**Empoderamiento en el Movimiento Estudiantil, Años 2011-2012 en Chile**

**Empowerment in Chilean Student Movement, in the years 2011 and 2012**

Carmen Silva, Catalina Kronmüller, Melany Cruz, Ignacio Riffo

Universidad Alberto Hurtado

**Resumen**

En base a antecedentes sobre un debilitamiento del empoderamiento de grupos frente a poderes macroeconómico-políticos, se pregunta por éste en el Movimiento Estudiantil en Chile, años 2011-2012, según la percepción subjetiva de los jóvenes participantes. Mediante una metodología cualitativa, se realizaron 18 entrevistas individuales y 3 grupos focales (N=31), con jóvenes de universidades y colegios. Los resultados indicaron que los participantes experimentan empoderamiento en la mayoría de las dimensiones: análisis crítico, organización, acciones, y apoyo ciudadano. En cambio, es más débil su percepción de efectividad frente a la institucionalidad política. Se discuten implicancias de los hallazgos en relación al tema de la fortaleza, permanencia-erosión del movimiento, distinciones teórico conceptuales y políticas públicas.

Palabras clave: movimiento estudiantil Chile, empoderamiento, psicología comunitaria, políticas públicas

**Abstract**

Previous findings show weakened empowerment of groups facing macro-economical and political powers, so this study explores movement participants’ perceptions of empowerment in the Chilean student movement, years 2011-2012. A qualitative method with 18 individual interviews and 3 focus groups was used in students of universities and schools (N=31). Results show empowerment in most dimensions: critical consciousness, organization, actions/behavior and contextual citizens’ support. However, the sense of control in the face of the political institution is week. Implications regarding strength, movements’ continuity-erosion, theoretical aspects and public policies are discussed.

Keywords: Chilean student movement, empowerment, community psychology, public policies

**Empoderamiento en el Movimiento Estudiantil Años 2011-2012 en Chile**

Los movimientos sociales (MS) se han definido como desafíos colectivos basados en propósitos comunes y solidaridades sociales, en interacción sostenida con elites, oponentes y autoridades, en disputa con agentes de poder (Tarrow, 1998, citado en Meyer & Verduzco, 2010). Como campo de estudio, los MS han sido poco abordados por la psicología comunitaria, a pesar de que conforman redes más bien sueltas de personas y grupos sociales que persiguen un propósito de cambio social. Esto último, mediando la participación de grupos y comunidades, constituye una meta clave de la psicología comunitaria (Montero, 2010). El presente estudio se aproxima justamente desde esta disciplina, y su concepto clave de empoderamiento, a un movimiento social que ha surgido en forma importante en los últimos diez años en Chile, que es, el movimiento estudiantil (ME).

El empoderamiento es un mecanismo mediante el cual personas, organizaciones y comunidades ganan control sobre asuntos de su interés (Rappaport, 1987). La actual posibilidad de empoderamiento de comunidades ha sido puesta en entredicho, aludiéndose (Sánchez Vidal, 2012) a problemas del proceso empoderador (concienciador, interactivo-organizador y de acción social) frente a la concentración, opacidad, lejanía e incomprensibilidad del poder macrosocial, y reportándose también (Zambrano, Bustamante, & García, 2009) clientelismo y paternalismo en las relaciones con la institucionalidad gubernamental. En MS, estudios (Campbell, Cornish, Gibbs, & Scott, 2010; Culley & Hughey, 2008; Stephens, 2014) han señalado la insuficiencia del análisis crítico/voz, desarrollo de recursos y acciones empoderadoras para generar cambios sociales, agregando la relevancia de las relaciones de poder en la sociedad (político, económico, elites) quienes se oponen y/o agreden al MS, defendiendo sus ventajas. Por otra parte, el hecho de lograr control no ha sido una constante en el ME a lo largo de la historia reciente. Hace algo más de una década, (Garretón, 2002) señalaba que asistimos a un debilitamiento de los movimientos sociales (e.g corporativización, acciones esporádicas, fragmentarias, defensivas, institucionalización estatal de ciertos movimientos). Sin embargo, el ME ha resurgido con fuerza en los últimos años en Chile, con masivas y sostenidas movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios. Así, la afirmación de la debilidad referida en tiempos anteriores parece desvanecerse.

Desde los antecedentes sobre dificultades del empoderamiento y vaivén del movimiento, surge la interrogante sobre qué tan fuerte[[1]](#footnote-1) y empoderado es este movimiento de los años 2011-2012. Y más específicamente, cuál es la percepción de los participantes sobre dimensiones del empoderamiento, cuales son, el proceso de análisis crítico y sentida identificación con las demandas, su capacidad de organización, las acciones valoradas, su percepción de control y efectividad, y las condiciones externas políticas y sociales favorecedoras u obstaculizadoras para el ME. Sin desconocer la existencia de complejos procesos sociopolíticos que puedan explicar vaivenes y ciclos, el objetivo de este estudio fue describir una cualidad del ME como agrupación social, que es el empoderamiento en sus cinco dimensiones, desde la percepción subjetiva de sus participantes. Para poder hacerlo, se ha enriquecido la definición clásica del concepto con los aspectos señalados como fortaleza de un MS desde teoría de MS.

El estudio es teóricamente relevante, ya que extiende el conocimiento sobre empoderamiento a este campo particular poco explorado por la psicología comunitaria. En términos prácticos, los hallazgos sobre ámbitos más -y menos- fuertes, pueden retroalimentar el accionar ciudadano desde el movimiento estudiantil. Además, los resultados entregan información adicional a lo que el movimiento ha dado a conocer públicamente (en fineza de contenidos, organización de ideas), lo que puede significar un aporte para la formulación de políticas públicas educacionales.

**Contextualización del Movimiento Estudiantil**

**Movimiento estudiantil en Chile.** El movimiento estudiantil nació a comienzos del siglo XX, siendo las federaciones de la Universidad de Chile (FECH) y de la P. Universidad Católica (FEUC), actores relevantes en la política nacional. En los años sesentas influyeron en la Reforma del Sistema Universitario, y junto a los secundarios, protagonizaron la construcción de proyectos políticos de alcance nacional. El proceso fue abruptamente interrumpido por el golpe militar, pero desde los ochentas, el movimiento estudiantil se sumó al movimiento de recuperación democrática (Garretón & Martínez, 1985). En democracia la relación entre movimiento estudiantil y partidos políticos sufrió una fractura, con la apertura a formas de acción que privilegiaron el autonomismo y asambleísmo. Comenzó una época de retraimiento, que recién eclosionó en la mitad de los 2000 con la llamada “Revolución de los Pinguinos”[[2]](#footnote-2) (año 2006), emergiendo nuevas formas de acción, marcadas por la autonomía de lo político y un hábil manejo de los medios virtuales de comunicación, sentando las bases para las actuales demandas estudiantiles en curso (Henríquez, 2007). Posteriormente, en el año 2011-2012 hubieron masivas movilizaciones estudiantiles (estudiantes secundarios y universitarios), presentando demandas relacionadas con la educación como derecho, calidad de la educación, el fin del lucro, entre otras (Confederación de Estudiantes de Chile [CONFECH], 2011).

**Políticas en educación.** El fenómeno del empoderamiento del ME se enmarca en las políticas educacionales de las últimas décadas. En el período de la dictadura se produjeron grandes reformas educacionales, que han perdurado en gran medida hasta la actualidad. Resumidamente, refieren a una disminución del rol protagónico del Estado, apertura al mercado, financiamiento vía subsidio a la demanda y sistemas de crédito estudiantil, y flexibilización de currículum pedagógico (Centro de Microdatos, Universidad de Chile, diciembre de 2012). Con la llegada de los gobiernos democráticos (año 1990) en adelante, se desarrollaron programas focalizados (colegios vulnerables, habilidades tecnológicas virtuales), cambios curriculares y jornada alargada, se crearon nuevos sistemas de crédito para estudiantes, co-financiamiento de padres en colegios con subvención estatal, y sistemas de evaluación de calidad de establecimientos y planteles educativos (Centro de Microdatos, Universidad de Chile, diciembre de 2012). La evaluación de resultados del sistema escolar, sin embargo, ha arrojado resultados deficientes y socialmente desiguales en cuanto a rendimiento (Arellano, 2001; Mayol, 2011). Los jóvenes han manifestado su disconformidad con el sistema educacional, expresando su malestar masivamente en estos años, con un apoyo ciudadano de 83% (González, Cornejo, Sánchez, & Caldichoury, 2009). Existiendo descripciones de secuencias de eventos del ME y análisis sobre motivo de surgimiento, sin embargo, no sabemos de su empoderamiento.

**Una Conceptualización de Empoderamiento apropiada para el ME**

**El empoderamiento.** El empoderamiento ha sido definido por diversos autores (Montero, 2003; Rappaport, 1987; Zimmerman, 2000) como un proceso caracterizado por un análisis crítico, propósito de ganar control y transformar su entorno, desarrollo de capacidades y recursos, organización, y realización de comportamientos y acciones. Zimmerman (2000) agrega el componente intrapersonal de creencias en la propia competencia y motivación de control. Finalmente, Rich, Edelstein, Hallman y Wandersman (1995) introducen el elemento contextual externo institucional más, o menos facilitador, en el que se sitúan las comunidades.

**El concepto ampliado**. Considerando la literatura de MS y el trabajo de Silva y Romero (2013) sobre fortaleza en un MS, se propone una definición de empoderamiento que incluye estos elementos. En relación al análisis crítico sociopolítico, se incorpora el análisis de coyunturas, eventos y condiciones que hacen los activistas, y que se expresa en un cuerpo de demandas y marco interpretativo con el que se identifican, planteado por Klandermans (2003), Meyer y Verduzco (2010), Tarrow (1994), Tricot (2012), Retamozo (2009). También se incluyen aspectos morales como percepción de injusticia e indignación moral (Klandermans, 2003). En cuanto al propósito de ganar control, se incorpora el sentido de efectividad, señalándose la relevancia del logro de metas a costos razonables y con incentivos directos, formulado por Klandermans (2003), Meyer y Verduzco (2010) y Olson (1992). Respecto del componente intrapersonal, se agrega a la nombrada motivación de control, la urgencia sentida a participar para generar cambios, formulada por Klandermans (2003) y Meyer y Verduzco (2010). En relación al desarrollo de capacidades, recursos y organización, se incluye el desarrollo de liderazgos estratégicos, conexiones en redes, recursos de tiempo y dinero. También es importante que las estrategias apelen a la gente y se ajusten a las oportunidades y amenazas del contexto político, de valores e identidades (Klandermans, 2003; Meyer & Verduzco, 2010; Tarrow, 1994), relevándose así también el aspecto contextual. Respecto de comportamientos, estos son reportados como “acciones” y “tácticas” en estudios sobre MS, ligándose la fortaleza con la movilización de mayores números de personas, según Kirshner (2009).

**Método**

Se empleó una metodología cualitativa, según Strauss y Corbin (1990), por la necesidad de capturar la narrativa subjetiva de los participantes del movimiento social en relación a su empoderamiento.

**Participantes**

El muestreo fue de tipo intencionado, incluyendo a participantes de diferente nivel educacional[[3]](#footnote-3), tipo de universidad[[4]](#footnote-4), carrera, dependencia del colegio[[5]](#footnote-5), rol y género (N=31, promedio edad universitarios =23,8, y de secundarios= 16, 9).

Tabla 1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Características de la muestra*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Criterio  | N°  | % |
|  |  |  |
| Nivel educacional |  |  |
| Universitarios  | 19 | 61,3 |
| Secundarios | 12 | 38,7 |
| Tipo de universidad |  |  |
| Tradicional | 14 | 45,2 |
| Privada | 5 | 16,1 |
| Tipo de carrera universitaria |  |  |
| Ciencias sociales | 10 | 32,3 |
| Ciencias naturales y exactas | 8 | 25,8 |
| Arte y arquitectura | 1 | 3,2 |

 |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Criterio  | N°  | % |
|  |  |  |
| Dependencia del colegio |  |  |
| Municipal | 5 | 16,1 |
| Particular subvencionado | 6 | 19,4 |
| Particular pagado | 1 | 3,2 |
| Rol dirigente |  |  |
| Dirigente | 12 | 38,7 |
| No dirigente | 19 | 61,3 |
| Género |  |  |
| Mujeres | 16 | 51,6 |
| Hombres | 15 | 48,4 |

 |

**Procedimiento**

Los participantes fueron contactados en sus organizaciones, establecimientos educacionales y planteles de estudio, en forma de “bola de nieve”. A algunos se les pidió participar en un grupo focal, cuidándose la heterogeneidad de carreras, y gestionándose la consecución de salas (en un centro de estudiantes de la UCH[[6]](#footnote-6), sala de reuniones académicas de la Escuela de Psicología de la UC[[7]](#footnote-7) y un domicilio particular en el caso de los secundarios). Todos los participantes fueron informados sobre el motivo del estudio, la confidencialidad, entre otros, consignando su consentimiento mediante firma. Las entrevistas tuvieron una duración de alrededor de una hora y media, fueron audio grabadas y transcritas posteriormente para su análisis.

**Instrumentos**

Los investigadores aplicaron entrevistas individuales semi – estructuradas a 9 universitarios y 9 secundarios, y efectuaron 3 grupos focales (5 jóvenes UCH, 5 de UC, 3 jóvenes secundarios). Ambos instrumentos permitieron abordar los diferentes temas con flexibilidad, facilitando una actitud natural y receptiva por parte del entrevistador (Goetz & Lecompte, 1988). Las preguntas se ajustaron a un guión temático sobre los aspectos centrales del empoderamiento: análisis crítico e identificación con las demandas, capacidad de organización, acciones valoradas, percepción de control, condiciones externas políticas y sociales favorecedoras u obstaculizadoras para el ME. Dichos componentes se indagaron mediante varias preguntas a los entrevistados en relación a cada tema (e.g. “Crees que el movimiento ha sido efectivo hasta el momento ?”).

**Análisis**

El análisis se basó en el método de la grounded theory (Strauss & Corbin, 1990). Cada entrevista fue examinada en forma separada por dos investigadores, quienes realizaron una codificación abierta de los datos, definiendo categorías conceptuales que dieran cuenta de los significados que emergían de los datos de cada frase y párrafo, que se iban comparando para distinguir categorías, propiedades y dimensiones. Luego se contrastaron y discutieron las codificaciones individuales en sesiones de equipo y se consensuaron las categorías finales de cada entrevista. Dichas categorías se integraron en una lista única, que constituyó la base de la descripción de resultados. También se efectuó un análisis relacional axial, organizando parte de la información en torno a un eje articulador de sentido, logrando una comprensión causal del aspecto del conjunto de demandas.

**Resultados**

Los resultados refieren a cinco dimensiones de empoderamiento, que se subtitulan a continuación. **Análisis Crítico e Identificación con las Demandas**

Los jóvenes demostraron realizar un análisis crítico de la situación educacional y tener una identificación muy sentida con un conjunto de demandas del movimiento, señalando relaciones entre éstas y causas: “Sí, si todas van de la mano una de la otra” (E5, 28[[8]](#footnote-8)). Ello se puede articular en un modelo (ver figura 1) con un eje de “calidad, gratuidad y acceso”, que articula demandas más específicas asociadas a características de calidad educacional, motivos y condiciones casuales.

Figura 1*.* Modelo de demandas interrelacionadas



**Demanda por calidad: características específicas**. La calidad fue entendida como algo más abarcador que el logro de un buen rendimiento en las pruebas de selección universitaria, implicando el desarrollo de variadas capacidades, una vocación y progreso personal-social, desarrollo y construcción ciudadana, buen equipamiento y docentes, vida no sometida a la producción/dinero ni a élites “(…) porque el sistema te dice que tenís que sacar cuarto medio, después la universidad y después trabajar, entonces como que te crían más que nada como una máquina pa` producir (…) (E15,72). .“Sí po. Y al final se forran de plata y sacan esclavos súper buenos, que no se preguntan tanto pá’ dónde va todo su trabajo” (GFE20, 40). Los jóvenes desean poder desarrollar en el futuro labores creativas, ser sujetos pensantes, conocedores de sus derechos, y activos constructores de sociedad.

**Motivos asociados a las demandas.** La figura 1 señala resumidamente los agravios señalados, a los que hay que agregar discriminación social, homogeneidad intra-grupos, y desventajas en esta sociedad competitiva que “hunde a las personas” (E18, 122). Cabe ilustrar el modelo con las siguientes citas sobre desventajas sociales y de poder: “Y lo único que hace es aumentar la segregación (… ), la gente más pobre, va a colegios peores, universidades peores, tienen peores profesiones (…), la gente que tiene plata es la que se educa más,(…) llega a mandar como al gobierno o empresas (…) (E2, 54). Aún así, algunos participantes señalaron que pudiese co - existir una educación privada pagada para quienes deseen adherir a algún proyecto educativo en particular.[[9]](#footnote-9)

**Demandas relacionadas con las condiciones causales y de solución del problema educacional.** Entre ellas se contaronel poner fin al beneficio de grupos privados a expensas de la mayoría de la población. “(…) El fin al lucro (…). Porque yo creo que eso es como más humano, no puedo creer que están lucrando con algo que es propio de cada uno (…) para llenarse los bolsillos los dueños” (E11, 52, 54).Ello perjudica la calidad educativa, genera inequidades en inversión educacional y es excluyente. No obstante, algunos participantes[[10]](#footnote-10), dudaron en caso de trasparencia, honestidad, e ingreso razonable de dueños de colegios que reinvierten las ganancias en éste.

Otro grupo de demandas apuntaron al agente que debiera ser responsable de la solución y garante de este bien común, el Estado, como se indica en la figura 1. Adicionalmente, este rol del Estado fomentaría la formación de profesionales con una visión de servicio público. En cuanto a la forma de financiamiento, se registraron algunas discrepancias entre los participantes sobre la nacionalización de recursos naturales, reforma tributaria, -por alejamiento del foco del problema[[11]](#footnote-11), y el grado/ tipo de injerencia estatal en el colegio[[12]](#footnote-12) (propuesta de una fórmula que incluya el control comunitario).

**Capacidad de Organización**

Se registró un importante esfuerzo de organización de actividades, como marchas, asambleas, actividades para reunir fondos, de difusión, paros, instancias de votación, en las que se involucran muchos jóvenes en diversos grados. El perfil de liderazgo valorado apuntó al pensamiento político de izquierda, con un discurso ideológico personal, a que sean personas creíbles, consecuentes, comprometidas con el ME, que se comunican y co-deciden con las bases; también valoraron el manejo temático, experiencia y desplante al dialogar con las autoridades y empoderar a la ciudadanía. Se rechazaron a los voceros que no promueven la participación interna, sino solo la adherencia a las actividades masivas de la CONFECH, que son pasivos, o aquellos con intereses políticos personales. “Yo siempre veo que, yo siempre he pensado que tienen muchos intereses escondidos, en el tema, intereses políticos y partidos (…)” (E7, 100).

En cuanto a los canales de comunicación, se reportó la importancia del “boca a boca” en espacios próximos, considerándolo como altamente efectivo, transversal, confiable. “Las asambleas yo creo, como más el conversar boca a boca. En el fondo, como que llega un punto que igual te colapsai de todos los documentos y noticias, y cuestiones de internet” (E3, 68).Otro canal muy mencionado por los entrevistados fue el internet. Los Medios de Comunicación Social tradicionales se evaluaron como efectivos, pero no confiables.

**Acciones Valoradas y Rechazadas, y Poder de Convocatoria**

Los participantes apreciaron las acciones que se relacionan con la masividad que ha adquirido el ME en el país, la innovación y creatividad (e.g actos culturales), por significar espacios de entretención, comunicación y reunión: “Igual todas las otras actividades, que las batucadas, que la besatón, que la cueca, que la wea por la educación, toda esa…lo apaño mil por ciento (…)”(E7, 102), y la organización de actividades de discusión y reflexión (asambleas. debates y foros). Las acciones rechazadas estuvieron principalmente relacionadas con las acciones violentas y las “tomas” y huelgas de hambre prolongadas y sin un propósito concreto (por desacreditar al ME y no ser efectivas), pero no por la radicalidad en sí, ya que varios participantes sugirieron enfatizarla y generar acciones que tuvieran mayor impacto en el gobierno y en la economía del país.

**Percepción de Control y Efectividad**

Los jóvenes entrevistados consideraron que su influencia como ME no ha sido suficiente, ya que no creyeron haber conseguido las demandas centrales formuladas: “(…), pero para ser efectivo falta concretar las metas (…)” (E5, 60). Por otra parte, sin embargo, creyeron haber sido influyentes en el posicionamiento de la problemática en el espacio público, y pensaron que sus metas se lograrán en el futuro. “(…) Todavía no creo que sea efectivo, falta para eso. Creo que ha marcado un punto y ya no tiene retorno. Creo que de ahora en adelante la educación está en el tapetote (…) (E5, 60). También creyeron haber incidido en el despertar social del país. Asimismo, fue elevada su motivación de control (aún en el segundo año), que explicaron por estar participando de un movimiento histórico.

**Contexto Político y Social: Condiciones Externas Favorables y Desfavorables para el ME**

El gobierno -y su postura partidista- fue catalogado como una condición desfavorable para el ME, por reprimir, manipular información vía medios de comunicación, enfatizando destrozos en las marchas, pérdida de clases, desviando la atención de los temas de fondo y demostrando reticencia a mejorar la educación. Las condiciones económicas fueron definidas como desfavorables, por la cultura socioeconómica individualista, de competencia y acaparamiento individual, y un orden social con una clase obrera como mano de obra barata, no siendo de interés de las esferas de poder económico educarla. En cambio, las condiciones económicas consideradas favorables apuntaron principalmente a que Chile tiene el dinero para contribuir a la solución del problema de la educación. “En este país hay mucho dinero, que si fuese bien repartido estaríamos hace rato estudiando todos gratis. Y están las condiciones, pero políticamente no están las intenciones, no quieren hacer eso (…)” (E5, 104). Las condiciones sociales fueron catalogadas por los jóvenes como favorables, por el despertar de la ciudadanía respecto de las desigualdades (e.g. en diversos movimientos), y el amplio apoyo recibido de ésta, sobre todo, de los trabajadores y la clase media.

**Discusión**

En este acápite se discutirá la fortaleza-debilidad del empoderamiento del ME y algunas implicancias de los resultados para la teoría de empoderamiento, políticas públicas, y el mismo ME.

**Fortalezas en el Empoderamiento**

En primer lugar, el componente de la conciencia crítica es claramente una fortaleza; los jóvenes han cuestionado el sistema educacional en su desigualdad, concepción y función, denotando un ejercicio analítico del fenómeno de su interés a partir de sus experiencias. Esto apunta a un aspecto esencial del empoderamiento señalado por Montero (2003) y Zimmerman (2000), agregándose el “construir voz” de los MS (Campbell et al., 2010; Stephens, 2014) y redefinir el problema de manera diferente a la hegemónica (Lehrner & Allen, 2008). En su análisis sociopolítico, los participantes han añadido a la ya anteriormente consignada visión de rol del Estado por CONFECH (2011) y Osorio (2003), la exigencia de retiro de los grupos privados que se benefician económicamente a expensas de los estudiantes. Desde el planteamiento de Retamozo (2009), podría decirse que los estudiantes transitaron de la subordinación al antagonismo, significando su situación educacional como injusta en el marco de un orden social hegemónico de relaciones sociales injustas, recordando la contingencia (dictadura militar pasada) en la que se suscitó y ofreciendo resistencia. La demanda se orienta al otro (Estado), interpelando la alteridad y luchando por el reconocimiento.

El rico diagnóstico del problema y propuestas construido por los estudiantes constituye un importante insumo para políticas educacionales. Se sugiere que la institucionalidad analice minuciosamente sus aportes, aumente su receptividad desde la legitimación de demandas e interpretación juvenil, y construya, participativamente con el movimiento, una agenda política nacional de educación equitativa, donde la voz del ME tiene mucho conocimiento que trasmitir. También, las demandas de calidad, desarrollo integral y ciudadano sugieren diseñar políticas educacionales orientadas a impartir más sustantivamente materias intelectuales, filosóficas, valóricas, artísticas, culturales, cívicas. Asimismo, el resultado apunta al desafío de reforzar la carrera docente, y la infraestructura escolar.

En otro aspecto del empoderamiento, los manifestantes han logrado la empatía de la ciudadanía, interpretando sus valores e intereses, lo que constituye según Klandermans (2003) una gran movilización de consenso de la población. Hay interés de la sociedad en las metas del movimiento, que apuntan a un problema que preocupa a la ciudadanía mayoritaria, por lo que el movimiento cuenta con numerosos simpatizantes. Esto remite al contexto social de apoyo, constituyéndose como una fortaleza del empoderamiento del ME.

Finalmente, la organización constituye otra fortaleza del ME. Es interesante el tema de los canales de comunicación, documentándose la importancia de las redes virtuales (Baeza & Sandoval, 2009; Osorio, 2003; Valderrama, 2013), que se confirma en este estudio. Sin embargo, es más novedosa la importancia que tiene la comunicación directa “boca a boca”, que remite a la relevancia de los lazos de confianza en los pequeños grupos de pertenencia, en los cuales se comparte la experiencia, que es así creíble y confiable. La importancia de estas relaciones al interior de un movimiento es resaltada por Dixon, Danaher y Lennox Kail (2013), para lo que denominan el “coalition fit”.

**Debilidades del Empoderamiento, Proceso-Resultados y Componente Contextual**

A pesar de la fortalezas enunciadas, los jóvenes no creen que sus esfuerzos hayan sido lo suficientemente efectivos en torno al logro de sus propósitos de cambio del sistema educacional. Considerando el planteamiento de Baeza y Sandoval (2009), que señala que los jóvenes buscan efectividad a corto plazo, con metas palpables, y Klandermans (2003), que incluye en la fortaleza de un MS el logro de las demandas a costos razonables, esta percepción de escasos logros se puede señalar como una debilidad del movimiento. Ello puede tener implicancias para teoría de empoderamiento, el ME, y para políticas públicas, que se discuten a continuación.

El hallazgo apoya la distinción conceptual planteada por Zimmerman (2000) entre el proceso y resultado de empoderamiento. En este estudio se observa dicha distinción, notándose un proceso empoderador en relación a varios aspectos relevantes, pero que no culmina con la obtención de las metas de transformación esperadas. Esto puede tener importantes repercusiones en relación a la proyección del ME, ya que sus fortalezas de proceso muy probablemente eviten una erosión como movimiento, a pesar de la falta de logro de metas deseadas a costos razonables. Lo que suceda con el ME a futuro podrá arrojar luces sobre el balance de los aspectos proceso-resultado en teoría de empoderamiento.

El problema de la efectividad se liga también a la importancia de la interacción con el contexto institucional político. Esto conlleva una implicancia conceptual en términos de relevar este componente del empoderamiento de las condiciones externas frente a las definiciones clásicas de la literatura de Zimmerman (2000), Montero (2003), Rappaport (1987). Con ello, se refuerzan los planteamientos de Rich et al. (1995), Campbell et al. (2010), Stephens (2014), Culley & Hughey (2008), Sánchez Vidal (2012) que realzan este aspecto en la comprensión de fenómenos de empoderamiento. Aplicando esta reflexión al caso del ME, el contexto político correspondería a lo que Rich et al. describe como un contexto institucional no empoderador (no permite la influencia de ciudadanos, retrasa, desacredita, ofrece instancias de diálogo inconducentes). Este contexto es a la vez descrito por Campbell et al. (2010) y Stephens (2014), Culley & Hughey (2008), quienes señalan bloqueos, agresiones, amenazas, control de recursos, de agenda y de definición del problema, de parte de los grupos de poder. Al respecto, desde la psicología comunitaria, los primeros dos autores proponen a los movimientos considerar seriamente a dichos grupos para lograr cambios en este escenario de disputas, en la línea de mejorar su receptividad (e.g. lograr contactos con políticos más abiertos, apelación a su moralidad, construir demandas impugnablemente legítimas). Para políticas educacionales, ello sugiere la tarea no menor de crear mecanismos de distribución de poder en el ámbito educacional, que permitan construir democráticamente la canalización de las demandas.

En términos prácticos para el ME, la baja percepción de control también puede estar reflejando una dificultad de liderazgo estratégico de distinción de oportunidades y manejo de amenazas, y de repertorio de acciones que ejerzan presión efectiva en diferentes escenarios políticos, pero no resten apoyo ciudadano, y mantengan su capacidad de significar un incentivo más inmediato.

**Referencias**

Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL, 73,*  83-94. Recuperado de http://www.institut-gouvernance.org/es/document/fiche-document-150.html

Baeza, J. & Sandoval, M. (2009). *Valores en estudiantes de educación media de la Región Metropolitana*. Santiago: CEJU/UCSH.

Campbell, C., Cornish, F., Gibbs, A., & Scott, K. (2010). Heeding the push from below. How do social movements persuade the rich to listen to the poor? *Journal of Health Psychology, 15*(7), 962–971. doi: 10.1177/1359105310372815

Centro de Microdatos, Universidad de Chile (diciembre, 2012). *Reformas educacionales*. Recuperado de http://www.microdatos.cl/doctos\_noticias/moduloI.pdf

Confederación de Estudiantes de Chile [CONFECH] (23 de agosto de 2011). Carta de la CONFECH al Presidente Piñera [Mensaje en un blog]. Recuperado de

 http://www.reformaeducacional.cl/2011/08/confech-entrega-carta-a-presidente-pinera/

Culley , M. R., & Hughey, J. (2008). Power and public participation in a hazardous waste dispute: A community case study. *American Journal of Community Psychology, 41*, 99–114.

 doi: 10.1007/s10464-007-9157-5

Dixon, M., Danaher, W. F., & Lennox Kail, B. (2013).Allies, targets, and the effectiveness of coalition protest: A comparative analysis of labor unrest in the U.S. south**.**  *Mobilization: An International Quarterly 18*(3), 331-350.

Garretón, M.A. (2002). La transformación de la acción colectiva en América Latina. *Revista de la CEPAL,* *76,* Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/19330/lcg2175e_Garreton.pdf>.

Garretón, M. A. & Martínez, J. (1985). *El movimiento estudiantil, conceptos e historia*. Biblioteca del Movimiento Estudiantil Tomo IV. SUR Ediciones.

Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González, J., Cornejo, R., Sánchez, R., & Caldichoury, J.P. (2009). Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. *Observatorio Chileno de Políticas Educativas – Universidad de Chile.*  Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/doc\_movest/significados%20del%20movimiento%20nacional%20de%20estudiantes%20secundarios%20-%20OPECH.pdf

Henríquez, R. (2007). El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo/junio de 2006: la actuación del poder gubernativo desde una visión macropolítica de la educación. *Revista Educere, 11*(37), 271-281.

Kirshner, B. (2009). Power in numbers: Youth organizing as a context for exploring civic identity. *Journal of Research on Adolescence, 19*(3), 414–440.

Klandermans, B. (2003).Collective political action. En D. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp.670 - 709). New York, NY: Oxford University Press.

Lehrner, A., & Allen, N.E. (2008). Social change movements and the struggle over meaning-making: A case study of domestic violence narratives. *American Journal of Community Psychology, 42,* 220–234. doi: 10.1007/s10464-008-9199-3

Mayol, A. (2011). *Educación 2013: propuesta de reforma de la educación chilena* (Informe) Recuperado del sitio de Internet de Fundación Terram: <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2011/11/Propuesta-Educacio%CC%81n-2013-Terram.pdf>

Meyer, D.S., & Verduzco, D. (2010). Social movements and contentious politics. En K. T. Leicht, & J. C. Jenkins (Eds.), *Handbook of politics* (pp. 217-233)*.* New York, Dordrecht, Heidelberg y London: Springer.

Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Social Comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psykhe, 19*(2), 51-63.

Olson, M. (1992). *La lógica de la acción colectiva, bienes públicos y la teoría de grupos*. México: Limusa-Noriéga.

Osorio, C. (2003). *Las nuevas formas de acción colectiva: nuevos movimientos contestatarios juveniles en Santiago de Chile* (Informe final de concurso, Programa Regional de Becas CLACSO). Recuperado del sitio de Internet Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D3372.dir/osorio.pdf

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology,* 15.

Retamozo, M. (2009). Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio 35,* 110-127.

Rich, R.C., Edelstein, M., Hallman, W.K., & Wandersman, A.H. (1995). Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology, 23* (5), 657-676.

Sánchez Vidal, A. (2012). ¿Es posible el empoderamiento en tiempos de crisis? Repensando el desarrollo humano en el nuevo siglo. *Universitas Psychologica, 12*(1), 285-300.

Silva, C., & Romero, J. (2013). ¿Qué es un movimiento social fuerte? Conceptualización de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile. *Última Década, 21*(38), 91-108.

Stephens, Ch. (2014). Beyond the barricades: Social movements as participatory practice in health promotion. *Journal of Health Psychology, 19*(1), 170–175. doi: 10.1177/1359105313500245

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* London: Sage.

Tarrow, S. (1994). El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Madrid: Alianza.

Tricot , T. (2012). Los movimientos sociales en horizonte teórico. Revista de Psicología, Universidad Viña del Mar, 2(1), 124-143.

 Valderrama, L. (2013). Jóvenes, ciudadanía y tecnologías de información y comunicación. El movimiento estudiantil chileno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* *11*(1), 123-135.

Zambrano, A., Bustamante, G., & García, M. (2009). Trayectorias organizacionales y empoderamiento comunitario: un análisis de interfaz en dos localidades de la Región de la Araucanía. *Psykhe, 18,* (2), 65-78.

Zimmerman, M. (2000).Empowerment theory. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp.43 – 63). New York, NY: Kluwer.

1. Cabe acotar, que la autora Montero (2003) utiliza el término “fortalecimiento” para nombrar el fenómeno denominado por el mundo anglosajón “empowerment” o empoderamiento, lo que muestra la equivalencia conceptual. [↑](#footnote-ref-1)
2. Estudiantes secundarios (cursos 9°,10°,11°,12°) [↑](#footnote-ref-2)
3. Enseñanza media (cursos 9°,10°,11°,12°), y universitaria. [↑](#footnote-ref-3)
4. Las “universidades tradicionales” son públicas o bien privadas creadas antes de 1981 ( reforma educacional dictatorial), reciben un parcial financiamiento estatal. [↑](#footnote-ref-4)
5. Tipo de entidad que sostiene al colegio: municipalidad, institución privada con aporte de un subsidio estatal, y sin aporte estatal. [↑](#footnote-ref-5)
6. Universidad de Chile [↑](#footnote-ref-6)
7. Pontificia Universidad Católica de Chile [↑](#footnote-ref-7)
8. La abreviatura corresponde al número de la entrevista, y al número de párrafo en el que se señala lo dicho. [↑](#footnote-ref-8)
9. Se incluye esta idea minoritaria, ya que aporta un matiz algo diferente a la visión general sobre la gratuidad, en un contexto de sociedad en el que se está discutiendo el tema de la parcialidad o totalidad de la gratuidad. [↑](#footnote-ref-9)
10. Se incluye esta idea minoritaria, por mostrar un matiz algo discrepante, y apuntar a un tema polémico en la sociedad [↑](#footnote-ref-10)
11. Idea que, no siendo mayoritaria, muestra sin embargo un matiz diferente que es interesante para la discusión al interior del movimiento. [↑](#footnote-ref-11)
12. Idem nota anterior [↑](#footnote-ref-12)