

Pedagogía en movimiento. Subjetivación del sujeto con derechos en el movimiento estudiantil chileno de 2011¹

Pedagogy in movement. Subjectivity of the subject with rights in the Chilean student movement of 2011

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1652>

Luz María Montelongo Díaz Barriga*

Resumen

Este artículo presenta un estudio realizado acerca de *lo educativo* en el movimiento estudiantil universitario chileno de 2011. Su objetivo consistió en analizar la configuración subjetiva específica de la juventud a partir de la experiencia de *habitar* el movimiento estudiantil universitario de Chile en 2011. El trabajo investigativo se desarrolló a partir de una mirada pedagógica de los derechos humanos (educación en los derechos humanos) en diálogo con la sociología (movimientos sociales) y la psicología (empoderamiento y agencia). La estrategia metodológica diseñada procedió de un enfoque cualitativo, por lo que decidí incorporar el método biográfico-narrativo con historia de vida temática y, en consecuencia, la realización de entrevistas abiertas-dialógicas con los protagonistas del movimiento estudiantil. La relevancia investigativa de este trabajo consiste en el análisis de las condiciones detonantes de la formación de una subjetividad: *el sujeto con derecho*. Su pertinencia radica en considerar que los movimientos sociales también son espacios de formación y/o de subjetivación. Los resultados de la investigación constituyen aportes sustantivos al estado del conocimiento de la investigación educativa y al fortalecimiento sobre este tema a nivel latinoamericano.

Palabras claves: sujeto con derecho – movimiento estudiantil – pedagogía – Chile – derecho a la educación.

Abstract

This article presents a study on the educational aspects of the Chilean university student movement of 2011. Its objective was to analyze the configuration of youth into a specific subjectivity based on the experience of being part of the university student movement that took place in Chile in 2011. The research was conducted based on a pedagogical perspective on human rights–education in human rights–in a dialo-

¹ Este artículo presenta el desarrollo de la investigación doctoral realizada en la Universidad Iberoamericana (Ciudad de México) titulada "Exigibilidad del derecho a la educación: la praxis colectiva juvenil del movimiento estudiantil chileno de 2011" (2019), cuyo objetivo consistió en analizar las condiciones sociales, familiares, contextuales, individuales y colectivas que posibilitaron la exigibilidad del derecho a la educación a través de trayectorias de vida de la juventud estudiantil universitaria que participó en el movimiento de Chile de 2011 por la defensa del derecho a la educación. Agradezco al Dr. Fabio Fuentes Navarro la lectura de la de este escrito.

* Doctora Interinstitucional en Educación. Líneas de investigación: Educación superior y ciencia, tecnología e innovación, Formación de sujetos y Filosofía, teoría y campo de la educación y Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México. luzmmdb@gmail.com

gue with sociology (social movements) and psychology (empowerment and agency). The methodological strategy was qualitative, incorporating a biographical narrative method with a thematic life history, and consequently, conducting open-dialogic interviews with the protagonists of the student movement. The research's investigative relevance lies in the analysis of the triggering conditions for the formation of an individual/collective praxis, and the development of a subjectivity: *the subject with rights*. Its significance stems from the pedagogy of movement, which affirms that social movements are also spaces of formation and subjectivation. The research results provide substantial contributions to the state of knowledge in educational research and to strengthening this topic at the Latin American studies.

Keywords: subject with rights – student movement – pedagogy – Chile – right to education.

Introducción

Los movimientos sociales son escenarios protagonizados por la ciudadanía organizada –o sociedad civil organizada– para la denuncia, el reclamo y, en muchos casos, el cambio o transformación de los sistemas vigentes (político, económico, educativos, por ejemplo). Por esto también se les considera como mecanismos de autotutela de los derechos humanos² (Montelongo, 2019). Esto se observó específicamente en 2011, cuando se vivió la explosión del despertar ciudadano mundial en el que la juventud fue el sector de la población enarbolando los ideales de justicia,³ que se movilizó y salió a la calle a expresar su malestar –a través de una praxis colectiva– en contra de los procesos de dominación y explotación, de supresión de derechos y del no reconocimiento de la dignidad humana. Su fin fue formular a la sociedad su proyecto de cambio social. Estas movilizaciones detonaron el interés investigativo en las ciencias sociales, constituyendo un tópico de estudio novedoso acerca de los movimientos sociales como espacios de participación y de libre expresión de demandas elaboradas como reclamos de derechos (Gluz, 2013).

Uno de estos movimientos fue el movimiento estudiantil universitario chileno de 2011, visible desde los primeros años del siglo XXI (específicamente 2001 y 2006), cuando la juventud estudiantil chilena expresó con movilizaciones masivas su rechazo al sistema educativo, específicamente, para manifestar su inconformidad y demandar al Estado una educación pública, gratuita y de calidad.⁴

Dado que este movimiento se ha considerado como el más importante posterior al término de la dictadura militar y del restablecimiento de la democracia chilena en 1980⁵ (Montelon-

2 Los movimientos sociales están conformados por la propia ciudadanía organizada, que al mismo tiempo son los titulares de los derechos humanos que se reclaman, por lo que, el movimiento social es un mecanismo de defensa y de exigibilidad en demanda de respeto y cumplimiento de los derechos humanos.

3 Por ejemplo, La Primavera árabe, los Indignados, en España, los Ocupa de Wall Street, #Yosoy132 en México.

4 La educación superior en Chile estaba privatizada y resultaba una de las más caras del mundo (Vidal-Pollarola et al., 2017).

5 Según los datos de la encuesta CERC de septiembre de 2011, el movimiento estudiantil universitario de 2011 llegó a 79-80% de aprobación ciudadana. (Rubilar, 2011; Silva, Romero, 2013).

go, 2019), se ha constituido en un fenómeno de interés investigativo⁶ para diversas ciencias, primordialmente sociales, políticas y económicas. Sin embargo, las investigaciones educativas que focalizan el movimiento estudiantil de 2011 han centrado la atención en los jóvenes como actor colectivo, en las condiciones externas a la movilización y en la relación entre el gobierno de derecha y la ciudadanía.⁷ En contraste, son escasas las investigaciones que analizan las circunstancias que instaron a los jóvenes a movilizarse, que estudian la movilización estudiantil como praxis colectiva, o que indagan acerca del empoderamiento –creación de poder– que detonó el movimiento universitario ese año. Es decir, son exigüas las investigaciones del movimiento estudiantil universitario chileno de 2011 que abordan a la movilización como espacio de formación o como proceso de subjetivación, y al sujeto como sujeto creador con derechos, a través de la voz de las juventudes universitarias.

De esto es lo que trata la investigación que aquí se expone. Propiamente, es un estudio acerca de los procesos de formación de la juventud universitaria empoderada, de esa juventud que cobra poder, toma poder y crea poder a través de la movilización para revindicar el derecho a la educación como bien común. Para operacionalizar adecuadamente la aproximación al objeto de estudio de esta temática, fue necesaria la configuración de una perspectiva teórica multidisciplinar con una mirada dialógica;⁸ para ello resultó fundamental, primero, la incorporación de la visión de los derechos humanos, que permitió comprender que su institucionalidad jurídica no ha sido suficiente para consolidar una subjetividad de *sujetos con derechos*. Así que, fue idóneo articularlo con el campo pedagógico, específicamente a partir de la formación en derechos humanos en la juventud como sujeto con derechos. Segundo, la inclusión de la teoría de agencia y empoderamiento desde los estudios psicológicos. Tercero y último, la integración de la teoría sociológica para inteligir a partir de diferentes enfoques los movimientos sociales.

Después, y como otro momento de la investigación, se incluyeron los aportes del pensamiento crítico latinoamericano en diversos aspectos, primero el concepto de praxis para articularlo con la teoría de empoderamiento y agencia. Segundo, en la teoría de los movimientos sociales la incorporación del desarrollo teórico de los movimientos al intelecto social. Lo anterior tuvo el propósito de lograr un encuentro teórico con miradas diversas (concordantes y discordantes) de la praxis latinoamericana, que si bien no son propias de América Latina, sí son

6 Se puede consultar la revisión de la literatura en la tesis doctoral, que abarcó la revisión de investigaciones referentes al tema en el periodo de 2011 a 2015.

7 La mirada analítica de la teoría educativa en el estudio del movimiento estudiantil chileno de 2011 enfatiza el rol organizativo y político de la universidad, en las reivindicaciones de la educación pública (Molina, 2013). Cabe destacar que el movimiento de ese año no utilizó un discurso del derecho a la educación, pero sí menciona elemento de este, tales como gratuidad y calidad.

8 Se recupera la noción *diálogo* que desarrollan Bialakowsky y Lusnich (2014) como principio epistémico para la ciencia coproductiva, es decir, la dialogicidad tanto como la posición del sujeto o sujetos de conocimiento, como principio del método de creación de conocimiento tienen como finalidad que el conocimiento sea praxis de cambio social. Así el diálogo entre disciplinas aporta a que la creación de conocimiento sea desde una relación de participación colectiva de saberes para la transformación, es decir, para la praxis.

hibridaciones, fusiones y reversiones que permiten dar más contenido al análisis y mayor entendimiento de los procesos sociales desde lo dialógico, es decir, con el otro.

A partir de este diálogo teórico entre campos disciplinarios, se formularon las siguientes interrogaciones: ¿cómo se configura el sujeto con derecho y la responsabilidad de participar en sociedad?, ¿qué tiene que ver la educación y lo educativo con la emergencia y sostenimiento de los movimientos? Si bien estas son preguntas complejas y difíciles de contestar, puesto que cada sujeto político y movimiento social tiene particularidades en su génesis y ha constituido el objeto de estudio de diferentes disciplinas, con especial predominio de la sociología, de ahí que trabajos académicos e investigativos desde la pedagogía, psicología, incluso antropología, *i.a.* hayan sido relegados a lugares subalternos del análisis sociológico, como son aquellos que abordan experiencias educativas surgidas como causa y efecto de movimientos sociales en cuanto a la formación de sujetos, en particular como *sujeto de derechos* y *sujeto con derechos*. Por lo tanto, el objetivo de este artículo consiste en exponer el trabajo realizado en la investigación doctoral sobre la configuración de la juventud universitaria chilena como sujeto con derechos, a partir de la experiencia de habitar el movimiento estudiantil universitario de 2011.

De manera general, la originalidad de este trabajo se encuentra en la mirada sostenida desde una interacción dialógica desde dos planos: primero, en la posición del sujeto de conocimiento; y segundo, la calidad del método de descubrimiento. Así, desde ambos planos se concibe al conocimiento como praxis de cambio social (Bialakowsky, Lunisch, 2014). Es importante destacar que esta visión metodológica tiene como condición la conformación de la dualidad sujeto-objeto, sujeto-naturaleza, sujeto-sociedad, como lo propone la ciencia subjetivista-objetivista (Bialakowsky, Lunisch, 2014). Por ello, la dialogicidad en este trabajo se realizó, principalmente, en el análisis de los datos, donde se construyó un diálogo entre: *a)* la juventud universitaria entrevistada, *b)* el marco teórico y *c)* los diferentes estudios del movimiento estudiantil chileno de 2011; esto con la finalidad de llegar al descubrimiento o develamiento de los significados que constituyen esta historia. Todas estas acciones investigativas conformaron un proceso de constante búsqueda, generación, selección, organización y análisis de la información; asimismo, de establecer relaciones entre temas, ejes y núcleos de análisis.

En razón de lo anterior, con la finalidad de exponer el trabajo realizado en este estudio, el contenido del artículo se organizó de la siguiente manera: en primer lugar se da cuenta de la metodología que se diseñó, de las acciones realizadas y del uso teórico de los diversos campos disciplinarios; posteriormente, de manera detallada se presentan los resultados obtenidos y las conclusiones; por último, al final del escrito se enlistan las referencias utilizadas.

Trayecto investigativo para el estudio de la subjetivación en la movilización

Este estudio acerca de los procesos de formación de la juventud universitaria en el movimiento chileno de 2011 se basó en el enfoque biográfico-narrativo, lo que posibilitó una aproximación

al conocimiento del sujeto con derechos a través de la narrativa de los protagonistas de su propia historia. Se eligió este enfoque en función de que asume como postura ontológica la voz del sujeto, no como una voz individual sino colectiva.

En esta investigación, la herramienta de la historia de vida temática permitió estudiar el fenómeno social desde la visión de los actores y analizar desde su propia voz cómo se fueron constituyendo en sujetos *de* y *con* derecho a partir, como dice Ferraroti (2011), del descubrimiento de lo cotidiano, de las prácticas de vida que han quedado al margen, ignoradas por las clases dominantes, para reconstruir la historia de y desde los de abajo. Asimismo, está formada por relatos cuya intención es transmitir una memoria personal o colectiva, con mención de formas de vida en una comunidad y en un periodo de concreto (Chárriez, 2012), es decir, a partir de analizar los procesos y la trayectoria de vida en ese momento, así como las relaciones de las juventudes con los diferentes contextos en los que se encontraban inmersas a nivel micro (familia, amigos), a nivel meso (gobierno) y a nivel macro (mundo).

Para el análisis de datos, se retomó la propuesta de Miles y Huberman (1994) del análisis estructural, por lo que, una vez transcrita la entrevista, se diseñó un guion de entrevista general. A partir de aquí, los códigos y categorías surgieron de forma inductiva. La configuración de códigos permitió realizar un análisis cruzado de las historias para encontrar temas y procesos comunes (Mayor, 1998).

Construcción del referente empírico

El referente empírico fueron jóvenes líderes estudiantiles del movimiento estudiantil universitario de Chile en 2011. Para ello, se establecieron cuatro criterios de selección: 1) participación en el movimiento, 2) liderazgo en el movimiento, 3) edad escolar correspondiente durante el movimiento y 4) reconocimiento por parte de las demás juventudes estudiantiles y de la sociedad acerca de que participaron en el movimiento.

Así, la muestra estuvo configurada por la juventud líder y presidentes de las federaciones de estudiantes de las principales universidades de Chile –la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), la Universidad de Chile (U. de Chile) y la Universidad de Santiago de Chile (USACH)–. Sin embargo, a partir de las primeras entrevistas se dio de manera espontánea la lógica de muestreo de *la bola de nieve*, lo cual permitió ampliar la muestra a la juventud que participó en el movimiento y, aunque no fueron los principales voceros, su participación fue importante; tal es el caso del vicepresidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile en 2011, y la vocera de la Universidad Central. En total fueron seis jóvenes a quienes se realizaron las entrevistas, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Datos de los protagonistas

Exdirigente universitario y político chileno	Presidente FEUSACH 2010-2011.	Miembro de la mesa ejecutiva de la Confederación de Estudiantes de Chile	Candidato a alcalde en Estación Central en enero de 2012, quedando en segundo lugar.
Exdirigente universitario y político chileno	Presidenta de la FECh 2010-2011	Principales líderes de la movilización estudiantil de 2011	2013: diputada por el distrito 26 (La Florida) 2017: diputada por el distrito 12 (La Florida, La Pintana, Pirque, Puente Alto y San José de Maipo)
Exdirigente universitario y político chileno	Presidente de la Federación de Estudiantes de la FEUC 2010-2011 Principales dirigentes durante las movilizaciones estudiantiles de 2011	Vocero de la Confederación de Estudiantes de Chile	2013: diputado por Santiago Centro. 2017: diputado Distrito 10
Exdirigente universitario y político chileno ⁹	Presidente de la Federación de Estudiantes en el 2012.	Principal vocero de la Confederación de Estudiantes de Chile	2013: Diputado por el distrito electoral N° 60, correspondiente a la Región de Magallanes y de la Antártica Chilena
Exdirigente universitario	Vicepresidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile en el 2011	Vicepresidente de la EN en las elecciones parlamentarias de 2013, se inscribió por Izquierda Autónoma para Distrito 21, Providencia-Ñuñoa (4° lugar)	
Exdirigente universitaria	Presidenta de la Federación de estudiantes y vocera del movimiento ante la CONFECH que en esos meses se logró la incorporación de la universidad a la Confederación	En las elecciones parlamentarias de 2013 se inscribió por Izquierda Autónoma para Distrito 13, Valparaíso-Isla de Pascua-Juan Fernández (5to lugar)	

Fuente: Montelongo, 2019.

Así, como se mencionó líneas arriba, la mirada sostenida en esta indagación fue desde una interacción dialógica para el análisis de los datos, donde se construyó un diálogo entre la juventud universitaria que se entrevistó, con la finalidad del descubrimiento de los significados que constituyen esta historia.

Instrumentos de recolección de datos

El instrumento para la recolección de los datos de las historias de vida en esta investigación fue la entrevista a profundidad, ya que esta es la base de la metodología biográfica (Flick, 2014).

⁹ Actualmente es el presidente de Chile en el periodo 2022-2026.

Además, se utilizó el análisis del contexto histórico económico, cultural, político y educativo que posibilitó las condiciones para la emergencia del movimiento estudiantil de 2011; y por último, la revisión hemerográfica y las entrevistas a personas relacionadas con el tema, a fin de enriquecer el análisis de las historias de vida de los principales sujetos.

Los criterios para la conducción de las entrevistas fueron: 1) la no directividad, 2) neutralidad y 3) escucha y comprensión empática (Cornejo, Mendoza, Rojas, 2008), con la intención de propiciar la espontaneidad y la libertad de la persona para establecer su narración. Por lo que se decidió utilizar una guía de apoyo durante las entrevistas (Chárriez, 2012). Esta guía se integró por tres preguntas detonadoras de inicio, y a partir de estas surgieron otras. Era importante que la narrativa de las personas describiera las vivencias enfocadas en detalle y explicar: ¿qué fue lo que pasó?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? Así, las tres preguntas fueron: las siguientes: 1) ¿Cómo fue tu participación en el movimiento?, 2) ¿Cuáles consideras que fueron los logros del movimiento? y 3) ¿Qué te motivó a participar en el movimiento? Las entrevistas se realizaron en la ciudad de Santiago y en la Ciudad de Valparaíso, en Chile, entre abril de 2017 y abril de 2018.

Análisis del movimiento en tres momentos

El hecho de documentar de primera voz y escribir la memoria de la experiencia de vida de la juventud estudiantil universitaria de 2011 permitió reconstruir y conocer la capacidad de agencia y de praxis que concitó a jóvenes para el logro de sus objetivos; también posibilitó develar el papel de los movimientos sociales como espacios de formación de subjetivación, como lo es el sujeto con derecho. Esto fue posible en función de un interés investigativo acerca de los procesos de formación juvenil que cobran poder, toman poder y crean poder a través de la movilización social para reivindicar, en este caso, un bien común: la educación.

El interés por el estudio de la conformación de subjetividades deriva de una labor investigativa en torno a la *des-sedimentación* de los conceptos tradicionales de educación, los cuales la reducen al proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. En el caso de la movilización estudiantil chilena de 2011, el interés se centró en el análisis de la articulación de lo educativo en los movimientos sociales que permiten hacer inteligible: *a)* las acciones formativas de subjetivación del sujeto (individual-colectivo), *b)* la formación social de la identidad *sujeto con derechos*, y *c)* la responsabilidad de que participar en sociedad produce cambios y transformaciones sociales.

La pertinencia del estudio radicó en la importancia de considerar que la juventud como un actor social, cuya incidencia se puede observar tanto en la construcción de la sociedad como en la formación subjetiva propia y de otras personas como *sujetos con derecho*; contrario a los enfoques tradicionales, en los que la juventud es percibida como objeto de protección y de cuidado, e incluso han sido considerados como grupo destinatario de las políticas compensatorias y no como sujetos de derechos. (Hernández, 2012).

Para dar cuenta del desarrollo del trabajo investigativo llevado a efecto, se hizo una división de lo realizado a partir de considerar tres momentos: *delimitación del objeto de estudio, perspectiva teórica y elaboración del relato*. A continuación se describen las acciones efectuadas en cada momento.

Primer momento. Delimitación del objeto de estudio

Si bien a primera vista se puede considerar que el objeto de este estudio fue el movimiento estudiantil de Chile de 2011, no fue así; sino que, por la complejidad de la investigación se consideró pertinente establecerlo como una unidad de análisis conformada por diversos objetos de estudio. Lo anterior –se destaca– porque, en primer lugar, no se encontró literatura referente al “movimiento estudiantil chileno de 2011 como espacios de formación como sujeto de derecho” o “el movimiento estudiantil de 2011 en Chile como mecanismo de exigibilidad”, que en un inicio fueron las palabras claves del estudio. Para ello, en consecuencia, fue necesario separar o fragmentar la unidad analítica y considerar los siguientes conceptos como objetos de estudio separados: *a)* Movimiento estudiantil chileno de 2011; *b)* Juventud y sujeto de derecho; *c)* Exigibilidad de los derechos humanos; y *d)* Movimientos sociales como espacios de formación.

Los años considerados para la revisión de la literatura fueron de 2011 a 2017, ya que el texto final se presentó en 2018. Sin embargo, para este artículo se hizo una nueva revisión de la literatura sobre el movimiento estudiantil de 2011 y se encontraron cuatro artículos relacionado, estos son: “Memorias políticas del movimiento estudiantil del 2011” (Fernández, Redel, Tejeda, 2023); “De la toma al cabildo: biografías del movimiento estudiantil (2006-2011) como recurso sociopolítico durante el estallido social en Chile (2019)” (Santibáñez, 2021); “El movimiento estudiantil chileno: de la lucha por la educación al estallido social del 2019” (Aranguéz, Sanhueza, 2021); “El movimiento estudiantil secundario en Chile abordado desde la complejidad” (Varas, Betancourt, Ridríguez, 2020) y “Movimiento estudiantil chileno de 2011 y la lógica educacional detrás de su crítica al neoliberalismo” (Donoso, 2020).

Así, la revisión de la literatura del movimiento estudiantil en Chile de 2011 develó que la mayoría de los estudios se han realizado desde la perspectiva de los principales enfoques teóricos sociológicos; además, que los estudios sobre los movimientos estudiantiles se centran en conocer la conformación y la organización, la identidad y la ideología, el desempeño y las demandas, a la vez que dan a conocer la problemática del país en el momento en que un movimiento emerge, el impacto en la agenda pública y las acciones colectivas que los sujetos emprenden durante la avanzada (Acevedo, Samacá, 2011: 47).

Sin embargo, un aspecto novedoso que se encontró durante esta revisión fueron los estudios realizados desde diversas disciplinas. Desde la Psicología Comunitaria, tales como: (Silva, Kronmüller, Riffo; 2015); *The 2011 Chilean Student Movement against Neoliberal Educational Policy* (Bellei, Cabalin, Orellanam, 2014); *¿Qué es un movimiento social fuerte?: conceptualizaciones*

de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile (Dreyer, Romero 2013); *Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile* (Rifo, 2013); *Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad* (Guzmán, 2012) y *Chile: el año en que salimos a la calle* (Segovia, Gamboa, 2011).

Desde la Educación: *Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile 2000-2012* (Aguilera, 2017); *La educación superior chilena como campo de disputa ideológica* (Vidal-Pollarolo, Vidal-Rojas, Vidal-Bueno, Morales, Ríos, Salazar, Ramírez, 2017); *¿Qué es un movimiento social fuerte?: conceptualizaciones de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011* (Silva, Romero, 2013) y *Las Representaciones Sociales de calidad educativa presente en los discursos en medios escritos: Un análisis en el contexto del conflicto estudiantil en Chile 2011* (Cerdeña, Opazo, 2013). Desde esta mirada educativa, los estudios destacan que la problemática de la educación en Chile es por considerarla como un bien de consumo (Rifo, 2013). También se halló que son pocas las investigaciones que retoman la experiencia de los propios sujetos como actores del movimiento.

Respecto a la revisión de la literatura sobre el derecho a la educación y su exigibilidad, se encontró que las investigaciones realizadas sobre el reconocimiento de la exigibilidad del derecho a la educación como derecho humano, han sido abordadas desde enfoques cualitativos, descriptivos y teóricos, y que su estudio ha sido principalmente desde el ámbito jurídico, por lo que las investigaciones se han centrado en el contenido y alcance de los derechos humanos en el ámbito internacional (Sistema de Naciones Unidas y Regionales) y su impacto en los sistemas nacionales (Cisternas, 2010; Chacón, 2007). Aunque las investigaciones han estado más alineadas al desarrollo de los recursos jurídicos, trabajos recientes han puesto en evidencia la importancia de indagar sobre esta problemática; sin embargo, su orientación al estudio de las políticas públicas como una vía de su exigibilidad, no toma en cuenta los movimientos sociales por la demanda de la educación (Gluz 2013; Costas, 2007; Stubrin, 2007).

En esta parte de la revisión de la literatura fue necesario introducir dos subapartados: *la juventud como sujeto de derecho y la configuración de la agencia en los sujetos y en los movimientos sociales*. El primer subapartado, se conformó por los estudios sobre la noción de sujeto de derecho, abordados principalmente desde la disciplina jurídica, con una metodología cualitativa, descriptiva y conceptual (Magaña, 2014; Plesniscar, 2013; Pérez León, 2008). Un aspecto relevante que se encontró en esta revisión de literatura fue el hallazgo del estudio de Saracostti *et al.* (2015), en donde se plantea que el reconocimiento legal de los jóvenes como sujetos de derecho tiene un correlato subjetivo en los procesos investigativos que pretenden generar conocimiento desde el abordaje de la participación de estos grupos en asuntos que competen a sus vidas. Por ello, la participación en la investigación convierte a los jóvenes en agentes activos de su desarrollo y no sólo en máquinas receptoras de estímulos moldeados. Así, se decidió incluir en la revisión de la literatura investigaciones acerca de la participación de los jóvenes en el

espacio público, como el estudio de las biografías de la juventud (Cayero, 2015; Saracostti *et al.*, 2015; Agredo, 2014). Cabe destacar que solo dos investigaciones estaban relacionadas específicamente con la noción de sujeto de derechos (Agredo, 2015; Cayero, 2015).

Del segundo subapartado, las investigaciones sobre agencia, sujetos y movimientos sociales, permitió develar que los estudios han sido realizados desde una mirada conceptual y descriptiva (Corduneanu, 2014; Vega-Báez, 2013; Valencia, 2010). Así, el análisis de la literatura consultada develó que aún existe una visión de que la juventud no es considerada como un grupo sujeto de derecho.

Por ello, la relevancia de este trabajo de análisis académico no fue solamente dar voz a los jóvenes, sino que es fortalecer la toma de conciencia de las ausencias otorgadas a la juventud. Por lo que un tema pendiente en las investigaciones de la juventud son los estudios sobre su capacidad de agencia, la configuración de empoderamiento y su praxis, así como del reconocimiento de que son sujetos de derecho es su aporte para visibilizar el conjunto de las potencias transformadoras y creadoras de la juventud, así como fortalecer su responsabilidad y su derecho a elegir sus opciones de vida, lejos de la visión de los discursos autoritarios sobre la vigilancia, la condena y la sanción.

Segundo momento. Perspectiva teórica

De manera general, la originalidad de este trabajo investigativo radicó en la introducción de la mirada teórica latinoamericana en el diálogo con las perspectivas tradicionales europeas y/o norteamericanas, así como de la mirada interdisciplinar desde y con la pedagogía. Por lo que la perspectiva teórica se dividió en tres partes, como fue para la revisión de la literatura, pero articuladas. Primero, desde la filosofía, la pedagogía y el derecho, se desarrolló el derecho a la educación y el mecanismo de exigibilidad. Segundo, desde la psicología se desarrolló la teoría de la agencia y la teoría del empoderamiento. Tercero, desde la sociología, los diferentes enfoques teóricos de los movimientos sociales.

El derecho a la educación y el mecanismo de exigibilidad

El primer apartado teórico correspondió al planteamiento de los derechos humanos desde su configuración filosófica, principalmente desde el iusnaturalismo y el concepto de dignidad humana y de la praxis de los derechos humanos de Hinkelammert. En este apartado se abordó la teoría de los derechos humanos y la diferencia conceptual entre derechos individuales y derechos colectivos, pues en estos últimos se destaca su relación con el reconocimiento y ejercicio de los bienes públicos. Fue necesario hacer esta diferencia, ya que el derecho a la educación se considera un derecho colectivo de ejercicio individual.

También, desde la concepción filosófica, se desarrolló la perspectiva política y jurídica el derecho a la educación, ya que, para poder entenderlo como un derecho social, es importante hacerlo desde el paradigma político y con una comprensión de lo público (Atria, 2014). Por ello

es necesario, como lo menciona Atria, una comprensión de la ciudadanía, así como de los diferentes principios que los sustentan, a diferencia de los derechos civiles y políticos. Lo que llevó a cuestionar las formas y procedimientos de exigibilidad de los derechos sociales, en especial el derecho a la educación.

Por lo anterior, se hizo una revisión de los instrumentos y las normativas internacionales, así como de los mecanismos y procedimientos reconocidos a nivel internacional establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Autores como Abramovich y Courtis (2004) han trabajado sobre la exigibilidad de los derechos sociales desde la visión de la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, con la finalidad de lograr su exigibilidad. Para ello, es necesario diferenciar el tratamiento de la exigibilidad entre los derechos de libertad (civiles y políticos) y los derechos de igualdad (económicos, sociales y culturales). Por último, se desarrollaron los mecanismos ciudadanos, la autotutela y los movimientos sociales, que se consideran como mecanismos legítimos dentro de las democracias como mecanismos de exigibilidad de los derechos humanos, en especial, de los derechos sociales.

Agencia, empoderamiento y praxis

La segunda mirada teórica concierne a la construcción del concepto de empoderamiento agéntico (Pick *et al.*, 2007) de las personas como un concepto único que se construye a partir del concepto de empoderamiento y del concepto de agencia. Para ello, primero se realizó el desarrollo teórico de la teoría de la agencia, principalmente a partir de los trabajos de Pick *et al.* (2007), Alkire (2002), Bandura (1996), Kagitcibasi (2005), Sen (1985; 1999) entre otros; y luego se desarrolló la teoría del empoderamiento desde la perspectiva teórica de Zimmerman (2000) y Musito y Buelga (2004).

Si bien esta parte de la teoría no se quedó en una mera descripción de los diversos y diferentes elementos, momentos, competencias y niveles de agencia y empoderamiento, la relevancia radicó en profundizar sobre el empoderamiento en la práctica, lo cual aportó otro aspecto de originalidad de esta investigación, que llevó a retomar el concepto de praxis desde el pensamiento crítico latinoamericano; para ello se recuperó la mirada teórica de Hinkelammert (2017), Freire (1972), así como el desarrollo teórico de otros autores como Fals Borda (1978) y Bialakowsky (2011).

La necesidad de realizar esta articulación se debió a la relación que existe de una praxis en el proceso de empoderamiento agéntico. Ya que por praxis se entiende la actividad material consciente –real y objetiva pero al mismo tiempo ideal y subjetiva– humana transformadora del mundo y del ser humano; por lo que se requiere una combinación articulada entre teoría y práctica. Además, el concepto de praxis está ligado al concepto de poder, ya que esta conlleva una acción transformadora que es llevada a cabo de manera individual y/o colectiva que requiere tomar poder con la finalidad de lograr la emancipación.

La relevancia de incorporar el concepto de praxis consistió en nutrir y enriquecer el concepto de empoderamiento agéntico de la que una de sus principales funciones es potenciar a las personas, y que el resultado de ambos procesos es la capacidad de elección, de control y de participación.

Movimientos sociales

Por último, el tercer apartado desarrolló la perspectiva teórica de los movimientos sociales, con la finalidad de problematizar las diferentes posturas teóricas desarrolladas para su estudio. Ante la diversidad de teorías para abordar el tema de los movimientos sociales, se realizó una revisión sobre el significado del concepto de *movimiento social*, que señala la visión historicista, lineal y objetivista de la acción social desde la teoría de la movilización de los recursos (perspectiva teórica americana) y la teoría de la identidad colectiva, mejor conocida como el paradigma de los nuevos movimientos sociales (perspectiva teórica francesa). Específicamente, el abordaje teórico de los europeos hizo hincapié en los aspectos estructurales de las clases sociales, mientras que el americano enfatizó en cómo se reproducían, movilizaban y organizaban los movimientos sociales siguiendo la teoría del comportamiento colectivo.

Si bien ambas teorías sobre los movimientos sociales rescatan para el estudio de los movimientos sociales latinoamericanos las formas de acción colectiva caracterizadas por una identidad colectiva, una organización, una continuidad en el tiempo y una extensión en el espacio (Schuster, 2005). Sin embargo, existe una construcción de nuevas identidades en la que se configuran modos de deliberación y dirección combinados con la construcción colectiva de lo común, fundados en formas igualitarias de vida política y social, núcleos de deliberación democrática a partir de un principio de igualdad política pensada como cogobierno. Lo anterior, en consecuencia, ha provocado la aparición de nuevos movimientos y nuevas formas de actuar.

De esta manera, los movimientos en América Latina se caracterizaron por el contenido reivindicativo de sus demandas y por el carácter solidario. Por lo que el estudio de los movimientos sociales en el continente se ha centrado en que no deben considerarse como entidades uniformes, sino que se debe analizar también sus conflictos internos, sus ambigüedades y sus limitaciones. En este sentido, la novedad en cuanto al análisis de los movimientos sociales es la globalización (Ibarra, Tejerina, 1998). En la misma línea –movimientos latinoamericanos– sumando la noción de los movimientos de los indignados presentes en el siglo XXI, se observa que las movilizaciones se caracterizan por enfrentar la ficción que impone la colonialidad del poder y la monopolización del saber (Bialakowsky, Lusnich, 2014). De este modo, las movilizaciones se han desarrollado sobre el espacio del intelecto social colonizado, y dejan al descubierto, con sus praxis críticas a las formas determinantes del marco epistémico neoliberal (Bialakowsky, Lusnich, 2014), en específico sobre la colonialidad del saber social, es decir, la que abarca la transferencia asimétrica del conocimiento que se da desde las elites. Por lo que, de manera general,

han descubierto las fisuras, en concreto, cuestiones intangibles como la ideología, la conciencia, el espíritu, entre otros (Bialakowsky *et al.*, 2014).

En consecuencia, al no existir unanimidad ni en la percepción, ni en los contenidos, ni en las perspectivas, ni en los significados que implica la noción de movimiento social, se decidió extender la mirada analítica a la perspectiva latinoamericana para el estudio de los movimientos sociales latinoamericanos desde la teoría de los movimientos al intelecto colectivo desarrollada por Bialakowsky.¹⁰

Tercer momento. Elaboración del relato

Al no existir un método único para el análisis de datos, ya que los métodos de análisis se definen considerando los objetivos de la investigación, las metodologías y las epistemologías acerca de la construcción del conocimiento científico, lo que abre una diversidad de posibilidades (Cornejo, 2006; Bertaux, 2005). Por lo que, para el análisis narrativo se optó por una perspectiva *emic*; es decir, aquella en la que existe una implicación desde dentro y no un análisis narrativo desde afuera. Por lo que en esta perspectiva los protagonistas narran su historia con sus propias palabras. Como expresa Polkinghorne (1995): “es el proceso por el que se organizan los datos para construir una historia coherente. Procede en busca de aspectos singulares de cada relato para llegar a elaborar una nueva narración que torne significativos los datos” (Moriña, 2017: 76).

Para la elaboración del relato final, se articularon los elementos de los datos en una historia que los unificó y dotó de significado con el fin de expresar de modo auténtico, sin manipulación, la voz de los y las participantes” (Moriña, 2017: 71). Además, se añadieron fragmentos de conexión, como observaciones y aportes teóricos que posibilitaron construir una nueva narración coherente. Para la redacción de la narración final se organizó en categorías y códigos que emergieron de la voz de los dirigentes estudiantiles del movimiento 2011 y se agruparon en los tres niveles de análisis que propone García (2013): microsociológico, mesosociológico y macrosociológico de la acción colectiva, pues permitió triangular los referentes teóricos, dar forma a los datos de la narrativa y tener resultados más completos.

En el nivel macrosociológico se analizaron los aspectos sistémicos y estructurales, es decir, el contexto político, social y económico en que se desarrolló el movimiento de protesta y la estructura de oportunidad política que ofreció el movimiento. Las teorías que enfatizan su estudio son: las teorías de la democracia, el enfoque del capital social, el análisis de los nuevos movimientos sociales y las teorías del proceso político; en esta última se acentúa el concepto de oportunidad política. En el nivel mesosociológico, se analizaron los aspectos grupales, en específico, la organización, las pautas de reclutamiento, las estrategias de movilización y los repertorios de acción del movimiento estudiantil chileno de 2011. Las teorías que se utilizan en este

10 Realicé una estancia doctoral con Alberto L. Bialakowsky (julio-diciembre de 2017), lo que me permitió profundizar en su perspectiva teórica, así como en conocer más sobre la perspectiva crítica latinoamericana.

nivel de estudio son el enfoque de recursos (tradición norteamericana) y el análisis de redes sociales (tradición europea). Por último, en el nivel microsociológico se analizaron los aspectos individuales, es decir, los objetivos e intereses de los participantes en la acción colectiva, es decir en la movilización. Las teorías que se enmarcan en este nivel son la perspectiva de la elección racional (tradición americana), los estudios sobre la identidad (tradición europea) y la sociología creativa o el constructivismo social y su derivación, que es la construcción social de la protesta.

Así, el apartado de los resultados quedó de la siguiente manera:

1. *Nivel macrosociológico. Caminar en el desierto*, con cinco factores que fueron las categorías: a) Factor histórico, con la categoría “las movilizaciones siempre han existido”; b) Factor cultural, con la categoría de “la herida moral”; c) Factor educativo con la categoría “la educación está mal”; d) Factor ideológico, con la categoría “somos la cultura del neo-liberalismo”; e) Factor de lo político, con la categoría “tenemos un gobierno de derecha”; y por último, f) Factor simbólico del terremoto de 2010, con la categoría “ayuda al otro”.
2. *Nivel mesosociológico. El país se moviliza*, con cinco categorías: a) “El gobierno no nos quiere entender (lo político)”; b) “Despertar emociones (lo comunicacional)”; c) “La ciudadanía participa (lo organizativo)”, con tres *códigos*: repertorios de tradiciones o de confrontación; repertorio de acciones lúdicas o ciudadanas; y por último, contrayendo redes (lazos).
3. *Nivel microsociológico. Perdimos el miedo*, con dos categorías: a) “Yo soy el resultado de las decisiones de mis papás”, y b) “Siempre un nosotros (identidad colectiva)”.

Además, para el análisis del nivel microsociológico se retomó el libro *Los días que avanzaron años*, de Reyes y Vallejo (2013); y para el análisis del nivel meso y macrosociológico se recuperaron aportes de *El país que soñamos*, escrito de Jackson (2013) y *Llegamos para quedarnos* (Figueroa, 2013).

Cabe mencionar que fue necesario escribir sobre el sistema educativo de Chile desde el inicio de la dictadura en 1973 hasta 2018; se abordó desde una mirada histórica el modelo educativo chileno de educación superior (Instituciones de educación superior) de la Prueba de Selección Universitaria; y el Crédito con Garantía del Estado o Crédito con Aval del Estado, mejor conocido como el CAE, por sus siglas. Este relato se generó, por una parte, de la revisión teórica sobre el tema, y por otra, a partir de la visión de las personas entrevistadas, con la intención de resaltar la subjetividad y las formas de vida que ellos experimentaban en la cotidianidad y a partir de esta, que fue configurando el movimiento estudiantil de 2011.

Hallazgos y constructos de la movilización

El resultado principal del análisis fue el carácter formativo del movimiento, lo que permitió proponer la tesis de la pedagogía en movimiento, la cual afirma la posibilidad de formación del

sujeto en movilizaciones sociales y procesos de lucha, en la que lo propio del movimiento se constituye en un factor idóneo para la formación del *sujeto de y sujeto con derechos*. La argumentación es la siguiente: el caso del movimiento estudiantil chileno en 2011 se materializó a partir de una matriz pedagógica que prefigura lo que puede asumirse como un modelo de formación humana en movimiento, estructurado por: a) una trama político-educativa que interpela al sujeto, b) un sujeto interpelado y, en consecuencia, motivado; c) la inserción (voluntaria) del sujeto interpelado y motivado en la movilización social; d) la realización de acciones características de la lucha social; y e) periodos de reflexión sobre la acción de lucha. En síntesis: una praxis social a través de la participación en una pedagogía en movimiento.

Explicar las nuevas dinámicas de los movimientos en relación con la educación como una esfera relevante de la acción política, permitió visualizar al movimiento social como un factor de enseñanza-aprendizaje, como un programa de acción político-pedagógica donde se configuran sujetos pedagógicos desde el punto de vista de la educación popular. En el caso de la movilización chilena de 2011, la resistencia del movimiento estudiantil se desplegó en una matriz pedagógica en derechos humanos, ya que la educación en derechos humanos tiene como finalidad la formación de personas como sujetos de derechos. Esta formación se caracterizó por elementos educativos específicos, como sensibilización de temas sociales, proceso de concientización (estudio del contexto, la codificación y la decodificación encaminadas a la transformación), diálogo, trabajo colectivo, creación de conocimientos o saberes propios;¹¹ todos estos fueron elementos de praxis y de exigibilidad. Pero además, estos saberes destacaron no solo la visión de la educación como un derecho humano, sino la configuración de la juventud como sujeto de derecho, lo que se define como la persona o grupo de personas a las que se les reconoce la titularidad de cada uno de los derechos humanos y, al mismo tiempo, de su ejercicio y garantía, pero además, de un sujeto con derechos que vive en esos derechos.

Lo anterior nos lleva a considerar que la juventud universitaria en las movilizaciones de 2011 interpeló la concepción tradicional de sujeto de derecho. Expuso que una persona se construye y se forma para ser sujeto con derechos desde una praxis con y desde los derechos humanos en un espacio diferente a la escuela, en este caso el movimiento social.

La praxis intelectual o cognoscitiva dentro del movimiento estudiantil chileno de 2011 se produjo de forma interactiva y dinámica. Esta praxis fue una acción clave para la configuración (subjetiva y conceptual) del sujeto con derechos, primordialmente en razón de que la movilización en sí se constituyó también como espacio de exigibilidad en continua transformación.

11 Específicamente, el lenguaje que recrearon fue: el lucro está mal, la educación es un derecho, educación gratuita, educación de calidad, el joven es un sujeto con derecho, formación ciudadana en espacios públicos, sujetos con derechos colectivos, la dictadura está presente. Estos saberes no solamente destacaron la educación como un derecho humano, sino la configuración de la juventud como sujeto de derecho, lo que se define como la persona o grupo de personas a las que se les reconoce la titularidad de cada uno de los derechos humanos y, al mismo tiempo, de su ejercicio y garantía.

Este proceso de conformación de teoría configuró a un sujeto activo, que condujo, por un lado, a una evaluación permanente que permite constatar la toma de conciencia de los aprendizajes que se están desarrollando dentro del movimiento social. Por el otro, el movimiento estudiantil fue agente educador, puesto que estos aprendizajes previos articulados con los nuevos saberes conformaron un *intelecto cognoscitivo colectivo* común por la articulación de elementos de diálogo, trabajo colectivo, creación de saberes propios y amplia concepción del derecho a la educación y acceso al conocimiento.

Desde la matriz pedagógica que prefiguró el movimiento estudiantil, se vislumbraron también dos enfoques educativos: educación en derechos humanos y educación popular. Ambos enfoques, sobre la educación y lo educativo, posibilitaron identificar, al interior del movimiento estudiantil chileno de 2011, consignas acerca de la relación entre conocimiento y poder, las cuales se inscriben en tesis que asumen el conocimiento como una herramienta que permite la configuración del empoderamiento agéntico y la configuración de los individuos como sujetos con derecho y su praxis.

En síntesis: esta investigación posibilitó proponer el reemplazo de la preposición *de*, que articula el concepto *sujeto* y la noción *derechos*, por la preposición *con*, ya que, al utilizar la preposición *con*, el significado cambia. El concepto *sujeto de derechos* hace alusión al reconocimiento jurídico del individuo como poseedor de ciertos derechos, es decir, una concepción de sujeto pasivo, un sujeto pasivo diferente al sujeto que se observó en la movilización del 2011. En todo caso, es el movimiento en sí el que posibilita la crisis del concepto *sujeto de derecho*; en el entendido de que el movimiento es el que potencia la configuración activa del sujeto, y que lo concita a una praxis de construcción y configuración como sujeto que conoce, interioriza y exige, no solo ser reconocido como sujeto sino como sujeto que porta derechos y que los usa; es decir, un sujeto posible con derechos, en este caso, por la pedagogía en movimiento.

Cabe precisar lo siguiente: el reemplazo de una preposición por otra resultó una operación lingüística que produjo un potencial de uso diferenciado, ya que la modificación –ampliación, reducción, incluso ambigüedad– de una preposición u otra asociada al concepto *derechos humanos*, altera su significado, su alcance y su capacidad de correspondencia con una idea u objeto, incluso la propia concepción de *sujeto* como sujeto poseedor y defensor de los derechos humano. De otro modo: si se concibe a una persona como *sujeto con derechos*, se reconoce el potencial que tienen los derechos humanos en una praxis transformadora dentro de un proceso permanente y, sobre todo, dinámico, ya que la preposición *con* –diferente a la preposición *de*– implica un sentido de portabilidad y uso de los derechos, lo cual robustece su sentido teórico, incluso más allá de lo jurídico del sujeto de derecho.

La noción *sujeto con derechos* llevó a considerar que la juventud universitaria, en las movilizaciones de 2011, se sintió interpeleada, por lo que cuestionó la concepción tradicional del sujeto, esto es, el sujeto de derecho, con el argumento de que este sujeto no es un sujeto con

una identidad fija o predeterminada, sino que es un sujeto que construye y se forma de manera continua para ser sujeto con derechos desde una praxis en un espacio diferente a la escuela, como la movilización social.

La relevancia social de este estudio, por lo tanto, residió en la necesidad de ampliar la mirada de las investigaciones sobre la exigibilidad del derecho a la educación, más allá de los ambientes escolarizados; asimismo, en analizar las condiciones detonantes que les permiten configurar una praxis individual/colectiva para la confirmación del sujeto con derecho que los impele a actuar; y, por último, en la posibilidad de lograr una aproximación al conocimiento de las maneras de entender el mundo, los diversos modos en que el estudiante universitario se asume como ciudadano, así como su potestad como sujeto con derechos y su capacidad de participación. Además, por la naturaleza y características de la investigación, el horizonte de intelección posibilitó un entretendido del marco teórico con la empiria y el acto de investigar, lo que contribuyó a la reconfiguración (adecuación) del propio proceso de elaboración de esta investigación, un aporte al campo educativo respecto al proceso de formación de investigadores.

Finalmente, la mirada sostenida en esta indagación procedió de una interacción dialógica desde dos planos: primero, en la posición del sujeto o de los sujetos de conocimiento; segundo, la calidad del método de descubrimiento, donde ambos, de manera simultánea, posibilitan la generación de conocimiento como praxis de cambio social (Bialakowsky, Lunisch, 2014). En consecuencia, el principal aporte de esta indagación al campo pedagógico fue la focalización en el análisis de aquellos procesos educativos que ocurren en espacios no escolarizados, en este caso, un movimiento estudiantil donde el sujeto se construye, se configura, se subjetiva.

Conclusiones

El movimiento estudiantil universitario chileno de 2011 ha sido considerado como el gran despertar de la sociedad del país austral, el más grande desde su vuelta a la democracia. Sin lugar a duda, el movimiento se configuró desde la sociedad civil juvenil que consiguió materializar, a través de la demanda educativa, el malestar general. Como es lo propio de los movimientos sociales, también pudieron expresar su proyecto de cambio social con la finalidad de una transformación.

Sin embargo, lo que esta juventud universitaria logró, fue principalmente desnaturalizar la política neoliberal y poner en cuestionamiento la forma en cómo se han desarrollado las políticas educativas por los gobiernos democráticos desde el término de la época de la dictadura.

Así, se puede afirmar, a través de las voces de las entrevistas, que hubieron condiciones determinantes que posibilitaron la emergencia del movimiento estudiantil por la defensa del derecho a la educación como estrategia de exigibilidad. Este proceso se desarrolló a través de un empoderamiento agéntico y con una praxis transformadora en la juventud universitaria, que fueron condiciones indispensables en el proceso de formación y de constitución como un *sujeto con derechos*. Este último, es un elemento imprescindible para la praxis de exigibilidad del derecho a la educación que se realizó a través del movimiento estudiantil.

De esta manera, el movimiento estudiantil chileno se consideró sujeto y principio educativo y, por ende, la educación atraviesa toda la trama política del mismo, pues posibilita pasar de la motivación de lucha a la reflexión, seguido por la acción y finalmente a la praxis social a través de su participación en el movimiento social. Por lo que en el campo de la educación queda el desafío de avanzar en el estudio de lo educativo de los movimientos sociales, tradicionalmente centrado en las luchas populares que han desarrollado acciones pedagógicas alternas a las hegemónicas. Esto implica un primer paso en la discusión sobre el carácter particularmente político de lo educativo. Es decir, un avance para ubicar, en el mapa de la relación educación y movimientos sociales, el eje de articulación que confiere un carácter político a la educación y analizar el tipo de sujeto pedagógico que se configura a partir de los movimientos sociales. Así, también es una vía para saber si, a partir de la imbricación entre educación y movimiento social, es posible tener un proceso de conciencia y de emancipación social, o si la configuración de la juventud universitaria como sujeto con derechos tiene una doble vía en la formación, primero, a través de la escuela, y después, por medio de los movimientos sociales donde se autoforman, salen y toman la calle como un espacio de aprendizaje en y para la acción de exigibilidad de los derechos humanos, a partir de una subjetividad de sujetos con derechos.

Referencias

- Agredo, K. (2014). Con los lentes de la ciudadanía democrática para analizar la constitución de sujetos políticos en cantantes de rap pertenecientes al movimiento hip hop de Cali. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (19), 85-102. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i19.967>
- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. UK: Oxford University Press.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Chile: LOM Ediciones.
- Bandura, A. (1998). Health Promotion from the Perspective of Social Cognitive Theory. *Psychology and Health*, 13, 623-649. <https://doi.org/10.1080/08870449808407422>
- Bertaux, D. (1981). From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. En Bertaux, D. (ed.). *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage, 29-45. [Edición en castellano: De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En Marinas, J.; C. Santamarina (eds.). (1993). *La Historia oral: Métodos y experiencias*. Debate, 19-34].
- Bialakowsky, A.; C. Lusnich (2014). Intelecto social, la educación y las movilizaciones sociales. En Martins, P.; M, Silva; B, Freire; É. de Souza (comps.). *Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos*. Argentina: Estudios Sociológicos Editora, 75-88.

- Bolívar, A.; D.; Segovia; M. Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Costas, D. (2008). *El fin de los Derechos Humanos*. Colombia: Editorial Legis.
- Cayero, I. (2015). ¿Puede hablar la juventud? Reflexiones sobre la subalternidad de la condición juvenil y sus trayectorias. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 24(47), 116-128. <https://www.redalyc.org/pdf/859/85939869009.pdf>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Corduneanu, V. (2014). Agencia, representación y subjetividad en las nuevas formas de movilizaciones sociales de los jóvenes universitarios. *Encuentro Nacional AMIC XXVI San Luis Potosí*.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhé*, 15(1), 95-106. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19477>
- Cornejo, M; F. Mendoza; R. Rojas (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17, 29-39.
- Denzin, N.; Y. Lincoln (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N.; Y. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa, volumen 1*. España: Gedisa, 43-101.
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, (56), 95-119. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29459>
- Figuerola, F. (2013). *Llegamos para quedarnos*. Crónicas de la revuelta estudiantil. Chile: LOM Ediciones.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata Ediciones.
- García, N. (2013). *Aproximación teórica al estudio de la acción colectiva de protesta y los movimientos sociales*. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/t_aproximacion_teorica_mmss_garcia.pdf
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Argentina: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 485-511.
- Ibarra, P.; B. Tejerina (1998). *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. España: Trotta.
- Jackson, G. (2013). *El país que soñamos*. Chile: Penguin Random House Grupo Editorial Chile.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422. https://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/peers_social_general/Kagitcibasi_2005.pdf
- Magaña, D. (2014). Jóvenes y Derechos. *Alegatos - Revista Jurídica de la Universidad Autónoma Metropolitana*, (87), 327-350. <https://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/213>
- Mayor, C. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora. Evaluación de programas, centros y profesores*. España: Kronos.

- Miles, M.; A. Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publication.
- Molina, J. (2013). Educación pública, autonomía universitaria y cambio político: notas para el análisis del movimiento universitario en Chile, 2011. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 263-282. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2473/2338
- Montelongo, L. (2019). Exigibilidad del derecho a la educación: la praxis colectiva juvenil del movimiento estudiantil chileno de 2011. Tesis de Doctorado. México: Universidad Iberoamericana. <https://rei.iteso.mx/items/de291fb5-b927-465c-8efb-a1a96915075f>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. España: Narcea Ediciones.
- Musito, G.; S. Buelga (2009). *Psicología social comunitaria*. México: Trillas Editorial.
- Pérez-León, J. (2008). El individuo como sujeto de derecho internacional. Análisis de la dimensión activa de la subjetividad jurídica internacional del individuo. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 8, 599-642. <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-internacional/article/view/256>
- Plesniscar, L. (2013). Las juventudes como objeto de discurso en las Declaraciones de la Organización Iberoamericana de Juventud en las últimas dos décadas del siglo XX. *Espacio Abierto*, 22(1), 44-70. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12226119004.pdf>
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. España: Siglo XXI.
- Reyes, C.; J. Vallejo (2013). *Los días que avanzaron años*. El movimiento estudiantil 2011 desde la perspectiva de sus dirigentes. Chile: CEIBO Ediciones.
- Rubilar, L. (2011). Para comprender el movimiento estudiantil en Chile (2011). *Educere, la Revista Venezolana de Educación*, 15(52) 581-588. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379003>
- Pick, S.; J. Sirkin; I. Ortega; P. Osorio; R. Martínez; U. Xocolotzin; M. Givaudan (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441304.pdf>
- Saracostti, M.; A. Kinkead; N. Vatter; M. Grau; P. Caro (2015). El derecho de participación en la niñez: alcances y desafíos para la investigación social. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (62), 211-244. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357539626008>
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York: Anchor.
- Silva-Dreyer, C.; J. Romero (2013). ¿Qué es un movimiento social fuerte?: conceptualizaciones de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile. *Última Década*, 1(38), 91-108. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19528518005.pdf>

- Stubrin, F. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso brasileño*. Argentina: FLAPE. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2393_d_03Brasil_Particip.pdf
- Valencia, D. (2010). La comunicación como proceso de construcción de ciudadanía y de agencia política en los colectivos juveniles. *Signo y Pensamiento*, XXIX(57), 384-399. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020052025.pdf>
- Vega-Báez, J. (2013). Juventudes indignadas, violencia y agencia social. *Tramas*, (40), 67-94. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/665/662>
- Vidal-Pollarolo, P.; M. Vidal-Rojas; J. Vidal-Bueno; C. Morales; T. Ríos; L. Salazar; P. Ramírez (2017). *La educación superior chilena como campo de disputa ideológica*. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment Theory. En Rappaport, J.; E. Seidman (eds.). *Handbook of Community Psychology*. USA: Kluwer, 43-63.