

## **Alineamiento de marcos en el movimiento estudiantil chileno en un periodo de declive**

Víctor Saldaña Zúñiga, Claudia Zúñiga y Rodrigo Asún

*Universidad de Chile*

---

Este artículo analiza el alineamiento de marcos interpretativos entre la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECh) y estudiantes que participaron en las protestas del movimiento estudiantil universitario chileno durante una fase de declive de su capacidad movilizadora (2016-2017). Mediante entrevistas a 32 estudiantes no militantes y el análisis de 36 documentos de la CONFECh, se identifican las coincidencias y diferencias en los diagnósticos y pronósticos sobre la educación. El estudio revela un alineamiento en torno a la crítica a la mercantilización de la educación, pero diferencias en la interpretación de problemas como la desigualdad educativa y el acoso sexual. El artículo concluye que el alineamiento parcial de marcos es relevante para la persistencia del movimiento en períodos de baja movilización.

*Palabras clave:* alineamiento de marcos, movimiento estudiantil, protesta social, declive de un movimiento social, marcos de acción colectiva

### **Frame alignment in the Chilean student movement in a period of decline**

This article analyzes the alignment of interpretative frames between the Confederation of Chilean Students (CONFECh) and the students who participated in protests of the Chilean university student movement during a phase of declining mobilization capacity (2016-2017). Through interviews with 32 non-affiliated students and the analysis of 36 CONFECh documents, similarities and differences in the diagnoses and prognoses regarding education are identified. The study reveals alignment around the critique of the commodification of education but differences in the interpretation of issues such as educational inequality and sexual harassment. The article concludes that partial frame alignment is relevant for the movement's persistence during periods of low mobilization.

*Keywords:* frame alignment, student movement, social protest, decline of a social movement, collective action frame

Víctor Saldaña Zúñiga  <https://orcid.org/0000-0002-7205-7327>

Claudia Zúñiga  <https://orcid.org/0000-0003-1691-5742>

Rodrigo Asún  <https://orcid.org/0000-0003-0903-1789>

Toda correspondencia relacionada a este artículo debe ser dirigido a Claudia Zúñiga. Email: [cczuniga@u.uchile.cl](mailto:cczuniga@u.uchile.cl)



<https://doi.org/10.18800/psico.202601.002>

**Alinhamento de quadros no movimento estudantil em declínio no Chile**

Este artigo analisa o alinhamento de quadros interpretativos entre a Confederação de Estudantes do Chile (CONFECh) e os estudantes que participaram nos protestos do movimento estudantil universitário chileno durante uma fase de declínio de sua capacidade de mobilização (2016-2017). Através de entrevistas com 32 estudantes não militantes e da análise de 36 documentos da CONFECh, identificam-se as coincidências e diferenças nos diagnósticos e prognósticos sobre a educação. O estudo revela um alinhamento em torno da crítica à mercantilização da educação, mas diferenças na interpretação de problemas como a desigualdade educacional e o assédio sexual. O artigo conclui que o alinhamento parcial de quadros é relevante para a persistência do movimento em períodos de baixa mobilização.

*Palavras chave:* alinhamento de quadros, movimento estudantil, protesto social, declínio de um movimento social, quadros de ação coletiva

---

Las acciones de protesta impulsadas por movimientos sociales se han convertido en una constante en las democracias representativas. La evidencia muestra un notable aumento en la protesta social durante la última década (Akaev et al., 2017), así como una creciente tendencia de la ciudadanía a recurrir a este tipo de participación política no convencional para expresar su malestar y presentar sus demandas (Norris et al., 2005). Este fenómeno parece estar adquiriendo dimensiones globales, impulsado por el deterioro de las instituciones democráticas y la crisis del neoliberalismo (Della Porta, 2015), y en América Latina se refleja en la autonomización de los movimientos sociales respecto de los actores políticos tradicionales (Albala, 2017).

Entre los movimientos sociales latinoamericanos más relevantes, por sus alcances políticos y sociales, se encuentra el movimiento estudiantil chileno (Dip, 2023), que alcanzó su mayor apogeo en el año 2011 (Asún et al., 2019), logrando amplio apoyo ciudadano, visibilidad mediática y capacidad de movilización (Segovia & Gamboa, 2012). Comparte algunos rasgos con otros movimientos en la región, particularmente estudiantiles, como su horizontalidad organizativa, el uso de repertorios innovadores, el rechazo a la política institucional tradicional, la existencia de pluralidad de demandas más allá de lo sectorial (Donoso-Romo, 2017; Montiel, 2020) y la demanda por una mayor presencia del Estado en la regulación del mercado educacional (Von Bülow & Bidegain, 2017). Algunas de las demandas y consignas del movimiento estudiantil chileno tuvieron repercusiones posteriores, repitiéndose muchas de ellas durante el estallido social del año 2019 (Zúñiga et al., 2021), como, por ejemplo, la crítica hacia los elevados niveles de desigualdad del país.

Numerosas investigaciones han buscado explicar el desarrollo de este movimiento y su impacto sociopolítico (para una revisión véase Asún et al., 2019), entre ellos, varios que prestan atención a los discursos de líderes o activistas altamente comprometidos con la estructura

del movimiento estudiantil (e.g. Donoso, 2014). No obstante, se ha prestado menos atención a los participantes que no tienen adscripción a las organizaciones que conforman el movimiento, y a la interacción entre estos participantes y las organizaciones. Esto conlleva el riesgo de asumir que los motivos para participar en las acciones de protesta del movimiento, por parte de quienes no militan en dichas organizaciones, son similares a los de sus líderes, sin que esto haya sido demostrado empíricamente.

Uno de los enfoques que considera esta interacción entre participantes y organizaciones, desde una perspectiva estratégica y cultural, es el análisis de marcos de acción colectiva, a través de su premisa denominada “proceso de alineamiento de marcos” (Snow et al., 1986; Snow & Benford, 1988). El análisis de marcos define que los movimientos son agentes productores de sentido, al definir problemáticas e incentivar el consenso y adhesión de los públicos con sus causas y protestas (Klandermans, 2013; Snow et. al., 2014). En la investigación empírica sobre marcos de acción colectiva, los estudios se han centrado en aspectos tales como: a) el proceso de construcción de marcos, analizando cómo los líderes y organizaciones de movimientos sociales construyen y difunden marcos interpretativos que definen los problemas sociales, identifican los culpables y proponen soluciones (Snow & Benford, 1988); b) la resonancia de los marcos, es decir, cómo los marcos logran resonar con las experiencias, valores y creencias preeexistentes de los individuos (Benford & Snow, 2000); c) conflictos y alineación de marcos, que explora cómo diferentes marcos dentro de un movimiento pueden entrar en conflicto o alinearse, afectando la cohesión interna y la efectividad del movimiento, y cómo los movimientos negocian o imponen sus marcos frente a marcos rivales en la arena pública (Steinberg, 1999); d) difusión de marcos, donde se examina cómo los marcos de acción colectiva se difunden entre diferentes movimientos, regiones o países, y cómo se adaptan en diferentes contextos culturales y políticos (Tarrow, 1994); y e) impacto de los marcos, estudiando el rol que juegan los marcos de acción colectiva en el éxito de los movimientos sociales, incluyendo la capacidad de los marcos para

influir en la opinión pública, moldear la política y lograr cambios concretos (Gamson, 1992a).

A pesar de este amplio campo de estudio, la premisa de que la participación en movimientos sociales se debe a la congruencia de las orientaciones interpretativas de los individuos con las definiciones producidas por las organizaciones, ha recibido menos atención empírica que otros aspectos de la teoría (Caiani, 2023; Vydt & Ketelaars, 2020). Otro elemento que ha sido menos abordado es el rol del alineamiento de marcos —o la falta de este— en los distintos ciclos de protesta, especialmente en períodos de declive de los movimientos sociales (Benford, 2022). El análisis de estos períodos podría revelar marcos innovadores latentes, que posteriormente podrían convertirse en elementos clave para futuras movilizaciones (Snow & Benford, 1992). Por lo tanto, estudiar los marcos y su alineamiento durante un período de declive permitiría comprender tanto la persistencia de un movimiento debilitado como la posible emergencia de un nuevo ciclo de protesta.

El presente manuscrito busca contribuir a llenar este vacío de conocimiento mediante el análisis y la comparación de los marcos interpretativos de la organización de un movimiento social (OMS) y de los participantes en las acciones de protesta de dicho movimiento que no son activistas ni militantes en la OMS, durante un período de declive del movimiento. La pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿existe alineamiento de marcos entre participantes no activistas y organizaciones de un movimiento social en un período de declive de movilización? Tomaremos como caso de estudio el movimiento estudiantil universitario chileno, que luego de un período de auge y desarrollo (2011-2014), pasó a una fase de declive, tanto en su incidencia en el debate público como en su capacidad de movilización (2016-2017). Para identificar los marcos interpretativos de la OMS, se analizarán los documentos producidos por la principal organización universitaria, la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECh). Para identificar los marcos de los participantes en las acciones de protesta del movimiento, se realizarán entrevistas a estudiantes universitarios participantes en la movilización, que no son activistas ni militantes de dichas organizaciones.

## **Los marcos de acción colectiva y el alineamiento de marcos**

El concepto de “marco de acción colectiva” refiere al conjunto de creencias, ideas y valores que orientan la acción de los participantes en los movimientos sociales, al destacar algunos aspectos de la realidad por sobre otros. Los marcos funcionan como base para conferir una interpretación a las situaciones que se consideran problemáticas (Snow et al., 1986) e injustas, basadas usualmente en un agravio moral (Gamson, 1992b). Además, estos marcos sirven a los movimientos sociales para justificar y legitimar sus acciones, actividades y campañas (Snow et al., 2019).

Son las OMS las que cumplen el rol de elaborar estratégicamente los marcos, proceso llamado enmarcamiento [*framing*], en el cual se elaboran, articulan y negocian significados sobre el conflicto que se enfrenta (Snow & Benford, 1988). Para Klandermans (2014) este proceso tiene como principal objetivo la “movilización de consenso” al buscar que los objetivos y proposiciones de un movimiento generen “simpatía” entre los espectadores y estos tengan los motivos necesarios para movilizarse. Gamson (1995) destaca la producción de la “conciencia de movilización” a partir de este proceso, en el que una significación individual logra volverse un sentido compartido, contribuyendo a la construcción de una identidad colectiva en la que los participantes comparten con la organización un destino compartido (Van Stekelenburg & Klandermans, 2013). El proceso de enmarcamiento consta de tres tareas: la primera, es la creación de un “marco de diagnóstico” que define el problema, sus causas y responsables; la segunda, es un “marco de pronóstico”, que identifica las posibles soluciones y acciones a seguir; y finalmente, un “marco motivacional”, que representa las razones o motivos imperantes para participar (Snow et al., 2019).

Para que los marcos sean exitosos entre sus potenciales públicos y logren convencerlos de participar, deben cumplir con una serie de atributos que los hagan “resonantes”, es decir, creíbles para los individuos (Ketelaars, 2016). Estos requisitos incluyen referirse al sistema de valores y creencias del contexto en que se insertan (centralidad), ser

coherentes, y tener credibilidad empírica. La credibilidad contempla a su vez dos aspectos, afinidad con la experiencia de los individuos y ser narrativamente fidedignos al relato cultural que una sociedad o grupo tiene sobre sí misma (Snow & Benford, 1988). Los marcos que logran ser resonantes suelen ser “marcos maestros”, que funcionan como anclaje interpretativo y su alcance e influencia traspasa sus límites, agrupando a su alrededor a distintos movimientos que lo adaptan a sus causas, por lo que se les considera relevantes en la generación de ciclos de protesta (Benford, 2022; Snow & Benford, 1992).

Cuando los marcos son resonantes, se produce el “alineamiento de marcos”, que es el “vínculo entre las orientaciones de los individuos y las orientaciones interpretativas de las organizaciones de los movimientos sociales de manera que el conjunto de intereses, valores y creencias de los individuos, y las actividades, objetivos e ideologías de las OMS, sean congruentes y complementarios” (Snow et al., 1986, p. 464). Es decir, cuando hay alineamiento de marcos, se conecta la dimensión micro (individuos) con la dimensión meso (organizaciones), lo que permitiría explicar el involucramiento de las personas en acciones de protesta y otras actividades (Ketelaars et al., 2014). Así, el alineamiento sería una condición necesaria para la participación en todo proceso de movilización, independiente de su naturaleza o intensidad (De Vydt & Ketelaars, 2020), y para la cohesión interna y posición externa de un movimiento (Ketelaars et al., 2014).

De acuerdo con Snow et al. (2019) es posible distinguir cuatro tipos de alineamiento: 1) Puente entre marcos, que es la producción de un marco abarcador por parte de las organizaciones para vincular ideológicamente a los individuos con la causa; 2) Amplificación de marcos, que alude al ejercicio de las OMS de privilegiar y relacionar su marco principal con elementos de otros marcos, dejando fuera aquellos que no favorecen el alineamiento; 3) Extensión de marcos, que es la acción de las OMS de integrar en sus marcos nuevos asuntos de interés, valores y creencias relevantes para nuevos públicos; y 4) Transformación de marcos, en la cual las OMS reorganizan sus marcos primarios que, en ocasiones, pueden estar desactualizados o desajustados (Snow et al., 2019).

Pese a que el alineamiento de marcos es la premisa fundante de la teoría de los marcos de acción colectiva, la investigación empírica realizada desde esta perspectiva ha tendido a centrarse en la identificación de los marcos organizacionales elaborados por líderes y activistas, sin considerar las interpretaciones de los participantes o simpatizantes (De Vydt & Ketelaars, 2020; Ketelaars et al., 2014), y su interacción con las organizaciones, siendo esta interacción micro-meso una de sus principales lagunas teórico-empíricas (Caiani, 2023). Entre los estudios que consideran el alineamiento de marcos, destacan aquellos que prestan atención a los alineamientos internos, entre distintas OMS de un mismo movimiento, o externos, entre las OMS y la cobertura de los medios de prensa, o con públicos (e.g. Brooks et al., 2017; Hadler & McKay, 2013; McCaffey & Keys, 2000; Zeng et al., 2019). También se ha evaluado la capacidad de documentos de distintos géneros narrativos o instruccionales para producir, popularizar y extender el alineamiento de los movimientos sociales con las audiencias (e.g. Coley, 2017; Williams, 2016).

Ketelaars et al. (2014), consideran la dimensión individual y organizacional a través de un estudio cuantitativo que compara la propaganda de los organizadores de las protestas de diversos movimientos en tres países europeos, con las respuestas a encuestas aplicadas a sus participantes. Concluyen que la alineación es una cuestión de grado y el alineamiento se presenta de forma parcial y no del todo congruente, aunque sigue siendo relevante para la participación. Los autores plantean que las diferencias entre ambos marcos se deberían a que los participantes están expuestos otros a contextos comunicativos, como la cercanía con otras organizaciones o exposición a medios de comunicación, lo que haría fluctuar el grado de alineamiento. De Vydt y Ketelaars (2020) señalan que las personas más alineadas con los marcos de un movimiento tienen mayor probabilidad de participar en protestas, siendo un predictor importante de la intención de participar a nivel individual. Pero estos estudios no profundizan en el componente significativo de las demandas e interpretaciones alineadas o desalineadas ni considera el periodo o fase en el cual se encuentran los movimientos estudiados.

## **El movimiento estudiantil universitario chileno**

El movimiento estudiantil universitario chileno ha sido objeto de gran atención, tanto nacional como internacional, especialmente luego de las manifestaciones del año 2011 (Asún et al., 2019). Ha destacado por su masividad e impacto en las políticas públicas, particularmente en educación. Su demanda de “educación gratuita y de calidad” expresó una fuerte crítica a la mercantilización y privatización del sistema educacional chileno y sus consecuencias, tales como los altos niveles de endeudamiento de los estudiantes y sus familias, y la alta desigualdad y segregación educacional. La evolución de sus consignas hacia demandas por “derechos sociales” (Picazo & Pierre, 2016) habría puesto en cuestión el consenso neoliberal presente desde la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1989), lo que daría cuenta del carácter refundacional del movimiento (Garretón, 2014).

La Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECh), que es la principal organización universitaria de Chile y reúne a gran parte de las federaciones estudiantiles universitarias, encabezó esta movilización. Su desarrollo como actor contencioso pasó por dos gobiernos. El encabezado por Sebastián Piñera (2010-2014), fue el primer gobierno de derecha desde el retorno a la democracia y estuvo marcado por marchas masivas e intensas jornadas de protesta, ante las que el gobierno mostró su falta de experiencia gubernamental y de control de la agenda política, debiendo cambiar en tres ocasiones al ministro de Educación (Segovia & Gamboa, 2012). Este gobierno representaba para el movimiento el modelo neoliberal chileno, debido a que varias de sus autoridades fueron parte del gobierno dictatorial y/o simpatizaban con sus políticas de privatización (Jackson, 2013). Esto reafirmó la posición crítica y legitimidad del movimiento, potenciando políticamente a sus principales líderes, algunos de cuales fueron electos como diputados en las elecciones parlamentarias del año 2013.

El gobierno encabezado por Michelle Bachelet (2014-2017), bajo una coalición de centro-izquierda llamada Nueva Mayoría, tuvo en su programa presidencial una de las principales demandas del movimiento

universitario: educación superior gratuita. La disputa entre el movimiento y el gobierno se centró en aspectos específicos de la Reforma Educacional, su financiamiento e implementación, pero no el objetivo central de la misma. Este cambio en el escenario político trajo consigo una disminución de la capacidad de movilización del movimiento estudiantil, reduciéndose a eventos masivos pero esporádicos (Donoso, 2017a; Segovia y Gamboa 2016), lo que afectó su visibilidad mediática. Este declive pudo deberse a que sus demandas perdieron capacidad de convocatoria en sus bases al ser parte del programa del gobierno (Donoso, 2017), a que el paso de algunos líderes del movimiento a la política institucional fue considerado como una traición al movimiento por parte de algunos sectores estudiantiles (Muñoz & Durán, 2019), y a que la disputa sobre el problema educacional se trasladó al espacio parlamentario, adquiriendo un carácter tecnocrático y perdiendo su alcance público (Paredes & Araya, 2020). Otras explicaciones sugieren, en relación con las anteriores, que el movimiento estudiantil experimentó un “declive por éxito” (Donoso & Somma, 2019; Somma & Donoso, 2021), debido a que sus demandas fueron parte de la agenda política e integradas en el programa del gobierno de turno, por lo que la organización transitó de la confrontación política a la supervisión de las reformas, contando además con aliados dentro del gobierno y el parlamento.

Otros factores que pudieron contribuir a la disminución de la visibilidad pública del movimiento fue la ocurrencia de acontecimientos políticos mediáticos de alto impacto nacional, como escándalos de corrupción política y económica (Siavelis, 2017) y el surgimiento de otros movimientos que adquirieron mayor protagonismo, como el movimiento contra el sistema previsional de capitalización individual (No + AFP) y el movimiento feminista. Este último ya se encontraba articulado con el movimiento estudiantil, de manera externa a la CONFECh, en instancias de activistas tales como las Secretarías de Sexualidades y Género y la Coordinadora Feminista Universitaria (CORFEU) (Follegrati, 2018).

Investigaciones sobre el inicio y desarrollo del movimiento han abordado factores estructurales, como el crecimiento de las clases medias y la masificación del acceso a la educación superior desde mediados de la década del 2000 (Ruiz & Boccardo, 2014), o el cambio político que significó el fin de veinte años de gobiernos de centro-izquierda y el ascenso de la derecha (Donoso, 2016). También se ha destacado el uso de tácticas y repertorios innovadores, como performances (Ganter et al., 2017) y el uso masivo de redes sociales como forma de activismo (Cárdenas, 2014). Otras exponen un relato histórico del movimiento, o analizan las posiciones políticas e ideológicas que han configurado su organización, objetivos y estrategias, y su impacto en el inicio de un nuevo ciclo político en Chile (Avendaño, 2014; Donoso, 2014; Mella, 2016).

Otros estudios dan cuenta de la relevancia de los marcos de acción colectiva. Donoso (2014) analiza los marcos de acción colectiva del movimiento a través de sus líderes, dando cuenta del desarrollo de un marco que identifica los problemas del sistema educativo con la incapacidad del sistema político para producir cambios. Desde el análisis de las pancartas y cantos, Paredes y Otárola (2019) destacan la importancia del núcleo moral y emocional los marcos estudiantiles. Salinas y Fraser (2013) concluyen que el éxito de la causa estudiantil en contra de la desigualdad educativa se debió al poder de su marco de diagnóstico, que delimitaba responsabilidades y se alineaba con las demandas históricas de los estudiantes universitarios en democracia. Picazo y Pierre (2016) consideran que las demandas del movimiento propiciaron un cambio en la interpretación del conflicto educacional hacia un lenguaje de derechos sociales, influenciando las agendas políticas. Somma (2017) comparte estas apreciaciones y sugiere la tesis de que el movimiento generó un “marco maestro” que permitió agrupar a otros movimientos bajo un mismo diagnóstico sobre las consecuencias de la mercantilización. A pesar del significativo aporte de estos trabajos, la mayoría se concentra en el periodo de apogeo del movimiento (Asún et al., 2019), sin considerar periodos de baja movilización o visibilidad, y tampoco abordan el alineamiento de marcos entre OMS y participantes.

El estudio del alineamiento de marcos en la acción colectiva es relevante para la psicología política porque permite comprender cómo los individuos y grupos construyen significados compartidos que impulsan la movilización social. El alineamiento de marcos explica cómo las interpretaciones de problemas sociales, injusticias y posibles soluciones se ajustan entre los actores colectivos y los participantes. Desde la perspectiva de la psicología política, este proceso involucra factores cognitivos, emocionales y motivacionales que afectan la forma en que las personas perciben su identidad colectiva, su sentido de agencia y su disposición a participar en acciones colectivas (Klandermans, 2014). Al estudiar cómo se alinean los marcos, la psicología política puede avanzar en la comprensión de cómo los movimientos sociales pueden adaptar sus mensajes frente a audiencias diversas y en contextos cambiantes, lo que es particularmente relevante en momentos de crisis o declive, cuando los movimientos enfrentan desafíos de cohesión interna y eficacia (Gómez-Román et al., 2017).

## **Método**

Este estudio se realizó desde una metodología cualitativa, siguiendo los lineamientos del enfoque de “estudios de caso” (Snow, 2013; Yin, 2009) para abordar el alineamiento de marcos en un movimiento en particular. Se utilizó un diseño exploratorio-descriptivo de carácter transversal en un periodo de dos años (2016-2017). El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

### ***Unidades de análisis y participantes***

Se definieron dos unidades de análisis: 1) Estudiantes universitarios participantes de acciones de protesta que no militan en organizaciones políticas; y 2) la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECh), que es la principal organización del movimiento. Para la primera unidad, se seleccionaron 32 estudiantes de universidades con

alta tradición de movilización, en las dos ciudades con mayor historia de movilización estudiantil del país, que participaron en acciones de protesta del movimiento estudiantil entre los años 2016 y 2017. El muestreo fue de carácter no probabilístico y se realizó bajo criterios de representatividad estructural (Canales, 2006), a partir de la definición de cuotas de participantes con características compartidas y diferenciadoras en diferentes dimensiones. Esto con el objetivo de lograr mínimos de homogeneidad y de heterogeneidad en las posiciones discursivas de los participantes (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Criterios de selección muestral*

Ciudad	Santiago	Concepción
N.º de estudiantes	16	16
Género	8 mujeres/8 hombres	8 mujeres/ 8 hombres
Carreras	8 estudiantes de humanidades y ciencia sociales / 8 estudiantes de ciencias (físicas, matemáticas y salud)	8 estudiantes de humanidades y ciencia sociales / 8 estudiantes de ciencias (físicas, matemáticas y salud)
Nivel de estudios	8 estudiantes 1er o 2do año / 8 estudiantes de los dos últimos años	8 estudiantes 1er o 2do año / 8 estudiantes de los dos últimos años
Nivel socioeconómico	8 estudiante de NSE medio-bajo / 8 estudiantes de NSE medio-alto	8 estudiante de NSE medio-bajo / 8 estudiantes de NSE medio-alto

El criterio de inclusión fue que los estudiantes hubieran participado al menos una vez en una manifestación del movimiento estudiantil universitario durante el periodo de estudio (e.g. una marcha convocada por la CONFECh), y el criterio de exclusión fue que militaran en algún partido, organización o colectivo político asociado al movimiento. Todos los participantes firmaron un consentimiento

informado. El trabajo de campo se realizó entre los años 2016 y 2017 en un proceso de captación y ejecución de entrevistas de cuatro fases realizado por los responsables de esta investigación.

Para la segunda unidad de análisis, la CONFECh, se recopilaron 36 documentos, que corresponden al total de documentos generados por la organización entre enero de 2016 y diciembre de 2017. Estos incluyen: actas de discusiones de asambleas plenarias (donde participan los representantes de las federaciones universitarias), síntesis de dichas discusiones y otros documentos oficiales (e.g. llamados a protesta o insumos para la discusión legislativa). Algunos están disponibles en internet y otros fueron obtenidos a través de contacto personal con dos dirigentes estudiantiles del periodo.

### ***Técnicas de recolección de información***

A los estudiantes se les aplicó una pauta de entrevista semiestructuradas (Flick, 2004). La pauta estaba compuesta por seis preguntas de identificación sociodemográfica y biográfica, y 12 preguntas sobre participación en el movimiento estudiantil universitario, tales como motivaciones, ideas o creencias asociadas a la participación, así como preguntas sobre el conflicto educacional y la evaluación del movimiento estudiantil universitario. Para la segunda unidad de análisis la técnica de producción de información consistió en búsqueda y recopilación de fuentes primarias.

### ***Análisis de la información***

El análisis de datos fue inductivo y constó de dos etapas. Primero, se empleó el proceso analítico de la teoría fundamentada basada en la codificación abierta y axial para la elaboración de categorías y subcategorías (Gibbs, 2012). El uso de esta estrategia analítica fue solo con fines procedimentales y analíticos. Las categorías y subcategorías emergentes fueron desarrolladas siguiendo el criterio de saturación, a través de la comparación constante entre códigos y categorías intra y entre entrevistas (Boeije, 2002). Un proceso similar se realizó con los docu-

mentos de la CONFECh. A continuación, los hallazgos fueron organizados y analizados a partir de dos de las tareas de enmarcado: los marcos de diagnóstico y pronóstico (Snow et al., 1986). Se seleccionaron estos marcos ya que representan el trabajo de consenso interpretativo sobre un problema, y se decidió no considerar el marco motivacional, pues como plantean Ketelaars y colaboradores (2014), aspectos de este ser encontrados en las otras dos dimensiones.

## **Resultados**

Los resultados se organizan en torno a los marcos de diagnóstico y de pronóstico. En el diagnóstico se identifican primero los marcos alineados entre los estudiantes y la CONFECh, y luego los marcos no alineados, incluyendo aquí la identificación de responsables y adversarios. Posteriormente se presentan los marcos de pronóstico, donde no se encontraron diferencias sustantivas entre ambas unidades de análisis. Las citas de entrevistas se identifican por género y número de participante, las de los documentos por el tipo, universidad de registro y fecha. A modo de síntesis, se presenta un diagrama (ver Figura 1) de los resultados de alineamiento y desalineamiento de los marcos de diagnóstico de ambas unidades de análisis.

### ***Marcos de diagnóstico***

Alineamiento en la identificación de problemas. El principal diagnóstico identificado y alineado es la presencia del mercado en la educación superior. Tanto la organización como los estudiantes consideran que la crisis del sistema educacional es producto de la mercantilización y privatización de la educación a través de agentes económicos que asumen el rol formativo abandonado por el Estado. Este problema se expresa en tres dimensiones: los mecanismos de financiamiento de la educación superior, el lucro y la calidad de la formación en establecimientos de educación superior privados.

En cuanto al financiamiento se señalan dos aspectos especialmente problemáticos. El primero es el endeudamiento. Los documentos de la CONFECh mencionan las altas tasas de endeudamiento estudiantil, debido a la obtención de créditos bancarios para financiar estudios, particularmente del CAE (Crédito con Aval del Estado), lo que implica pagar cifras superiores al costo total de la carrera y el riesgo de embargo de bienes, entre otras consecuencias. También se señalan las dificultades para lograr destacar este problema como un motivador de la participación de los estudiantes, ya que afecta principalmente a los ya egresados. Enfrentamos la dificultad de instalar el endeudamiento como temática clave por los ribetes que tiene el mismo [afecta a estudiantes y egresados, pero los primeros no lo viven materialmente hasta egresar y comenzar a pagar] (Acta U. de Magallanes 09-09-2016). Así también se plantea que las personas endeudadas con la educación se ven afectadas, ya que hay gente que la han embargado a causa del CAE. (Síntesis Universidad Austral 19-03-2016).

Los entrevistados por su parte, hacen referencia a las consecuencias del endeudamiento en sus vidas y las de otros estudiantes, quienes arrastran este problema cuando ingresan el mundo laboral. Algunos señalan que es un problema mayor cuando los egresados no encuentran trabajo debido a la sobreoferta profesional y, por tanto, no pueden pagar la deuda. Esto tendría consecuencias adicionales, como que sean las familias las que deben asumir los costos o que se vea afectado su desarrollo profesional.

Me molesta el otro problema de que tenga que pagar y salir endeudada por tener educación. Y más encima, ahora que lo pienso, voy a salir endeudada y todo, y quizás no voy a encontrar pega en lo que estudié, [...] porque están saliendo un millón de profesionales. (Mujer, Informante 28).

[Los estudiantes] recién están entrando al mundo laboral y ya tienen que entregar parte de su sueldo, entonces obviamente nunca se van desarrollar, nunca van llegar a una, una plenitud. (Mujer, Informante 20)

El segundo problema es la aplicación de la política de gratuidad en educación superior. La política dejó insatisfechos a los estudiantes y a la CONFECh. La medida era considerada insuficiente pues no propone un cambio estructural al financiamiento educacional y del mercado en la educación. Para la CONFECh “no viene a solucionar las problemáticas de la educación y a cambiar el paradigma de la educación de mercado” (Síntesis Universidad Católica de Chile, 03-04-2016). Además, no se trataba de un aporte basal al sistema, sino una beca de arancel asumido por el Estado, que puede ser recibida por universidades con fines de lucro.

No se están haciendo esfuerzos reales para eso, o sea se está siguiendo el mismo modelo de dar becas y aumentar las becas pero en el fondo eso no es gratuidad, eso es becar, pagar, que otra persona le pague a la empresa para que de educación, pero en el fondo se sigue poniendo como un bien comercial, solo que el Estado lo está pagando. (Hombre, Informante 9)

En lo que respecta al lucro y la calidad de la formación, los diagnósticos se dirigen al rol de las universidades privadas. La CONFECh destaca las consecuencias de las lógicas de mercado en la educación superior, poniendo en evidencia una crisis del sistema educativo, debido al cierre de algunas universidades por su mala gestión financiera, lo que en aquel momento afectó a miles de estudiantes: “existen instituciones que comienzan a cerrar [...] son reflejo de un colapso del sistema educativo” (Síntesis CONFECh, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 11-03-2017).

8 mil estudiantes, el 75%, estudian con CAE, y como lo hacen en universidades privadas les dicen que reclamen al SERNAC. Debe haber 40 denuncias para hacer una demanda colectiva. No hay un marco regular, un circuito constitucional frente a las transnacionales que lucran con la educación. (Síntesis CONFECh Universidad de Chile, 10-01-2016).

Los estudiantes entrevistados también concentran su atención en las universidades con fines de lucro, pero particularmente en la calidad de la formación y el estatus de los profesionales egresados. Se plantea que los estudiantes de dichas universidades recibirían una formación de baja calidad que afectaría su desarrollo profesional debido a la competencia en el mercado laboral, y “quedan a medias porque no pueden entrar a trabajar” (Mujer, Informante 22). Aquí se aprecia una distinción asociada al estatus de las casas de estudio: la oposición entre universidades públicas o privadas tradicionales (en las que estudian nuestros entrevistados), que se asocian a calidad y validación profesional, y universidades con fines de lucro, que se asociarían a una baja calidad de la formación y un bajo estatus.

Es que yo creo que no es coincidencia también que muchas universidades malas son privadas. Claro, o sea, en el fondo hay mucha gente que hoy día estudia en esas universidades, a mí me da lata decirlo así, y claro, tiene educación superior y entró con nada, [...] porque lo único que importa es que entren, o sea, que haya gente y que paguen. (Mujer, Informante 1)

### ***Similitudes en la identificación de agentes responsables***

Respecto a identificación de agentes responsables, ambos diagnósticos comparten a un agente causal “histórico”: *la dictadura cívico militar* encabezada por Augusto Pinochet, que sería responsable de instaurar las lógicas mercado en el sistema educativo chileno. Participantes mencionan: “queremos modificar un Sistema Educativo que se creó en dictadura y que hoy queremos erradicar” (Síntesis Universidad Adolfo Ibáñez 26-08-2016), y “es por la historia, lo que dice la historia ¿cierto? Para empezar, fue una dictadura de derecha la que implementó este el sistema, [...] el sistema de mercado en la educación” (Hombre, Informante 12).

También se reconocen otros agentes de carácter político e institucional como responsables de los problemas: el Estado, el Gobierno y los Ministerios. Al Estado se le responsabiliza por abandonar su rol en el

sistema educativo, permitiendo el ingreso de privados con ausencia de regulación. En el caso del Gobierno y los Ministerios, se destaca la falta de voluntad para generar cambios en la educación. Un participante expresa “queremos que la Confech sea parte del recurso de protección contra el Estado por violentar la posibilidad de un real derecho a educación. (Acta Universidad Austral 19-03-2016)

Por ejemplo, el tema del financiamiento tiene que ver mucho con el Estado, quien es el que debería regular eso, debería hacerse más partícipe y no dejar tanto al mercado [...]. Entonces ahí hay un problema grande que tiene que ver con el Estado Mercado, y ese es como el primer problema del financiamiento. (Hombre, Informante 15)

Finalmente, hay un último grupo de agentes sociales identificados como responsables: los empresarios de la educación y los bancos como representantes del neoliberalismo en la educación. Los empresarios, porque están detrás de la educación superior privada, y los bancos por cobrar altos intereses en los créditos para el pago de aranceles universitarios y con ello contribuir al endeudamiento de los estudiantes. Además de responsables, son reconocidos como adversarios del movimiento por su poder económico y sus intereses en el sistema educacional, oponiéndose a los cambios demandados por el movimiento.

En Chile hay más de un millón de estudiantes endeudados, por lo que se pide sacar a la banca, el fin de los créditos para estudiar y la condonación de la deuda. Expulsión de la banca: fin al CAE, crédito CORFO y cualquier forma de endeudamiento para acceder a estudiar. (5 Razones por las cuales movilizarse, mayo 2016).

El empresariado [es responsable], puesto que son los que, en el fondo, no quieren hacer esos cambios estructurales [...] o sea es súper fácil pasar unos billetes por debajo de la mesa para corromper a los que los fiscalizan. Efectivamente los grupos que poseen las universidades privadas actualmente son súper poderosos. (Mujer, Informante 20).

### ***Desalineamientos en la identificación de problemas***

Una diferencia notoria entre los diagnósticos la CONFECh y de los entrevistados es la desigualdad en la educación, la que está ausente en los documentos de la CONFECh y muy presente en el discurso de los participantes. En estos últimos es notoria una dimensión normativa sobre este problema, al apelar a un sentido de “justicia” en la evaluación de las profundas desigualdades existentes en el país, y específicamente en el acceso a la educación superior, generando indignación moral.

Uno ve la desigualdad y uno conversa con los estudiantes escolares, con los chicos. Uno ve los sueños que tienen, las esperanzas que tienen en sí mismos y uno que ya está en la universidad y ve en las condiciones en que están [...], te pones en el lugar de ellos y como que no ves que tengan muchas opciones. Como que no tienen muchas oportunidades de lograr los sueños que tienen. (Hombre, Informante 14)

La desigualdad explicaría los problemas del acceso a la educación, al definir las condiciones para el acceso educacional y también el éxito o fracaso de las trayectorias formativas, que se definen según las condicionantes socioeconómicas y los mecanismos de selección. Sobre los primeros, la falta de recursos económicos por parte de las familias para pagar la educación superior es determinante para “elegir” y “decidir” qué y dónde estudiar. Quienes no tienen las condiciones para pagar quedarían fuera de la educación universitaria, mientras aquellos que sí las tienen tendrían mayores posibilidades. Algunos estudiantes relatan que comenzaron a tomar conciencia de esta desigualdad al ingresar a la universidad y observar las diferencias formativas que tienen con sus pares: “Yo en la universidad me di cuenta de esa diferencia. Claro, antes estaba en una burbuja” (Hombre, Informante 25) y que esta es “un impedimento para muchas familias, el hecho de que quizás tienen miles de aspiraciones y capacidades, pero no lo pueden hacer por la simple razón de que su familia no puede costear los estudios. (Mujer, Informante 24).

[me movilizo] porque después de todo, solamente hay algunas personas que pueden acceder a la educación superior, porque no pueden ingresar por motivos económicos [...] es el principal obstáculo en verdad. (Mujer, Informante 2)

Respecto a los mecanismos de selección universitaria, específicamente la Prueba de Selección Universitaria (PSU) se enfatiza su relación con las condicionantes socioeconómicas. Si no se recibe una educación que asegure un buen desempeño en dicha prueba, no sería posible ingresar a la universidad. Por ello, la PSU, cuyos resultados están fuertemente asociados al nivel socioeconómico, sería un mecanismo de exclusión y segregación educacional.

El acceso a la universidad es como segregador. O sea, estuve en un colegio en el cual no me tuve que preparar especialmente para la PSU. Y yo creo que, para mí, o sea... a mí me preguntaban y yo decía "ah, pero la PSU es fácil". Claro, pero porque no, tú vives en la otra realidad. O sea, no te estás dando cuenta de que estás dejando a otros, a un 60% de personas que dan la PSU, fuera de la universidad. (Mujer, Informante 3).

Otros estudiantes ponen en cuestión a la PSU como instrumento adecuado para medir o evaluar conocimientos y capacidades, ya que "no mide la capacidad real [...] y de hecho tienden a dejar afuera a muchos" (Hombre, Informante 28).

En los documentos de la CONFECh, por su parte, se identifican tres problemas predominantes que no están presentes en el diagnóstico de los estudiantes: la Reforma Educacional, las necesidades de las universidades públicas y la educación sexista y el acoso sexual. Para la CONFECh la Reforma Educacional, en trámite durante el periodo estudiado, es un problema importante para sus diagnósticos sobre el conflicto educacional. La CONFECh se opuso a la reforma en su conjunto porque no resolvía los problemas de fondo y no acogía las principales demandas del movimiento estudiantil: fin del endeudamiento, penalización del lucro, consagración de la gratuidad universal, fortalecimiento de la educación pública, entre otros. A su vez,

su implementación contaría con una serie de deficiencias, tales como su forma de regulación y su financiamiento.

En mesa ejecutiva del CONFECH se cuestiona manera en que se llevan a cabo las reformas que apuestan por profundizar la privatización y el mercado en la educación. No existe real intención de generar cambios por fortalecer la educación pública, ni siquiera se está cumpliendo programa de gobierno (Síntesis CONFECh Universidad de Chile, 10-01-2016).

La complejidad de la reforma educativa como política pública y las complicaciones técnicas asociadas a su ejecución, ayudan a comprender la importancia estratégica para la CONFECh de responder a este aspecto coyuntural a través de un marco de respuesta y oposición. Otro de los temas relevantes para la CONFECh, es el problema del financiamiento de las universidades públicas. Pese que hay estudiantes que hacen una crítica a las condiciones materiales y de infraestructura de sus universidades, estas reflexiones no se focalizan en el problema estructural y global de la asignación y distribución de recursos de parte del Estado a sus universidades, como si lo hace la CONFECh.

Hay un punto importante que es el no real fortalecimiento de la Educación Pública. Nada dice [la reforma] del monto de dinero que se le entregará a Universidades Estatales ni el aumento de matrícula. Tenemos que exigir que el monto sea entregado a las instituciones de forma equitativa. (Acta CONFECh Universidad Federico Santa María, 09-09-2017).

Un último problema identificado por la CONFECh, es la educación sexista y el acoso sexual. Este diagnóstico se estructura a partir de las discusiones desarrolladas en las comisiones organizadas sobre el tema y en las intervenciones de las organizaciones feministas en la CONFECh, donde comienza a elaborarse el diagnóstico y demanda de la necesidad de una formación en feminismo y género para contribuir a desarrollar una educación no sexista dejando de “invisibilizar y anular la lucha feminista y profundizar de forma urgente la educación No Sexista en nuestras universidades” (Síntesis FEUV, 16-07-2016). Al

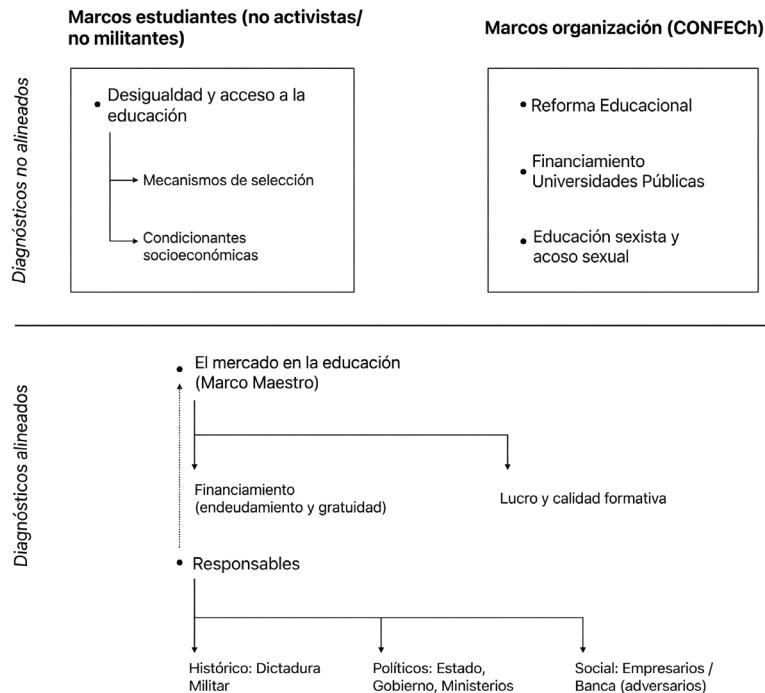
mismo tiempo, se problematiza la ausencia de protocolos para abordar el acoso y abuso sexual al interior de las universidades. Esto ocurre ante una serie de denuncias en contra de académicos y estudiantes, que se producen en diferentes universidades (particularmente el año 2017, aunque se visibiliza el año 2018), y las movilizaciones internas a partir de estos casos y su inadecuado tratamiento. El diagnóstico además se vio fortalecido por diversas movilizaciones y protestas por casos de femicidio en Chile.

Exigimos terminar con los abusos y apuntamos a una movilización nacional por la educación no sexista y terminar con estas prácticas dentro de nuestras aulas [...]. Se diagnóstica que existe una multiplicidad de movilizaciones sobre el sexism, pero que no han estado unificadas, por lo que se busca unificar las demandas en torno a esta temática, las que no se ha impulsado con fuerza suficiente por el CONFECh. (Síntesis Universidad Adolfo Ibáñez, 26-09-2017).

Este diagnóstico no está presente con la misma claridad en el discurso de los entrevistados. El problema del acoso es mencionado por algunos estudiantes, pero no se observa un diagnóstico de estos hechos como una reivindicación asociada al sistema educativo. Se considera importante, pero como un problema interno de una determinada comunidad estudiantil o de la institución universitaria donde se identificaron los casos de abuso o acoso, y no como las consecuencias sistémicas de una educación sexista.

Últimamente se ha sacado harto dentro del movimiento estudiantil el tema como de una educación no sexista, una educación que tenga como un sello feminista, etc. Y la gente acá no tiene esa idea. (Mujer, Informante 22)

Últimamente igual se ha visto como muchos casos de abusos en muchas universidades a nivel de acoso a estudiantes [...] casos de acoso que hubo en la Universidad de Chile, con el profesor [Nombre]. Entonces igual fue complicado y en los últimos dos meses se ha visto una cantidad impresionante de casos de acoso, o de violaciones, o de abusos. (Mujer, Informante 22)



**Figura 1.** Alineamiento y desalineamientos marcos de diagnóstico

### ***Marcos de pronóstico***

#### ***Alineamiento en el objetivo: cambiar el sistema educacional***

A pesar de algunas diferencias en la identificación de problemas en el marco de diagnóstico, los marcos de pronóstico de la CONFECh y los estudiantes comparten una misma proyección de soluciones que apuntan a cambiar el sistema educacional a partir de las demandas centrales del movimiento: el logro de la gratuidad universal, el mejoramiento de la calidad de la educación, el fin al endeudamiento y al crédito para estudiar (CAE) y el fin de la prueba de selección universitaria (PSU), lo que apunta a la transformación del actual sistema de educación superior al restituir la educación como un derecho y relevar

su carácter público. A continuación se presentan 5 puntos por los que movilizarse según CONFECh (2017):

1. Fin al endeudamiento. [...] ¿qué queremos? Sacar a la banca, fin a los créditos para estudiar y condonación de la deuda.
2. Gratuidad universal [...] cuando decimos que la educación es un derecho nos referimos a que la plata no sea un impedimento para estudiar.
3. Fortalecer la educación pública [...] es necesario fortalecer la matrícula y los planteles estatales de educación superior.
4. Marco regulatorio [...] la educación está en crisis y necesitamos un marco regulatorio que asegure transparencia, educación no sexista, democracia e infraestructura por una educación de calidad.
5. Fin al lucro [...] debe ser castigado que se lucre con lo que debería ser un derecho para todos y todas.

Al respecto, los participantes comentan: “Que existiera, ojalá, una gratuidad universal, [...] o sea, permitir que todos puedan entrar a estudiar” (Mujer, Informante 22), “que se destinen más recursos a la educación [...], el fin a la PSU, que se busque otro método que sea mejor para poder acceder a la universidad” (Mujer, Informante 2), “yo creo que primero, lo primero que hay que fomentar, es la calidad de la educación” (Hombre, Informante 3).

En ambos pronósticos se identifican también las condiciones político-institucionales para la realización de los cambios en sistema educacional. Estas consisten principalmente en la interacción y diálogo entre los agentes políticos, implicando un camino institucional, y en el rol del movimiento estudiantil para promoverlo. En el pronóstico estudiantil se observa también una proyección de cambio “generacional” entre los actores del sistema político que facilitaría el cumplimiento de los objetivos en educación. En el caso de la CONFECh, las condiciones político-coyunturales se manifiestan en su accionar durante el

periodo estudiado: diálogo con parlamentarios y políticos, oposición a la Reforma Educacional y la articulación con otros actores sociales para fortalecer el movimiento en un periodo de baja movilización y lograr mantenerse en la escena pública

Hoy venimos con la disposición a mantener el diálogo, pero esperando respuestas y posicionamientos de los parlamentarios y sus bancadas (participación sustantiva). Solicitamos que nuestras propuestas de indicaciones sean ingresadas y votadas por la Comisión de Educación. (Presentación indicaciones Comisión de Educación, 02 de mayo de 2017).

Yo creo que a largo plazo también va a ir cambiando la situación, como que este recambio generacional va a permitir que por lo menos la parte institucional vaya cambiando, y también va a ir produciendo un cambio. (Mujer, Informante 29)

Finalmente, se identifica también un sentido temporal en el logro de los objetivos del movimiento estudiantil. Las proyecciones de logro a corto-mediano plazo se asocian a la solución de los problemas de financiamiento, tales como beneficios monetarios para financiar el sistema de educación superior y el fin del crédito (CAE). Particularmente desde la CONFECh se mencionan también las soluciones a problemas coyunturales, como el cierre de carreras y universidades.

En el largo plazo, ambos pronósticos destacan la poca elaboración de una propuesta de educación gratuita, ya que “no hemos trabajado una propuesta en concreto, y generar una alternativa más allá de la consigna” (Acta Universidad Diego Portales, 01-07-2017), así como para el fin del endeudamiento (condonación de las deudas actuales), considerados difíciles de lograr en el corto plazo y que requieren de una “eliminación paulatina de cualquier tipo de crédito y condonación de la deuda” (Presentación Comisión de Educación 02-05-2017). Muestra de lo anterior, es que los estudiantes consideran que los cambios perseguidos no los beneficiarán a ellos, sino a una próxima generación de estudiantes “las generaciones que vienen, por mis hijos, por mi hermano, que puedan estudiar gratis, y si yo estoy luchando ahora,

esto tiene que lograrse” (Hombre, Informante 18). La referencia a las futuras generaciones otorga una relevancia histórica a su movilización y da cuenta tanto de una apuesta por procesos de cambio y transformación social.

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos por este estudio muestran un importante consenso interpretativo, es decir, alineamiento, en que uno de los problemas centrales de la educación superior chilena es la presencia del mercado en la educación. Este problema tiene fuerte resonancia tanto en los estudiantes entrevistados como en la organización, por lo que este resultado confirma la existencia y relevancia de este “marco maestro” en la movilización estudiantil (Somma, 2017), incluso en su periodo de declive. A su vez, demostraría la importancia de los marcos maestros para el alineamiento en aquellos participantes que se encuentran más alejados de las estructuras organizativas y que participan en estos periodos de declive (Snow & Benford, 1992; Benford, 2022; Ketelaars et al., 2014).

También se observa una identificación efectiva y coherente de agentes responsables del problema, que confirma lo ya señalado por Salinas y Fraser (2013) sobre el éxito del enmarcado estudiantil en la identificación de sus antagonistas. El alineamiento en el marco de pronóstico muestra que las soluciones al conflicto son más bien sectoriales, lo que discute el “carácter refundacional” del movimiento estudiantil chileno (Garretón, 2014), al menos en este periodo, en términos dar énfasis a cambios para el conjunto de la sociedad. Pese a ello, no se pierde un sentido de eficacia de la movilización y su proyección hacia el futuro tanto los participantes no activista y en la organización, lo que habla de una identidad colectiva consolidada en el movimiento estudiantil (Van Stekelenburg y Klandermans, 2013).

Respecto a los marcos de diagnóstico no alineados, el análisis y la comparación entre ambos marcos nos lleva a inferir que por parte de

la organización, sus marcos se orientaron a una elaboración del problema educacional dirigida a responder a la coyuntura social y política del momento. Los marcos orientados a la Reforma Educacional y las necesidades las universidades públicas, demuestran el giro técnico e institucional de la discusión (Paredes y Araya, 2020), en respuesta (contramarco) a las iniciativas de ley tramitadas en el Parlamento, más que un discurso dirigido a sus bases. Esto pudo haber dificultado que estos marcos fueran resonantes para los estudiantes simpatizantes, y con ello lograr el alineamiento con estos marcos. Pero esto también demostraría un cambio en el modo de influencia por parte del movimiento en el escenario contencioso, transitando de un foco en la movilización hacia la disputa institucional (Donoso y Somma, 2019; Somma y Donoso, 2021),

Respecto al diagnóstico sobre *el acoso sexual y la educación sexista*, este puede interpretarse como una estrategia de *extensión de marco* (Snow et al., 1986) hacia temáticas de alto interés social y público en pos de atraer potenciales nuevos participantes. Las organizaciones feministas estudiantiles contaban con diagnósticos sobre el problema y encontraron la oportunidad de posicionar sus marcos y hacerlosemerger a nivel organizacional, espacio en el que antes eran poco visibles (Follegati, 2018). Esto generó un desplazamiento temático al interior del movimiento (Somma y Donoso, 2021), lo que pudo impactar en su unidad discursiva en el periodo analizado. No obstante, el año 2018 surgió una nueva ola de protestas universitarias conocidas como “Mayo feminista”, que tuvo entre sus principales demandas la erradicación del acoso sexual y el sexismoen la educación. Podemos hipotetizar que la extensión del marco hacia demandas de las organizaciones feministas habría permitido la emergencia y desarrollo de un nuevo “marco maestro” basado en el diagnóstico feminista, que logró la resonancia suficiente para enmarcar y generar un puente con los distintos problemas locales de abuso y sexismoen las instituciones universitarias, y con ello, un nuevo ciclo de movilización.

Por parte de los estudiantes entrevistados, su marco de diagnóstico asociado *la desigualdad y los problemas del acceso a la educación*, que

no está presenten en la CONFECh, tiene un claro núcleo de indignación moral y experiencial asociado al proceso formativo (Paredes y Otárola, 2019; Morrell, 2015). El hallazgo de que este marco no esté desarrollado en los documentos de la organización fue inesperado, ya que la desigualdad fue uno de los principales marcos de diagnósticos en el periodo de auge del movimiento (Donoso, 2014; Picazo y Pierre, 2016). Que los estudiantes no activistas lo mantengan como uno de los principales problemas puede indicar que es parte del repertorio interpretativo (Mooney y Hunt, 1996) sobre el sistema educacional ya establecido en la cultura estudiantil universitaria y en sus propias experiencias, funcionando como un marco de referencia primario. Probablemente, la elaboración de la CONFECh de diagnósticos más coyunturales, entregando prioridad a la elaboración de otras temáticas políticamente relevantes y emergentes, así como las medidas tomadas por el Gobierno que respondían a este problema (e.g. la educación gratuita), desplazó este marco a nivel organizacional. Esto posiblemente impactó en su visibilidad pública y capacidad de convocatoria, al hacer menos claras las metas del movimiento entre sus potenciales bases (ver Donoso, 2016), perdiendo afinidad experiencial relevante (Snow y Benford, 1988).

A partir de estos hallazgos, podemos postular algunas conclusiones generales sobre el rol de los marcos y su alineamiento en periodos de declive de un movimiento social. Primero, el alineamiento de al menos un marco maestro organizacional con los participantes es relevante para mantener un mínimo de consenso interpretativo. Parece no ser necesario para la participación, al menos en individuos no militantes, un alineamiento total, tal como lo señalan Ketelaars et al. (2014). Segundo, la presencia de un marco maestro alineado convive con el debilitamiento, desaparición y emergencia de otros marcos organizacionales que responden de mejor manera a la coyuntura contenciosa que enfrenta un movimiento. Esto produciría “desfases” entre las interpretaciones de las organizaciones y de los participantes que podrían impactar en su capacidad de movilización, pero también favorecer su permanencia y una base de movilización en el declive. Tercero, la existencia de este

alineamiento parcial constituiría el espacio para que otros marcos innovadores comiencen a emerger, los cuales podrían llegar a dar pie a un nuevo ciclo expansivo del movimiento (Benford, 2022). Estas conclusiones responderían algunas de las inquietudes expresadas por Ketelaars (2016), al dar cuenta de la importancia de las características de los marcos para la lograr resonancia, pero a su vez, al demostrar la relevancia de la dimensión contextual en el alineamiento de marcos y su relación con la fase en que se encuentra un movimiento. Esto también contribuye a dilucidar criterios útiles por los cuales evaluar a un participante como alineado con la organización (ver Caiani, 2023), en este caso, en aquellos más alejados de sus estructuras.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran las propias de un estudio de tipo transversal, que no nos permite identificar la dirección de la relación entre los marcos de participantes y de las OMS. Tampoco fue posible realizar análisis diferenciados del marco de los participantes según su nivel de involucramiento en el movimiento y no se incluyeron no participantes o espectadores. Un estudio que considere ambas distinciones podría permitir, por ejemplo, evaluar si distintos niveles de involucramiento se asocian a interpretaciones más cercanas o lejanas a las de la organización. Finalmente, la comparación entre marcos solo da cuenta de los vínculos en el plano de las interpretaciones e ideas de los actores, pero no considera las tareas o procesos prácticos de micromovilización de las organizaciones (ver Ward, 2016), fundamentales para comprender integralmente su influencia.

Futuras investigaciones podrían abordar el alineamiento marcos a partir de estudios longitudinales, identificando los cambios y transformaciones de los marcos a nivel micro y meso, así como también los momentos en los que alguno de estos marcos se vuelve maestro. Esto podría considerar también los niveles de involucramiento o la exposición a las tareas de micromovilización que las organizaciones despliegan para estar en contacto con sus potenciales participantes y su interacción con la elaboración de marcos organizacionales.

## Referencias

Akaev, A., Korotayev, A., Issaev, L., & Zinkina, J. (2017). Technological development and protest waves: Arab spring as a trigger of the global phase transition? *Technological Forecasting and Social Change*, 116, 316-321. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.009>

Albala, A. (2017). Introduction: Political Parties and Social Movements in Latin America (2011-2016). En A. Albala (ed.), *Civil Society and Political Representation in Latin America (2010-2015)*. Springer.

Asún, R., Yáñez-Lagos, L., Villalobos, C., & Zúñiga-Rivas, C. (2019). Cómo investigan las ciencias sociales temas de alta contingencia política. El caso del movimiento estudiantil chileno. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 65, 235-253. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/54142/57951>

Avendaño, O. (2014). Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011. *Última década*, 22(41), 41-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200003>

Benford, R. (2022). Master Frame. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Movements*. <https://doi.org/10.1002/9780470674871.wbespm126>

Benford, R. D., & Snow, D. A. (2000). Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-639.

Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Interviews. *Quality and Quantity*, 36, 391-409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>

Brooks, E., Ebert, K., & Flockhart, T. (2017). Examining the Reach of Color Blindness: Ideological Flexibility, Frame Alignment, and Legitimacy among Racially Conservative and Extremist Organizations. *The Sociological Quarterly*, 58(2), 254-276. [10.1080/00380253.2017.1296340](https://doi.org/10.1080/00380253.2017.1296340)

Caiani, M. (2023). Framing and social movements. *Discourse Studies*, 25(2), 195-209. <https://doi-org.sibudp.idm.oclc.org/10.1177/14614456231154734>

Cárdenas, C. (2014). Representación de la Acción Política de los Estudiantes Chilenos: Movilización de Significados en Redes Sociales. *Última década*, 22(40), 57-84. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100004>

Coley, J. S. (2015). Narrative and Frame Alignment in Social Movements: Labor Problem Novels and the 1929 Gastonia Strike. *Social Movement Studies*, 14(1), 58-74. 10.1080/14742837.2013.873861

De Vydt, M., & Ketelaars, P. (2020). Linking consensus to action: does frame alignment amongst sympathizers lead to protest participation? *Social Movement Studies*, 20(4), 439-458. 10.1080/14742837.2020.1770071

Della Porta, D. (2015). *Social movements in times of austerity: bringing capitalism back into protest analysis*. Polity Press.

Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina*. Clacso. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=2791&c=55>

Donoso-Romo, A. (2017). "Constantes en los movimientos estudiantiles latinoamericanos: Aproximación a partir del caso chileno de 2011". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28) 71-90. <https://doi.org/10.19053/01227238.6163>

Donoso, S. (2014). La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil. Informe de Investigación. Clacso.

Donoso, S. (2016). When Social Movements Become a Democratizing Force: The Political Impact of the Student Movement in Chile. En T. Davies, H. Ryan & A. Milcádes (eds.), *Protest, Social Movements and Global Democracy Since 2011: New Perspectives* (pp. 67-196). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0163-786X20160000039008>

Donoso, S. (2017). 'Outsider' and 'Insider' Strategies: Chile's Student Movement, 1990-2014. En S. Donoso y M. von Bülow (eds.),

*Social Movements in Chile Organization, Trajectories, and Political Consequences* (pp. 65-97). Palgrave MacMillan.

Donoso, S. (2017a). Conflictos en torno a la educación, 2015-2016. En M. Garretón, A. Joignant, N. Somma & T. Campos (eds.), *Conflict Social en Chile 2015- 2016: disputando mitos. (Nota COES de Política Pública N°4, julio)*. COES.

Donoso, S., & Somma, N. (2019). You taught us to give an opinion, now learn how to listen: The manifold political consequences of Chile's Student movement. En M. Arce y R. Rice (eds.), *Protest and democracy* (pp. 145-172). University of Calgary Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9x8c>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Follegrati Montenegro, L. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). *Analés De La Universidad De Chile*, (14), 261-291. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51156>

Gamboa, R., & Segovia, C. (2016). Chile 2015: Falla política, desconfianza y reforma. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 36(1), 123-144. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2016000100006>

Gamson, W. (1992a). *Talking Politics*. Cambridge University Press

Gamson, W. (1992b). The Social Psychology of Collective Action. En A. D. Morris y C. McClurg Mueller (Eds.), *Frontiers in Social Movement Theory* (pp. 53-76). Yale University Press.

Gamson, W. (1995). Constructing Social Protest. En H. Johnston & B. Klandermans (Eds.), *Social Movements and Culture* (pp. 85-106). UCL Press.

Ganter, R, Vergara, C., & Fuica-Rebolledo, I. (2017). Caleidoscópolis: signos de cambio en los repertorios de protesta callejera en la ciudad de Concepción-Chile. *Universum (Talca)*, 32(2), 81-105. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000200081>

Gómez-Román, C., van Stekelenburg, J., & Klandermans, B. (2017). Comparing protests and demonstrators in times of crisis: Regular and occasional protesters in old and new movements. *Social*

*Movement Studies*, 16(6), 639-655. <https://doi.org/10.1080/14742837.2017.1309936>

Hadler, M., & McKay, J. (2013). Aligned Frames? The Basis of Political Actions against Offshoring in West Virginia and Austria. *Sociological Spectrum*, 33(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/02732173.2013.732863>

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

Ketelaars, P. (2016). What Strikes the Responsive Chord? The Effects of Framing Qualities on Frame Resonance among Protest Participants. *Mobilization: An International Quarterly*, 21(3), 341-360. <https://doi.org/10.17813/1086-671X-21-3-341>

Ketelaars, P., Walgrave, S., & Wouters, R. (2014). Degrees of frame alignment: Comparing organizers' and participants' frames in 29 demonstrations in three countries. *International Sociology*, 29(6), 504-524. <https://doi.org/10.1177/0268580914548286>

Klandermans, B. (2013). Consensus and Action Mobilization. En D. Snow, D. Della Porta, B. Klandermans & D. McAdam (eds.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470674871.wbespm048>

Klandermans, B. (2014). Identity politics and politicized identities: Identity processes and the dynamics of protest. *Political Psychology*, 35(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/pops.12052>

McCaffrey, D., & Keys, J. (2000). Competitive Framing Processes in the Abortion Debate: Polarization-Vilification, Frame Saving, and Frame Debunking. *The Sociological Quarterly*, 41(1), 41-61. <http://www.jstor.org/stable/4120980>

Mella, M. (2016). Composición, correlaciones de fuerza y elaboración de estrategias en el pleno CONFECH (2011-2015). *Última década*, 24(45), 75-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200005>

Montiel, F. (2020). Los movimientos estudiantiles en América Latina en el siglo XXI. *Ainkaa: Revista de estudiantes de Ciencia Política*, 4(8), 55-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8701371>

Mooney, P., & Hunt, S. A. (1996). A Repertoire of Interpretations: Master Frames and Ideological Continuity in U.S. Agrarian Mobilization. *The Sociological Quarterly*, 37(1), 177-197. <http://www.jstor.org/stable/4121308>

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

Paredes, J. P., & Otárola, C. (2019). The Civic Cry in the Struggle for the Right to Education: The Moral and Emotional Framework of Student Mobilization in Chile (2011-2013). *Sociológica* (Méx.), 34(98), 253-288. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732019000300253&lng=es&tlang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000300253&lng=es&tlang=es)

Picazo, M. I., & Pierre, C. (2016). La educación como derecho social: La construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 25(spe), 99-120. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-499X2016000200005&lng=es&tlang=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2016000200005&lng=es&tlang=es)

Ruiz, C., & Boccardo, G. (2014). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. El Desconcierto-Nodo XXI*.

Salinas, D., & Fraser, P. (2012). Educational Opportunity and Contentious Politics: The 2011 Chilean Student Movement. *Berkeley Review of Education*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.5070/B83110044>

Segovia, C., & Ricardo, G. (2012). Chile: el año en que salimos a la calle. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 32(1), 65-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2012000100004>

Siavelis, P. (2016). Crisis of representation in Chile? The institutional connection. *Journal of Politics in Latin America*, 8(6), 61-93. <https://doi.org/10.1177%2F1866802X1600800303>

Snow, D. A., & Benford, R. D. (1988). Ideology, Frame Resonance, and Participant Mobilization. *International Social Movement Research*, 1, 197-217.

Snow, D., & Benford, R. (1988). Ideology, frame resonance, and participant mobilization. *International social movement research*, 1(1), 197-218.

Snow, D., Benford, R., McCammon, H., Hewitt, L., & Fitzgerald, S. (2014). The Emergence, Development, and Future of the Framing Perspective: 25+ Years Since 'Frame Alignment'. *Mobilization: An International Quarterly*, 19(1), 23-46. <https://doi.org/10.17813/maiq.19.1.x74278226830m691>

Snow, D., Rochford, B., Worden, S., & Benford, R. (1986). Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation. *American Sociological Review*, 51(4), 464-481. <https://doi.org/10.2307/2095581>

Snow, D., Vliegenthart, R., & Ketelaars, P. (2019). The Framing Perspective on Social Movements. En David. S., S Soule, H. Kriesi y H. J. McCammon (eds.), *The Wiley Blackwell Companion to Social Movements*. Willey <https://doi.org/10.1002/9781119168577.ch22>

Snow, D., & Benford, R. (1992). Master frames and cycles of protest. En A. Morris y C. Mueller (eds.), *Frontiers in Social Movement Theory* (pp. 133-155). Yale University Press.

Snow, D., & Byrd, S. (2007). Ideology, Framing Processes, and Islamic Terrorist Movements. *Mobilization: An International Journal*, 12(1), 119-136. <https://doi.org/10.17813/maiq.12.2.5717148712w21410>

Somma, N. (2017). Protestas y conflictos en el Chile contemporáneo: quince tesis para la discusión. En R. Araya & F. Ceballos (eds.), *Conflictos, controversias y disyuntivas*. Zona Abierta.

Somma, N. M., & Donoso, S. (2021). Chile's Student Movement: Strong, Detached, Influential—And Declining? En *Student Movements in Late Neoliberalism: Dynamics of Contention and Their Consequences* (pp. 241-267). Springer International Publishing.

Steinberg, M. W. (1999). The Talk and Back Talk of Collective Action: A Dialogic Analysis of Repertoires of Discourse among Nineteenth-Century English Cotton Spinners. *American Journal of Sociology*, 105(3), 736-780.

Tarrow, S. (1994). *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics*. Cambridge University Press.

Van Stekelenburg, J. y Klandermans, B. (2013) The social psychology of protest. *Current Sociology*, 61(5-6): 886-905. <https://doi.org/10.1177/0011392113479314>

Ward, M. (2016). Rethinking Social Movement Micromobilization: Multi-Stage Theory and the Role of Social Ties. *Current Sociology*, 64(6), 853-74. <https://doi.org/10.1177/0011392116634818>

Williams, S. (2016). Hiding Spinach in the Brownies: Frame Alignment in Suffrage Community Cookbooks, 1886-1916. *Social Movement Studies*, 15(2), 146-163. [10.1080/14742837.2015.1027764](https://doi.org/10.1080/14742837.2015.1027764)

Yin, R. (2009). *Case the study research: design and methods*. Sage.

Zeng, F., Dai, J., & Javed, J. (2019). Frame alignment and environmental advocacy: the influence of NGO strategies on policy outcomes in China. *Environmental Politics*, 28(4), 747-770. [10.1080/09644016.2018.1525805](https://doi.org/10.1080/09644016.2018.1525805)

Zúñiga, C., Luis, W., Astún, R., & Ascencio, C. (2021). The Chilean Transition: Achievements, Shortcomings, and Consequences for the Current Democracy. En W. López & L. K. Taylor (eds.), *Transitioning to Peace* (pp. 135-151). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-77688-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-77688-6_8)

Recibido: 11/09/2024

Revisado: 21/08/2025

Aceptado: 05/09/2025