevante del pacto político de la transición -de la “jaula de hierro” (Moulian, 1997)- en el que se ha circunscrito la democracia chilena en las últimas décadas, en tanto, fue el que configuró la dictadura militar en función del modelo de sociedad que aquélla perseguía fundar (2006).

En este sentido no es menor que la principal demanda que se organizó en torno a las movilizaciones nacionales de las/os estudiantes secundarios durante 2006 en Chile fue la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). Esta Ley fue publicada el 10 de marzo de 1990, último día de la dictadura de Pinochet. Como lo dice su nombre, esta Ley formaba parte de los basamentos orgánicos de la Constitución de 1980 –Constitución promulgada por la dictadura y que es la que rige hasta el momento-, es decir, era uno de los pilares del modelo económico, político y social heredado. En todo lo que va de los gobiernos democráticos en Chile, no se había expresado con una fuerza y consenso tal la demanda de una reforma de esta envergadura. La relevancia que esto tiene radica, por una parte, en el hecho de que el modelo de educación chileno está íntimamente relacionado con el modelo de desarrollo vigente, con lo cual los problemas del primero necesariamente están asociados a las problemáticas que subyacen al segundo; por otra, que la puesta en el debate público de la demanda de derogación de esta Ley significó para el gobierno, y para la coalición política que ha estado en el poder desde la transición a la democracia, tomar posición frente a aquello.

Este marco legal y el modelo que sustenta tiene como principio eje la “libertad de enseñanza” que permite un curriculum flexible, la creación de establecimientos educacionales –en principio- por parte de cualquier persona, organismo o institución que lo desee (los llamados “sostenedores”) y determina un subsidio estatal a la educación que se entrega a los sostenedores de los colegios. Como consecuencia de ello, se reduce la función reguladora del Estado: éste se convierte en el garante de esta libertad de enseñanza y en mero subsidiario. En los sectores pobres, la asimetría entre oferentes y demandantes es aún más notoria. Este esquema hace que, por un lado, las escuelas municipalizadas se encuentren siempre en déficit y que éste siga siendo financiado por la administración central; y, por otro, permita la proliferación de sostenedores

---

<sup>7</sup> Que al igual que lo que sucedió con el Proyecto de Escuela Unificada impulsada por el gobierno de la Unidad Popular defienden la libertad de enseñanza que, en muchos casos, se confunde con la libertad de empresa consagrada por la LOCE.

de baja calidad. Esto significa que el Estado subsidia escuelas que discriminan, lo que se refleja no ya en la cobertura, sino en los magros resultados de las evaluaciones sobre los logros en el aprendizaje. En efecto, pese a que en los últimos 18 años se han triplicado los recursos asignados por el Estado para este sector, se han introducido reformas y cambios curriculares, la calidad de la enseñanza no mejora para los más pobres. Así, en la actualidad el elemento que genera desigualdades es la calidad (Cox, 2003; Raczynski y Muñoz, 2007).

Finalmente, no es menos relevante el hecho de que estas movilizaciones surgen en el marco de una campaña presidencial y la ascensión al gobierno marcada, al menos en el discurso, por una impronta “ciudadana”. En efecto, la llegada al poder de Michelle Bachelet estuvo asociada a la promoción de una mayor participación y cercanía del Estado con la ciudadanía: “Quiero un gobierno donde los ciudadanos tengan una participación activa”, que “las chilenas y chilenos se sientan acogidos por el Estado, que sientan que su voz es importante y es escuchada”, pues “quiero gobernar dando la cara y consultando también a las personas”.<sup>8</sup> De hecho, se planteó como un “gobierno ciudadano”; las expectativas que ello generó y el discurso sobre el cual se ha sustentado no pueden dejarse de lado.

## **2. La trayectoria de los problemas públicos y la definición de una situación como problemática**

El estudio de los problemas públicos por parte de los denominados pragmatistas franceses, aun cuando abarca una diversidad de tradiciones, tanto europeas como norteamericanas (Márquez, 2011: 140-147; Nardacchione y Acevedo, 2013: 89), tiene como punto relevante la recuperación crítica de los planteamientos del filósofo norteamericano John Dewey en torno a las nociones de problema y público. En esta línea Cefaï (2002:65-67) señala que esta visita a la obra de Dewey busca reapropiarse del concepto de arenas públicas en su dinámica de emergencia y que se va a concentrar en las actividades prácticas en situación. Con ello, estos científicos sociales buscan relevar el hecho que tanto la acción y las formas de experiencia y opinión pública están constantemente instituyéndose.

Para esta perspectiva analítica, la emergencia de un problema público se entiende como el proceso a través del cual una situación problemática, identificada como tal por un colectivo, pasa a ser definida como un problema público por medio de la elaboración de un discurso en el

---

<sup>8</sup> Primer discurso Presidencial, 11 de Marzo, 2006.

que convergen las indignaciones o los prejuicios de un grupo y que son expresados en el registro de la ética, la justicia, la política o el derecho. Este discurso es el resultado del trastorno del “curso de las cosas”, o más bien, de la irrupción de un acontecimiento o actividad social que tiene la capacidad de romper la continuidad de la experiencia y que es percibida como problemática. Ciertamente, la configuración de un problema como público implica un trabajo reflexivo de identificación, reconocimiento y categorización por parte del colectivo que les permitirá dar un orden y una explicación a dicha situación problemática que, eventualmente, devendrá en la atribución de relaciones de causalidad, la calificación de faltas y la imputación de responsabilidades, asignan un orden de moralidad que permite establecer estatutos de víctima, culpables y jueces (Cefaï, 2009, 2008, 2002, 1996; Lorenc, 2005; Quéré, 2002).

Ahora bien, para la configuración de un problema público como tal, es menester que pase por distintas etapas, las que forman parte del proceso de publicización y que expresan el tránsito desde una preocupación privada a una preocupación pública: a) un primer momento es la efectivización del paso de lo privado a lo público a través de la definición del problema, la identificación, la designación de los protagonistas y el direccionamiento de los discursos elaborados hacia los poderes públicos (asignación de responsabilidad política); b) en una segunda etapa, los discursos en torno a los prejuicios y la formulación de reivindicaciones configuran una arena pública, se identifica y reconoce la situación problemática como un problema público y corresponde al trabajo de enmarque y contra-enmarque del problema producto de la intervención de demandantes, adversarios, especialistas, autoridades estatales, entre otras; c) en un tercer momento, la arena pública se institucionaliza al momento en que los actores colectivos se constituyen, sus discursos son tomados en cuenta por los poderes públicos, se advierte cierta evidencia de litigios y controversias, los procedimientos de negociación y disputa se estabilizan y se rutinizan las operaciones de categorización e interacción; y, d) tras la intervención de los poderes públicos existe una cierta burocratización del problema público. En última instancia, la intervención de un poder público supone excluir del problema público la experiencia ordinaria del mundo (Nardacchione y Acevedo, 2013: 108-109).

### 3. Las movilizaciones estudiantiles de 2006, o cómo quedó en evidencia la fatuidad de la denominación “gobierno ciudadano”<sup>9</sup>

Con el fin de dar cuenta del proceso de publicización y de configuración de las arenas públicas en torno al problema de la crisis de la educación chilena, se distinguirán cuatro etapas en el desarrollo de las movilizaciones estudiantiles durante el 2006 y que están en concordancia con lo mencionado respecto de la trayectoria de los problemas públicos. En este sentido, como punto de arranque se identifican dos acontecimientos y/o acciones sociales que van a tener la capacidad de romper la continuidad de la experiencia (Quéré, 2002) de la educación secundaria municipalizada y que van a concurrir en la identificación de la situación de la enseñanza secundaria como problemática.

#### *El trastorno del “curso de las cosas”, a dos bandas*

Desde abril hasta diciembre de 2005, el estudiantado de enseñanza secundaria de la Región Metropolitana venía reuniéndose y trabajando periódicamente con una comisión especial de la Secretaría Ministerial de Educación. Estas reuniones de trabajo que las/os estudiantes secundarios de la Región Metropolitana mantuvieron con la instancia gubernamental antes mencionada, fueron establecidas a consecuencia del ciclo de protestas que llevaron a cabo, a comienzos de ese año, en demanda de la rebaja de la tarifa escolar en el transporte colectivo, la ampliación horaria del uso del pase escolar y el congelamiento de la ponderación asignada al promedio de notas de enseñanza media para el cálculo del puntaje de la PSU. En ese documento las y los estudiantes de enseñanza media destacaban que la discusión respecto a aquellas demandas había evidenciado la existencia de una serie de *problemáticas* de más largo alcance que ellas/os querían discutir, lo que se tradujo en la conformación de comisiones temáticas que abordaron áreas tales como: el rol del Estado en la educación pública; la implementación de la Jornada Escolar Completa; la convivencia escolar (discriminación, violencia y relaciones humanas); el funcionamiento de los centros de estudiantes; la sexualidad; entre otros. A partir de aquello, las/os estudiantes secundarios elaboraron un documento de trabajo<sup>10</sup> en el que se

---

<sup>9</sup> “El gobierno ciudadano es una paradoja. No se ha logrado instaurar un sistema institucional para que ciudadanía y política se encuentren más allá de las elecciones. La idea del gobierno ciudadano viene de la campaña presidencial en que se hizo ver que la candidatura de Michelle Bachelet había emergido de la ciudadanía; así, entonces, el estilo iba a ser distinto. Lo cierto es que la candidatura no emergió de la ciudadanía, eso es una simplificación. (...) Hubo creatividad en los partidos políticos que entendieron que el liderazgo tenía que cambiar”. Ver: Escárte, P. (2006). Entrevista a Manuel Antonio Garretón: “El gobierno ciudadano es una paradoja”. Revista Mensaje, Octubre (472), 53-55.

<sup>10</sup> Documento “Propuesta de trabajo de Estudiantes Secundarios de la Región Metropolitana”, 30 de noviembre de 2005. (Ver: [http://www.opech.cl/bibliografico/doc\\_movest/finalccaa.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/finalccaa.pdf)).

presentaron los elementos *identificados* como *problemáticos*. Además, gracias al trabajo de un año en estas comisiones se había llegado a un acuerdo con la administración anterior de ir tratando estos temas durante 2006. Sin embargo, las autoridades que asumieron los cargos del Ministerio de Educación en 2006 desconocieron estos acuerdos, lo que fue señalado por las y los estudiantes secundarios de la Región Metropolitana como uno de los elementos que daría pie a las movilizaciones de 2006.

A la luz de lo anterior, resulta interesante la forma en que el proceso experimentado por las y los estudiantes secundarios de la Región Metropolitana durante el año 2005 es coincidente con los planteamientos de John Dewey respecto de la emergencia de los problemas y los públicos (Cefaï, 2002: 66). En este sentido, Cefaï señala que para el filósofo norteamericano, la articulación de un “público” es inseparable de la “lógica de la investigación” y del “trabajo de experimentación”; es dicha lógica la que permite la constitución de un público en torno a un problema, puesto que los actores individuales y colectivos se comprometen en el esfuerzo por definir y dotarse de elementos por medio de los cuales controlar la situación percibida como problemática.

Si para las y los estudiantes secundarios de la Región Metropolitana las cotidianas experiencias de trastorno del “curso de las cosas” se condensaron en el trabajo en la Secretaría Ministerial de Educación en aquellas comisiones, en la elaboración de un documento con las reflexiones a las que ello dio paso y en la interrupción abrupta de ese proceso reflexivo, para el estudiantado de la comuna de Lota –localidad de la VIII región- la interrupción de la continuidad de su experiencia estudiantil se expresaba en las deficientes condiciones de infraestructura en las que se encontraba el liceo A-45 Matías Cousiño, el que fue denominado “liceo acuático”<sup>11</sup> porque cada vez que llovía el establecimiento se inundaba por completo. La prensa local y nacional dio cuenta de ello y de las manifestaciones y el paro que sostuvieron durante una semana, alrededor de 3 mil estudiantes secundarios de Lota, apoyados por padres y profesores/as. Este fue consignado como el primer hito de las movilizaciones del 2006, dado que la prensa lo publicitó, justamente, dos días antes (el 24 de abril de 2006) de la marcha realizada en Santiago (CESC, 2006:3-4; Gamboa y Pincheira, 2006:31; Domedel y Peña y Lillo, 2008: 137-156).

---

<sup>11</sup> Ver: *El Mercurio*, Santiago de Chile, miércoles 26 de abril de 2006; *El Mercurio*, Santiago de Chile, jueves 27 de abril de 2006; *El Mercurio*, Santiago de Chile, viernes 28 de abril de 2006; *Las Últimas Noticias*, Santiago de Chile, jueves 27 de abril de 2006; *Diario Siete*, Santiago de Chile, viernes 28 de abril de 2006; *El Sur*, Concepción, miércoles 26 de abril de 2006; *El Sur*, Concepción, jueves 27 de abril de 2006; *Diario Austral de Temuco*, Temuco, viernes 28 de abril de 2006.

### *La definición del problema en el marco de las gramáticas de la vida pública en Chile: Las y los estudiantes se toman la calle*

Tal como se mencionó en el apartado anterior, las movilizaciones de 2006 que se inician a fines del mes de abril, lo hacen teniendo como referente un documento elaborado por las y los estudiantes secundarios de la Región Metropolitana en el que dan cuenta de los aspectos *identificados como problemáticos* en torno a la educación municipalizada en Chile y la circulación en la prensa escrita y de televisión de las manifestaciones en Lota, dos días antes de la primera marcha en Santiago. Es relevante mencionar que, más que el documento elaborado por el estudiantado de enseñanza secundaria de la Región Metropolitana en tanto evidencia de un proceso de reflexión y recurso para fundar la movilización, la instalación de la imagen del “liceo acuático” -como síntesis- será un recurso narrativo, pero sobre todo, dramático potente que en el mismo movimiento que materializa –encarna- el problema, interpela a la sociedad y al Estado, establece los lugares de las víctimas y de los culpables en el mismo gesto. Es la imagen que permite contraponer la experiencia ordinaria con los indicadores, porque es la expresión patente de que a pesar de las reformas educativas desarrolladas desde mediados de los noventa, el “éxito” de la política educativa en materia de mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos de educación municipalizada no estaba siendo efectiva o, al menos, no estaba llegando a todas las unidades educativas del país.

Al igual que en los últimos cinco años, las manifestaciones que comenzaron a fines del mes de abril de 2006 tenían como motivación expresa el tema del pase escolar: retraso en su entrega; gratuidad de la tarifa escolar; y, eliminación de las restricciones de viajes durante todo el año, por cuanto -debido a la modificación del sistema de transporte colectivo<sup>12-</sup> el derecho a una rebaja en el pago del pasaje que acredita el pase escolar sólo sería efectivo en dos viajes por día. El estudiantado de enseñanza secundaria también reclamaba por el aumento del costo de la inscripción para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU)<sup>13</sup> y exigía la gratuidad de aquella. Sin duda, la gran diferencia con respecto a los años anteriores se identifica en el proceso de definición de la situación problemática, que permitirá ir más allá de la ritualización de las

---

<sup>12</sup> La demanda del estudiantado de enseñanza secundaria en torno al pase escolar durante las últimas décadas, sobre todo en la Región Metropolitana, está íntimamente relacionada con la estructura del sistema de transporte colectivo existente en Chile. Ello, por cuanto la injerencia que tiene el Estado en la regulación tarifaria está mediada por otros actores.

<sup>13</sup> Prueba que determina el ingreso a la universidad, que pretende medir el conocimiento de los contenidos del Plan de Formación General (Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia y Ciencias Sociales; y, Ciencias). El puntaje final se obtiene de lo obtenido en cada una de las pruebas, más el puntaje estándar asignado al promedio de notas de enseñanza media del estudiante. En 2006, ésta tuvo un valor cercano a los 38 dólares (19.660 pesos chilenos), lo que equivalía a la sexta parte del salario mínimo.

actuaciones en la escena pública por parte de las y los estudiantes secundarios. De cierto modo, ello puede entenderse como el recurso de entrada a escena por parte de estos actores, como estrategia para publicitar el problema. En este sentido, es sintomática la trayectoria que siguen las argumentaciones de los estudiantes secundarios en el transcurso de las movilizaciones, y que dan cuenta del proceso de configuración de la arena pública en torno a la educación chilena, las demandas se van haciendo más claras y las narraciones en torno a las mismas adquieren una articulación mayor: un fuerte cuestionamiento a la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC)<sup>14</sup> y la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)<sup>15</sup>. Ciertamente, si se entiende junto con Cefai (2002: 53; 1996:10) que el proceso de conformación de las arenas públicas es, al tiempo, la conformación del público y la constitución de los actores colectivos que van a erigirse y disputar la propiedad del problema, las marchas serán el primer recurso para visibilizar al actor colectivo ante los espectadores donde se expondrán testimonio (de injusticia) y las experiencias de la vida cotidiana respecto de lo que se ha identificado como problema. La escenificación del proceso movilizatorio propició mayores grados de interés en participar ante la identificación de la comunidad de condiciones de injusticia y desigualdad en amplios sectores de los adolescentes y jóvenes chilenos.

***Las/os secundarios se toman los liceos, la arena pública se complejiza y el gobierno comienza a disputar los términos de la definición del problema***

La adquisición del carácter nacional del proceso movilizatorio a partir de la segunda semana de mayo de 2006 va a constituir la evidencia de la consolidación de la arena pública, en tanto, la situación problemática es identificada y reconocida como un problema público por el público.

<sup>14</sup> La JEC fue uno de los elementos centrales de la Reforma Educacional impulsada a mediados de la década de los noventa por los gobiernos de la Concertación. De acuerdo al cronograma de implementación de la JEC, a fines del 2007 todo el universo escolar tendría que haber estado bajo este nuevo régimen escolar, cuyo objetivo era que con el aumento de los tiempos de enseñanza fuese posible desarrollar mejor el nuevo marco curricular que regía desde la introducción de dicha reforma. Sin embargo, en gran parte de aquellos establecimientos educacionales que a esa fecha habían implementado la JEC se constató la existencia de tiempos perdidos por falta de infraestructura adecuada y que la ampliación de contenidos, en la práctica, sólo ha significado más de lo mismo.

<sup>15</sup> Ley 18.962. Publicada el 10 de marzo de 1990, último día de la dictadura de Pinochet (*Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 10 de marzo de 1990:2090). Este marco legal tenía como principio eje la "libertad de enseñanza", aspecto consagrado en la Constitución Política chilena como derecho constitucional (Artículo 19, N°11). De acuerdo a la Constitución, la LOCE tenía por objeto principal regular tres elementos fundamentales del derecho a la libertad de enseñanza: a) los requisitos mínimos para los niveles de enseñanza básica y media; b) las normas generales de aplicación que permitan al Estado velar por el cumplimiento de dichos requisitos mínimos; y, c) los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. En concreto, a partir del derecho a la "libertad de enseñanza", la LOCE permitía que la creación y existencia de establecimientos educacionales fuese regulada casi exclusivamente por las leyes del mercado, con la consecuente reducción de la función reguladora del Estado. El Estado se convierte en el garante de esta libertad de enseñanza y en mero subsidiario. Así, aquellos establecimientos educacionales con menores recursos están condenados a entregar una educación de menor calidad. Ello ha provocado, en lo que a calidad de la educación se refiere, importantes brechas entre los distintos tipos de establecimientos.

En ello fueron fundamentales las intervenciones del gobierno, tanto en el plano argumentativo como en el uso desproporcionado de la fuerza contra las y los adolescentes. Por cierto, desde la primera jornada de movilizaciones, el 26 de abril de 2006, ellas estuvieron marcadas por altos niveles de represión por parte de carabineros.<sup>16</sup> Para el 10 de mayo, las manifestaciones a nivel nacional dejaron un saldo de poco más de 1.000 estudiantes detenidas/os (casi 800 de ellas/os en Santiago).<sup>17</sup> Además, en el caso de las estudiantes secundarias, la represión llegó a tener características de abuso sexual por parte de las fuerzas del orden público, frente a cuya denuncia las autoridades se defendieron de manera ambigua. Todo esto constituyó un punto relevante en cuanto a la ampliación del público en torno al problema de la educación chilena. La condición de adolescentes, la excesiva violencia hacia ellas y ellos y la cobertura de esta situación por parte de la prensa posibilitó esa ampliación del público, así como, un mayor despliegue por parte de las y los estudiantes secundarios de sus recursos narrativos y dramáticos: la televisión y la prensa escrita se ponía “a su disposición” para exponer argumentos, ideas y, sobre todo, sus experiencias. Comienza también la aparición de otros actores que, en su mayoría, van a reforzar el discurso del estudiantado: el discurso experto va a otorgar nuevos elementos argumentativos para la configuración del problema.

A partir del 19 de mayo, las tomas y paros de establecimientos educativos se extendieron por todo el país.<sup>18</sup> Las tomas implicaron un esfuerzo y un desafío no menor para las y los estudiantes de educación media, debido al nivel de organización interna que este tipo de medidas conlleva. Según constatan diversas investigaciones y otros formatos de registro de estas experiencias movilizatorias, dichas acciones tuvieron varias funciones estratégicas: evitar la represión hacia las y los estudiantes que iba en aumento; actuar como medida de presión hacia el gobierno; tener mayor control de lo que sucedía; y, como estrategia comunicacional, puesto que el estudiantado evaluó que producto de los grados de violencia que estaban adquiriendo las marchas, ellas desprestigiaban al ‘movimiento’ ante la comunidad nacional e invisibilizaba sus

---

<sup>16</sup> Esta primera manifestación terminó con 47 estudiantes secundarios detenidos en Santiago. Las manifestaciones continuaron y el 4 de mayo las y los secundarios detenidos ascendieron a 622 y una estudiante resultó gravemente herida.

<sup>17</sup> *La Nación*, Santiago de Chile, jueves 27 de abril del 2006; *El Mercurio*, Santiago de Chile, viernes 5 de mayo del 2006; *La Tercera*, Santiago de Chile, jueves 11 de mayo del 2006.

<sup>18</sup> Ver: *La Segunda*, Santiago de Chile, viernes 19 de mayo de 2006; *La Nación*, Santiago de Chile, sábado 20 de mayo de 2006; *La Nación*, Santiago de Chile, martes 23 de mayo de 2006; *La Hora*, Santiago de Chile, jueves 25 de mayo de 2006; *El Mercurio*, Santiago de Chile, viernes 26 de mayo de 2006; *El Mercurio en Internet*, martes 30 de mayo de 2006 [En: <http://www.emol.com/noticias/nacional/detalle/detallenoticias.asp?idnoticia=220617>. Recuperado el martes 28 de agosto de 2007]; *El Día de La Serena*, La Serena, jueves 25 de mayo de 2006; *El Diario Austral*, Valdivia, viernes 26 de mayo de 2006; *El Sur*, Concepción, sábado 27 de mayo de 2006; *Sur*, Concepción, martes 30 de mayo de 2006; *Diario de Atacama*, Copiapó, miércoles 31 de mayo de 2006; *El Diario Austral*, Valdivia, domingo 4 de junio de 2006.

demandas (Ortega, 2006:16; Gamboa y Pincheira, 2006:41; Salvat, 2006: 61; Domedel y Pella y Lillo, 2008: 20 y ss.; Díaz Lavanchy, 2008).

En este contexto, las respuestas del gobierno fueron confusas en sus acercamientos e invitaciones a negociar con las organizaciones de estudiantes secundarios, ya que en un principio la reacción fue la de trivializar y puerilizar tanto el proceso movilizatorio como sus demandas (Gamboa y Pincheira, 2006:32-34).<sup>19</sup> Tal estrategia apuntaba no sólo a poner en cuestión la propiedad del problema por parte de las y los estudiantes sino, sobre todo, a poner en cuestión su condición de habilitados para participar de la arena pública. En este sentido, la condición de adolescentes será un elemento de uso frecuente para minar la capacidad y, principalmente, la legitimidad misma de las y los estudiantes para definir y configurar algún problema como público, en tanto su condición de recién llegados al espacio público y al proceso de introyección de las gramáticas de la vida pública (Breviglieri, 2011). Ante esto, las y los adolescentes pondrán sus experiencias cotidianas, sus angustias ante el futuro y sus esperanzas, al tiempo que expondrán su manejo de las gramáticas de lo público, manejo que será una de las ganancias de este proceso de movilizaciones.

El resultado de esto fue que el gobierno tuvo respuestas tardías a las demandas más inmediatas de las y los estudiantes, en el transcurso de lo cual la red de organizaciones estudiantiles se fue haciendo más fuerte y comenzó a plantear con mayor firmeza las demandas en torno al funcionamiento mismo del sistema educativo (Falabella, 2008; Garretón, 2006; Urrutia, 2008).

### ***El llamado a Paro Nacional y el discurso de la presidenta Michelle Bachelet por cadena nacional***

El discurso de la presidenta Michelle Bachelet por cadena nacional el 1° de junio de 2006 va a evidenciar la institucionalización de la arena pública, en tanto, dicho discurso corresponde al intento del gobierno por aplacar la fortaleza del movimiento por medio de la atención de algunas de las demandas de las y los estudiantes. Además, tal discurso corresponde a la necesidad que tuvo el gobierno de reconocer al movimiento estudiantil secundario como un interlocutor válido y legítimo en lo referente a la situación de la educación chilena, así como, la aceptación de que había una crisis en la educación chilena que debía ser resuelta por el Estado. Este movimiento también apunta a apropiarse de dicho problema. La convocatoria a Paro nacional por los estudiantes para el 5 de junio de 2006 y la alta convocatoria que este tuvo dan cuenta de las

---

<sup>19</sup> Ver: *El Mercurio*, Santiago de Chile, sábado 3 de junio de 2006.

controversias entre los poderes políticos y el movimiento estudiantil en la medida en que ante los anuncios de la presidenta, las y los estudiantes oponen las llamadas demandas de la agenda larga y con ello advierten respecto de donde está la disputa. Ciertamente, el conjunto de medidas anunciadas por la presidenta Bachelet el 1° de junio de 2006<sup>20</sup> no logró detener la instalación en la escena pública de la idea de que, pese a la gran reforma educacional emprendida por los gobiernos de la Concertación, el sistema educativo chileno estaba en crisis y que ello no pasaba por un tema de cobertura, sino por la calidad de la educación que la mayoría de las y los estudiantes chilenos estaba recibiendo y que el Estado no había sido capaz de garantizar.

El 5 de junio, ante la convocatoria de la asamblea en torno a la que se organizaron las y los estudiantes secundarios del país<sup>21</sup>, en el paro nacional no sólo participaron las/os estudiantes, sino que también el gremio de los/as profesores/as, las federaciones de estudiantes universitarios y la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). El paro tuvo una alta convocatoria, principalmente estudiantil. Si bien la prensa nacional y regional señaló aquello, en su mayoría se centró en destacar los “desmanes”; la cantidad de estudiantes detenidas/as; las críticas del gobierno; el “desgaste” del movimiento; entre otros.<sup>22</sup> Ante esta demostración de convocatoria, la clase política que hasta ese momento había esbozado un tímido apoyo inicial reaccionó haciendo llamados al orden y de retorno a la normalidad.

---

<sup>20</sup> Las medidas apuntaron a beneficiar a medio millón de nuevos estudiantes secundarios con almuerzos; el mejoramiento en infraestructura de 520 establecimientos con Jornada Escolar Completa; becas para estudiantes en práctica de la enseñanza media técnico-profesional; pase escolar sin restricción horaria, todos los días de la semana y durante todo el año escolar para las y los estudiantes, y gratuito para las personas de menores ingresos; y, gratuidad en la PSU para 155 mil estudiantes. También propuso el envío al Congreso de un proyecto de reforma constitucional de la LOCE para redefinir el derecho a la educación desde la mera escolarización a la garantía de una educación de calidad, pero sin contraponerse a la idea de libertad de enseñanza.

<sup>21</sup> La instancia que agrupó al estudiantado de enseñanza media durante las movilizaciones de 2006 fue la Asamblea de Estudiantes Secundarios (AES).

<sup>22</sup> Ver: *El Mercurio*, Santiago de Chile, lunes 5 de junio de 2006; *La Tercera*, Santiago de Chile, lunes 5 de junio de 2006; *La Nación*, Santiago de Chile, lunes 5 de junio de 2006; *La Segunda*, Santiago de Chile, lunes 5 de junio de 2006; *Las Últimas Noticias*, Santiago de Chile, martes 6 de junio de 2006; *La Cuarta*, Santiago de Chile, martes 6 de junio de 2006; *El Mercurio*, Santiago de Chile, martes 6 de junio de 2006; *La Nación*, Santiago de Chile, martes 6 de junio de 2006; *La Tercera*, Santiago de Chile, martes 6 de junio de 2006; *Las Últimas Noticias*, Santiago de Chile, martes 6 de junio de 2006; *La Estrella de Iquique*, Iquique, martes 6 de junio de 2006; *El Diario de Atacama*, Copiapó, martes 6 de junio de 2006; *El Mercurio de Valparaíso*, Valparaíso, martes 6 de junio de 2006; *El Sur de Concepción*, Concepción, martes 6 de junio de 2006; *El Mercurio de Valparaíso*, Valparaíso, martes 6 de junio de 2006; *El Centro de Talca*, Talca, martes 6 de junio de 2006; *El Diario Austral de Temuco*, Temuco, martes 6 de junio de 2006.

### *El fin de las movilizaciones, la creación del Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación y la renuncia del Ministro de Educación*

Uno de los anuncios del discurso de la presidenta Bachellet el 1° de junio fue la conformación de un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Este Consejo se constituyó el 7 de junio de 2006 no sin controversia. Una parte del movimiento estudiantil dudó de la composición del Consejo y vieron en la participación en éste, la renuncia a las reivindicaciones del movimiento. Lo cierto es que, en términos de la conformación del problema público de la crisis de la educación chilena, la intervención de los poderes públicos a través de esto significó la burocratización del problema y el comienzo de la exclusión de la experiencia ordinaria del mundo del problema público, de la crisis de la educación chilena.

La convocatoria por parte del gobierno al Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, tuvo por objetivo estudiar la reforma constitucional de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). Luego de las dudas del movimiento, finalmente las y los estudiantes secundarios decidieron participar. Este consejo contó con 83 miembros, de los cuales el 70% no concordaba con las demandas planteadas por las/os estudiantes en torno a la LOCE y a la JEC.<sup>23</sup>

El 14 de julio de 2014, cuando la conflictividad social en el país había amainado, la presidenta Bachellet le solicita la renuncia al Ministro de Educación, Martín Zilic, al Ministro del Interior, Andrés Zaldivar y a la Ministra de Economía, Ingrid Antonijevic.

Finalmente, esta fase de la configuración del problema público de la crisis de la educación chilena concluye la primera semana de noviembre de 2007, cuando el gobierno anunció la

---

<sup>23</sup> Aunque la convocatoria a aquel Consejo siguió los mismos criterios contemplados en la conformación de los otros consejos asesores, en los hechos la composición del grupo permanente de este consejo fue bien diferente a los otros, puesto que incluyó a un número importante de organizaciones sociales, estudiantiles y proveedoras de educación (escolares y universitarias), así como también, a una gran cantidad de profesionales expertos/as en educación (Aguilera, 2007). La composición del grupo permanente del consejo, en términos sectoriales, fue la siguiente: expertos/as en educación (17); representantes de universidades públicas (12) y privadas (7); representantes de estudiantes secundarios (8); representantes universitarios (7); representantes de trabajadores/as de educación y profesores/as públicos (6) y privados (1); representantes de municipios (6); representantes de iglesias (3); representantes etnias (3); representantes de proveedores de educación particular no universitaria (5); representantes de padres/madres y apoderados/as (2); Legisladores/as (2); y, miembros y/o asesores agencias de gobierno (4). Asimismo, destaca que 11 de las personas miembros del consejo son economistas; en términos de afinidades políticas: 36 personas tienen una afiliación a un partido de la Concertación, 12 a un partido de la alianza y 4 a un partido de la izquierda extraparlamentaria. De igual forma, cabe señalar que: 6 pertenecían a centros de estudios ligados a la Concertación, 7 a centros de estudios ligados a la Alianza y 1 a un centro de estudios ligado a la izquierda extraparlamentaria (Elaborado a partir de la información extraída del Informe Final del Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, 2006).

aprobación de las reformas constitucionales respecto a educación. Sin embargo, ellas no contemplaron las principales demandas del estudiantado de enseñanza secundaria, entre las que se encontraba la eliminación del lucro en el sistema educativo. Es significativo, tanto para la configuración del problema público de la educación chilena, como para la explicitación de las gramáticas de la vida pública en el contexto chileno, la forma en que los poderes públicos secuestraron la experiencia ordinaria del mundo del problema de la educación y la potencia y violencia del mensaje que con ello se transmitió a los actores colectivos que se conformaron en este proceso: la promulgación y el contenido de la LGE fue el producto, principalmente, de la negociación y de los acuerdos políticos que el gobierno llevó a cabo a nivel del Parlamento; fue un acuerdo en el que sólo participaron los partidos de la Concertación y la Derecha<sup>24</sup> a través de la creación de una restringida comisión político-técnica. La máxima expresión de ello fue la firma del llamado “Acuerdo por la calidad de la Educación” el 13 de noviembre de 2007<sup>25</sup>, pero sobre todo, su escenificación, en lo que constituye una de las representaciones más patentes de la “democracia de los consensos” (Moulian, 1997).

## Conclusiones

Tal como se indicó al inicio de esta ponencia, el objetivo fue abordar las potencialidades y restricciones del enfoque pragmatista de los problemas públicos, en su versión francesa, para dar cuenta de la emergencia del tema de la educación como problema público a partir de las movilizaciones de 2006.

Hasta aquí, se expuso de manera sucinta algunos de los elementos relevantes para un análisis en base a las herramientas conceptuales aportadas por esta perspectiva, las cuales a nuestro entender permiten pensar y exponer los modos en que, en el contexto sociopolítico actual chileno, se articulan los diferentes actores de la sociedad y el Estado, así como también, la manera en que en estos configuran, tramitan y procesan las demandas en la escena pública. Ciertamente, esto constituye una primera aproximación y sólo se ha centrado en algunos de los

---

<sup>24</sup> La coalición política que reúne a los partidos de derecha se denomina Alianza por Chile y está conformada por los partidos Unión Demócrata Independiente y Renovación Nacional.

<sup>25</sup> Ver: “[Tomados de las manos, presidentes de partidos políticos firmaron el acuerdo de educación](#)”, *La Segunda*, Santiago de Chile, martes 13 de noviembre de 2007; “[Amplio consenso político en firma de acuerdo por educación en La Moneda](#)”, *La Tercera*, Santiago de Chile, martes 13 de noviembre de 2007; “[A más de un año de la ‘revolución pingüina’: Concertación y Alianza firman acuerdo que sienta las bases de un nuevo sistema escolar](#)”, *El Mercurio*, miércoles 14 de noviembre de 2007; “El acuerdo por la calidad de la educación”, martes 13 de noviembre de 2007 [En: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=138856> Recuperado el lunes 19 de noviembre de 2007]; “Acuerdo educacional: ahora sí”. *El foro de la educación chilena*, 28 de noviembre de 2007 [En: [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2007/11/acuerdo\\_educaci\\_1.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2007/11/acuerdo_educaci_1.html) Recuperado el miércoles 5 de diciembre de 2007].

conceptos más relevantes de la arquitectura analítica de la sociología de los problemas públicos, por lo que aún queda por avanzar en el uso más pormenorizado de algunas nociones.

La exploración de este enfoque ha tenido por finalidad dar cuenta de un contexto de movilización social, pero que se desmarque de la tendencia recurrente en este tipo de estudios de centrarse en la protesta.

Otro aspecto que parece destacable de esta aproximación es la propuesta de pensar a los actores como actores pragmáticos, que surgen en el curso y en el contexto de sus acciones, para quienes los problemas del ser y del deber se determinan en el proceso de la definición y de la resolución de las situaciones problemáticas, en donde tales problemas del ser y del deber están predeterminados por fórmulas típicas que están en las reservas de experiencias disponibles.

Visto de este modo, los actores individuales y colectivos, no aparecen ni pretenden ser entendidos a partir de la idea de una constancia y de una continuidad de disposiciones o de una unidad de intenciones. Ellos se presentan de forma variable de acuerdo a los tipos de disputas, las disposiciones de los objetos, las relaciones de coordinación, los juegos de lenguaje en los que están implicados.

El concepto o la idea de propiedad del problema público también resultan relevante en la medida en que permite dar cuenta del carácter de arena de combate que es atribuida a la idea de arena pública. En este sentido, la noción de interacción es central. Asimismo, esta categoría parece ser útil para la comprensión de las formas que es planteado el problema y cómo se determinan las atribuciones de responsabilidad, en la medida en que esto permite orientar respecto del tipo de acciones y de instituciones que son percibidas y cómo se auto perciben aquellas que deben hacerse cargo de la resolución del problema.

Aun cuando la idea de las gramáticas de la vida pública es bien referida en los escritos de Cefaï, por ejemplo, pareciera ser apropiado en aras de hacer más fructífera esta aproximación explicitar de mejor manera el hecho de que la noción de gramáticas permite distinguir que estas formaciones son expresiones situadas de los modos de entender el actuar en la vida pública y que responden a formas particulares de institucionalización de cada sociedad.

Finalmente, a nuestro parecer estos autores no han resuelto o no han ahondado respecto de los límites que existirían para que un colectivo pudiera convertirse en un público, cuestión que es aún más relevante en el caso de las sociedades latinoamericanas. Por cierto, la exclusión, la

inequidad y el acceso desigual al poder pueden ser limitaciones muy fuertes para que los colectivos sean capaces de percibir una situación como problemática, y si la percibiesen, de tener los recursos (de todo tipo) para actuar en torno a ello.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, C. (2007). “Participación ciudadana en el gobierno de Bachelet: Consejos Asesores Presidenciales”. En: *América Latina Hoy*, N° 46. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- ÁLVAREZ, S. et al (2001). *Política cultural & cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- ARANDA, C. y CUEVAS, J.C. (2008). “Tercera persona plural: la juventud invisible”. *Revista Observatorio de Juventud*, 18 (5), 53-63.
- ARDITI, B. (2012). “Las insurgencias no tienen un plan, ellas son el plan: performativos políticos y mediadores evanescentes en 2011”. *Debate Feminista* 23 (46), 146-169.
- ARRAU, A. y AVENDAÑO, O. (2001). “Notas sobre el desarrollo de la ciudadanía en Chile”. *Serie Debates y reflexiones. Aportes para la Investigación Social* (No1). Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Estudios Desarrollo y Sociedad (PREDES).
- BAÑO, R. (1995). “El nuevo carácter del apoliticismo”. *Serie Estudios Políticos* (No33). Santiago: FLACSO.
- BELLEI, C. et al (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago: Editorial Pehuén.
- BREVIGLIERI, M. y TROM, D. (2003). “Troubles et tensions en milieu urbain. Les épreuves citadines et habitantes de la ville”. En : CEFAÏ y PASQUIER (coords.), *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*. Paris: Presses universitaires de France, CURAPP, CEMS.
- BREVIGLIERI, M. (2011). “El arco de experiencias de la adolescencia. Esquivas, estratagemas, embrollos, caparazones y destellos”. *Acta Sociológica* (55), 13-36.

- BUSTOS, P. (1997). “Jóvenes: reflexiones en torno a la participación y la política”. *Revista Última década*, (7).
- CEFAÏ, D. (2011). “Diez propuestas para el estudio de las movilizaciones colectivas. De la experiencia al compromiso”. *Revista de Sociología*, (26).
- (2009). “Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva”. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social* 2 (4), 11-48.
- (2008). “Los marcos de la acción colectiva. Definiciones y problemas”. En: NATALUCCI, A. (ed.) *La comunicación como riesgo. Sujetos, movimientos y memorias. Relatos del pasado y modos de confrontación contemporáneos*. La Plata: Al Margen.
- (2002). “Qu’est-ce qu’une arène publique? Quelques pistes pour une approche pragmatiste”. En: CEFAÏ y JOSEPH (dir.), *L’Héritage du pragmatisme. Conflits d’urbanité et épreuves de civisme*. París: Éditions de l’Aube.
- (1996). “La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques”. *Réseaux* 14 (75), 43-66.
- CESEC, (2006). “Jóvenes a Diario. Análisis de Prensa”. N°7. Santiago: Centro de Estudios Socio-Culturales.
- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006). “Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”. Santiago, Chile.
- DAGNINO, E. et al. (2008). “Innovación democrática en América Latina: una primera mirada al Proyecto Democrático-Participativo”. En: RAVENTÓS, C. (comp.) *Innovación Democrática en el Sur. Participación y Representación en Asia, África y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- DE LA MAZA, G. (2005). *Tan Cerca tan Lejos. Políticas Públicas y Sociedad Civil en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.
- DÍAZ LAVANCHY, J. (2008). *La revolución de los Pingüinos*. Documental, 84 min. Santiago, Chile.

- DOMEDEL, A. y PEÑA Y LILLO, M. (2008). *El mayo de los pingüinos*. Santiago, Chile: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- ESPINOZA, V. (2000). “Reivindicación, conflicto y calores en los movimientos sociales de la segunda mitad del siglo XX”. En: GARCÉS, M. *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago: LOM Ediciones.
- FALABELLA, A. (2008). “Democracia a la chilena: un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace”. *Revista Política Educativa*, (38), 5-17.
- GAMBOA, A. y PINCHEIRA, I. (2006). “Consideraciones para un diálogo entre pingüinos y un elefante blanco”. En: GARCÉS, M. et al. *Me gustan los estudiantes*. Libros del ciudadano. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- GAMSON, W. y MEYER, D. (1999). “Marcos interpretativos de la oportunidad política”. En: *Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*, Madrid: ISTMO.
- GARCÉS, M. et al. (2006). *Me gustan los estudiantes*. Libros del ciudadano. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- GARRETÓN, M. A. (2006). “Movimiento estudiantil, crisis de la educación y solución política: ¿hacia una refundación del sistema educacional chileno?”. En: *Revista UDP. Pensamiento y Cultura*, 2 (3).
- GÓMEZ LEYTON, J. C. (2006). “La rebelión de las y los estudiantes secundarios en Chile Protesta social y política en una sociedad neoliberal triunfante”. *OSAL*, VII (20), 107-116.
- GONZÁLEZ, R. et al (2005). “Identidad y actitudes políticas en jóvenes universitarios: el desencanto de los que no se identifican políticamente”. *Revista de Ciencia Política*, 25 (2), 65-90.
- GONZÁLEZ, J. et al (2007). “Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos”. *Revista Némesis*, 41-46.
- IZQUIERDO, J.M. (2005). “Un maquillaje para el sistema”. En: FUENTES, C. y VILLAR, A. *Voto Ciudadano. Debate sobre la inscripción electoral*. Santiago: FLACSO.

- JOIGNANT, A. Y MENÉNDEZ-CARRIÓN, A. –COMPILADORES– (1999). *La caja de Pandora. El retorno de la democracia chilena*. Santiago de Chile: Editorial Planeta/Ariel.
- LORENC VALCARCE, F. (2005). “La sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre la sociedad y la política”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (12), 141-150.
- MADRID, S. (2005). “¿Políticos de ayer, apáticos de hoy? Generaciones, juventud y política en Chile”. En: FUENTES, C. y VILLAR, A. *Voto ciudadano: Debate sobre la inscripción electoral*. Santiago: FLACSO-Chile.
- MÁRQUEZ, A. (2011). “Cartografía de una concepción pragmatista de los problemas públicos”. *Acta Sociológica* (55), 137-166.
- MC ADAM, D.; MC CARTHY, J. y ZALD, M. (1999). “Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales”. En: *Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*, Madrid: ISTMO.
- MELUCCI, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D. F.: Centro de estudios sociológicos; El Colegio de México.
- MOULIAN, T. (1997). *Chile actual, anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- NARDACCHIONE, G., y ACEVEDO, M. H. (2013). “Las sociologías pragmático-pragmatistas puestas a prueba en América Latina”. *Revista Argentina de Sociología*, 9 (17-18), 87-118.
- NEVEU, E. (2000). *Sociología de los movimientos sociales*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- ORTEGA, J. (2006). “Movilizaciones estudiantiles: lecciones de cívica con uniforme”. En: GARCÉS, M. et al. *Me gustan los estudiantes*. Libros del ciudadano. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- QUÉRÉ, L. (2002). “La structure de l’expérience publique d’un point de vue pragmatiste. En: CEFAÏ y JOSEPH (dir.), *L’Héritage du pragmatisme. Conflits d’urbanité et épreuves de civisme*. París: Éditions de l’Aube.

- RUIZ, C. (2007). “¿Qué hay detrás del malestar de la educación?”. *Revista Análisis del Año* 2006, (9), 33-72.
- SALVAT, P. (2006). “Movilizaciones estudiantiles: lecciones de cívica con uniforme”. En: GARCÉS, M. et al. *Me gustan los estudiantes*. Libros del ciudadano. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- TARROW, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Universidad.
- TILLY, C. (2002). “Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758-1834”. En: M. Traugott (Ed.), *Protesta social*. Barcelona: Hacer.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: FCE.
- URRUTIA, S. (2008). “El Rol de los medios de prensa en las decisiones de políticas públicas: el caso de la movilización estudiantil de 2006”. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Santiago: Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- VALENZUELA, E. (1993). “Sistema político y actores sociales en Chile”. *Proposiciones*, (22). Santiago: Ediciones SUR.