

Desafíos del movimiento por el derecho a la educación superior en Chile

Sebastián Guzmán (Universidad Andrés Bello) y Javier Álvarez (Universidad Mayor)

Email: sebastian.guzman.r@unab.cl

RESUMEN

En 2011 y 2012, Chile vio protestas masivas por el derecho a la educación. En 2015, cuando se discute una reforma que implementará la gratuidad, la movilización tuvo un resurgimiento. Sin embargo, dicho resurgimiento fue efímero y movilizaciones se han enfocado en temas locales, a pesar del contexto favorable y voluntad de los dirigentes para movilizaciones nacionales. ¿Qué han hecho los dirigentes para resurgir el movimiento y por qué no han sido todo lo efectivo que esperaban y esperaríamos en este contexto? Los resultados preliminares de un estudio etnográfico sugieren tres argumentos. (1) El uso de los paros para generar conciencia es un arma de doble filo. (2) Las disputas entre dirigentes han desmotivado a estudiantes y jugado en contra de la formación de conciencia en las asambleas. (3) La priorización de dirigentes y no de obtener concesiones concretas no han permitido priorizar la reforma.

INTRODUCCIÓN

El 2011, Chile vivió las protestas más grandes desde el retorno a la democracia. En uno de los países con mayor costo privado de la educación, cientos de miles de estudiantes y profesores salieron a las calles y se tomaron escuelas y universidades. Las protestas fueron noticia a nivel internacional. El movimiento cambió la forma de pensar la educación, cambiando la tradicional demanda por arancel diferenciado y más becas, por una demanda por la educación como un derecho social garantizado por el estado. El entonces Presidente Sebastián Piñera ofreció, en cambio, becas de educación superior para estudiantes de los tres primeros quintiles de ingreso. Las becas no respondían completamente a la demanda, ni cubrían el total del arancel y tenía un tope especialmente bajo para los estudiantes de universidades privadas “no tradicionales” (creadas después de 1981). La demanda por gratuidad en la educación superior tuvo tanto apoyo, que en 2013, la ex-presidenta Michelle Bachelet, que había gobernado entre 2006 y 2010, ganó una segunda elección con un programa de reformas educacionales. La principal reforma era avanzar gradualmente hacia la gratuidad de la educación superior, comenzando con gratuidad para los tres primeros quintiles y agregando un decil cada año.

Mas antes de las elecciones, el movimiento ya había perdido fuerza. Ya en 2012 las marchas fueron menos seguidas y, especialmente hacia mediados del 2012, dos meses después de que el

Presidente Piñera ofreciera becas, la convocatoria bajó. Aún el año 2014, cuando el gobierno insinuó algunas ideas sobre las condiciones de la reforma de gratuidad, como que no cubriría el último año, el movimiento no resurgió. Sin embargo, en 2015, el que sería el año de la reforma y el año del mayor escándalo de corrupción política en Chile, el movimiento retomó fuerzas. Las marchas convocadas por la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech) volvieron a atraer a más de 150.000 participantes y realizar varias protestas al mes, lo que no se había logrado desde 2011. Aparentemente, los escándalos de corrupción atrajeron a la primera marcha, y la necesidad de responder a varios casos de violencia contra estudiantes—con dos muertos y uno en coma—motivaron la asistencia a protestas de solidaridad en Mayo y comienzos de Junio. Sin embargo, a mediados de Junio, cuando comenzaba la Copa América en Chile, la convocatoria comenzó a bajar (ver Gráfico 1). Más importante aún: aunque muchas universidades siguieron movilizadas con paros y tomas (algunas aún hasta el momento de escribir esta ponencia), pero han enfocado sus demandas en temas internos más que en la reforma educacional. Esto, aún cuando los dirigentes nacionales intentan sumar fuerzas para influir en la reforma a través de la presión social.

Hay muchas explicaciones de por qué ha pasado esto. Pero acá no buscamos enfocarnos en las múltiples causas. En cambio, esta ponencia se explica qué hacen (o no logran hacer) los activistas para mantener un nivel de participación, pero un nivel defectuoso en comparación con 2011, a pesar de tener ciertas condiciones favorables (la legislación sobre la reforma). Así, nos preguntamos ¿qué han hecho los dirigentes para reactivar el movimiento y por qué no han sido tan efectivos como esperarían (y esperaríamos)?

LA MOTIVACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN MOVIMIENTOS SOCIALES

La literatura sobre movimientos sociales sugiere varias posibles estrategias que pueden utilizar los movimientos sociales para motivar a la participación, dado un contexto relativamente definido. Hay tres líneas principales.

Primero, generar motivaciones individualistas con algún tipo de incentivo, ya que los potenciales participantes probablemente preferirán evitarse los costos de participar si pueden dejarle el trabajo a otros (Dosh, 2009; Olson, 1965; Piven & Cloward, 1979).

Un segundo enfoque propone generar sentimientos que motiven la protesta. El principal sentimiento es el de solidaridad, que identifique a los participantes con el grupo (Fantasia, 1988; van Stekelenburg, Oegema, & Klandermans, 2010; van Zomeren, Postmes, & Spears, 2012) o

que alinee identidades previas con la identidad de activista, haciendo el activismo una obligación o inevitabilidad (Viterna, 2013). Otros autores en esta línea se enfocan en otros sentimientos que estimulan la protesta, como la rabia (van Zomeren, Spears, Fischer, & Leach, 2004).

Un tercer enfoque, en parte acorde con el anterior, es que hay que alinear los marcos interpretativos de los participantes con los del movimiento. Esto puede ser tanto a nivel ideológico como pragmáticos, por ejemplo, respecto de la expectativa de que es probable ganar algo con la protesta (Benford & Snow, 2000; Snow, Rochford, Worden, & Benford, 1986). La dificultad está en cómo alinear los marcos interpretativos, especialmente cuando se requiere algún sacrificio. Salvo excepciones como Hirsch (1990), sabemos poco sobre los procesos de formación de consciencia en la experiencia concreta de los manifestantes. Pero una gran conclusión de dicho estudio es que hay que entender la formación de consciencia y reclutamiento atendiendo no tanto a que marcos de acción colectiva se promueven, a los incentivos, y a las identidades que buscan estimularse—lo cual podemos ver en documentos de los movimientos y hablando con dirigentes. En cambio, debemos prestar atención a los procesos grupales, donde, en interacciones entre dirigentes y no dirigentes, se generan significados, sentimientos, y motivaciones.

La discusión anterior nos lleva a levantar otras preguntas, que no han sido tratadas por la literatura, a nuestro entender: ¿cómo pueden los movimientos enfrentar las tensiones entre motivaciones individualistas de acción colectiva y motivaciones solidarias? ¿Cuáles son las dificultades que encuentran en el proceso, en su experiencia vivida concreta? Este estudio del caso Chileno permitirá no sólo interpretar un caso importante, sino también contribuir a dichas preguntas generales de movimientos sociales.

MÉTODOS

El objetivo de este estudio es comprender las tensiones en las acciones de la dirigencia del movimiento para motivar a los estudiantes y los significados que le dan los estudiantes a dichas acciones. El mejor método de recolección de datos para estos objetivos es observación participante y entrevistas semi-estructuradas. La observación participante permite iluminar cómo se generan y negocian significados en las interacciones de grupos; las entrevistas permiten llegar a pensamientos de los participantes sobre las interacciones, pero no pueden o no desean expresar públicamente en las interacciones observadas (Eliasoph & Lichterman, 1999, 2003).

Selección de casos

La unidad de observación principal es la interacción entre dirigentes del movimiento y participantes no dirigentes. Seleccionamos a centros de estudiantes (de carrera o facultad) y la participación de sus miembros con organizaciones mayores del movimiento (asambleas de federación de estudiantes de la universidad y marchas) para dichas observaciones. Hay tres razones para ello: los centros de estudiantes son la unidad básica de contacto entre los dirigentes de base y los no dirigentes, donde se toman las decisiones de base y los participantes no-dirigentes forman sus ideas sobre el movimiento. Segundo, los centros de estudiantes son una unidad que genera interacciones cara-a-cara, facilitando la observación etnográfica (en contraste, por ejemplo, con los panfletos, documentos online, y apariciones de los dirigentes en la prensa). Tercero, los estudiantes participan en el movimiento como parte del grupo del centro de estudiantes, opinando en sus asambleas y marchando juntos con lienzos que identifican a la carrera o facultad.

La muestra no busca ser representativa. Ello, porque no se busca generalizar sobre los innumerables discursos o acciones del movimiento; en cambio, se busca descubrir los procesos que generan motivaciones y facilitan o traban la demanda por educación como un derecho (Small, 2009). En vez de representatividad, se busca variación teóricamente relevante de los casos (Small, 2009; Tavory & Timmermans, 2013). Aunque hay variación teóricamente relevante entre los centros de estudiantes seleccionados, dicha variación no es relevante para los resultados preliminares presentados en esta ponencia y, en honor al espacio, no se discutirán acá.

Para evitar factores que podrían introducir demasiada complejidad, la muestra evita la variación por otros factores. En primer lugar, nos enfocamos en universidades públicas solamente (dos). Esto, porque parte del debate es si las universidades privadas deben recibir gratuidad y siempre fue mucho más esperable que en las universidades privadas con organización estudiantil fuerte la movilización fuera fuerte este año (y de hecho lo ha sido). Segundo, estudiamos centros de estudiantes en los que distintos grupos políticos compiten por el liderazgo, para evitar que la tendencia de los dirigentes limite los resultados y para poder ver el debate que existe al interior del movimiento. Los centros de estudiantes seleccionados incluyen a grupos políticos de las tres principales facciones del movimiento estudiantil: (1) partidos aliados al gobierno; (2) organizaciones a la izquierda del gobierno en una alianza que dirige el mayor número de federaciones de la Confech y (3) organizaciones a la izquierda de dicha alianza.

Finalmente, evitamos elegir carreras extremadamente politizadas o despolitizadas. Las primeras son una anomalía y no permitirían responder adecuadamente a la pregunta de investigación, porque en estas carreras el movimiento sí ha estado más activo generalmente. Por otra parte, en las segundas, no hubiéramos podido generar suficientes observaciones sobre cómo el movimiento motiva la demanda por educación como un derecho entre las bases.

Además de la variación a nivel organizacional, también observamos variación a nivel individual. Observamos los significados respecto de la movilización por parte de estudiantes que participan en el movimiento (asistiendo a asambleas, marchas, tomas, etc.), que dejan de participar y que comienzan a participar (con cambios tanto durante el año 2015 como en los últimos años). Actualmente nos encontramos definiendo nuevos subtipos de estudiantes para entrevistarlos. Los resultados de estas entrevistas se incorporarán en la ponencia en Noviembre.

Los nombres de las universidades, carreras e individuos han sido obviados o reemplazados por pseudónimos para proteger su privacidad.

Recolección de datos y análisis

El proceso de recolección de datos aún se está completando. Hemos observado 47 asambleas de centro de estudiantes, de curso y de federación; participado en 15 protestas; realizado 27 entrevistas semi-estructuradas con dirigentes y no dirigentes; observado cinco foros de debate; y participado en innumerables interacciones informales. Hemos grabado las asambleas, foros y entrevistas y tomado notas de campo escritas u orales. Además, hemos seguido las páginas de Facebook de los centros de estudiantes y federaciones y recolectado sus panfletos, afiches, lienzos y documentos internos, así como los de sus contrapartes. El análisis presentado acá es preliminar, ya que estamos en la etapa inicial de codificación de datos. Esperamos tener significativamente más datos codificados en Noviembre, para completar el análisis.

RESULTADOS

El movimiento estudiantil Chileno utiliza un repertorio de protesta basado principalmente en tres prácticas: marchas masivas, paros de clases y tomas (ocupaciones) de edificios.¹ Pero además de ello, una de las principales formas de participar en el movimiento es a través de la asistencia a asambleas. El movimiento toma sus decisiones en la Confederación de Estudiantes de Chile, a donde cada federación de universidad lleva el voto de su asamblea. Las federaciones observadas

¹ Una cuarta práctica común es el enfrentamiento con la policía. Sin embargo, esta práctica no es aprobada por buena parte del movimiento ni por la dirigencia, siendo incluso a veces condenada.

basan sus decisiones principalmente en los consensos y las votaciones en las que participan los representantes de centro de estudiantes, los cuales, a su vez, son delegados de las votaciones de sus asambleas. La asamblea de centro de estudiantes (la cual a veces agrupa las posiciones de cada carrera de la facultad, curso o cohorte) puede proponer temas y mociones, así como decidir sobre las mociones propuestas por otras carreras o federaciones.

La asamblea es el espacio de formación de los estudiantes, sin embargo, la asistencia es generalmente baja. La participación tiende a subir sólo cuando hay que votar sobre si ir a paro o toma. Muchas carreras tienen un quórum mínimo para decidir el paro (lo más común es 40%, pero en muchos casos es menor o incluso no hay quórum). Por ello, quienes apoyan la idea de la movilización generalmente tienen un incentivo importante para asistir a dichas asambleas: si dejan la decisión a sus compañeros, probablemente no alcanzarán el quórum, y el efecto de cada individuo se nota mucho, en comparación con el efecto en una marcha—sobre la importancia del efecto individual en grupos pequeños, ver Olson (1965).

¿El paro como un momento para generar consciencia?

Una estrategia interesante utilizada por el movimiento es que el paro no sólo es un medio de presión, sino también un espacio para generar participación y consciencia. No es nuevo que la participación en movimientos sociales aumenta el compromiso de las participantes (Fantasia, 1988; Hirsch, 1990). Pero lo interesante es que los estudiantes generan paros explícitamente para generar reflexión. Por ejemplo, en la Universidad Tecnológica (pseudónimo), los estudiantes de muchas carreras sentían que no tenían tiempo para asistir a las asambleas dadas las exigencias académicas. Entonces, decidieron irse a paro para poder discutir sobre sus problemas y generar un petitorio de demandas.

Otra táctica relacionada es que los estudiantes generalmente prefieren votar un paro con plazo definido (usualmente una semana) y que requiere ser revalidado en otra votación con quórum para continuar. Así, se aseguran que más estudiantes asistirán a la próxima asamblea. En cambio, si el paro es indefinido, como ocurrió muchas veces en 2011, se requiere de un quórum para terminar el paro. En ese caso, los estudiantes dejan de asistir a las asambleas, los de provincia se van, el movimiento se debilita y llega un punto en el que no tiene sentido seguir en paro, pero no logran el quórum para terminarlo. Varias veces escuché discusiones sobre si hacer el paro indefinido o no o sobre si requerir quórum o no. Varios estudiantes sugerían que es justo que la decisión recaiga en los que se dan la molestia de asistir y que por ello quienes no asisten no

pueden quejarse. Sin embargo, siempre ganaba el argumento de que hay que asegurar que la gente asista al paro a través de las votaciones y se recordaba la mala experiencia de que al final fueran cinco personas las que están en un paro o toma indefinida, sin el apoyo del grupo.

En otros casos, los estudiantes son conscientes de aprovechar el tiempo de paro para generar foros de debate y otras instancias de reflexión. Sin embargo, la participación en dichas instancias se limita generalmente a los más activos.

En todo caso, el paro puede ser un arma de doble filo, y utilizarlo para generar reflexión sin obtener concesiones concretas suele desmotivar a los estudiantes. Varias veces escuché, especialmente en la Universidad Tecnológica, a estudiantes quejarse de la mala experiencia de un paro en años recientes por una demanda local que no fue lograda y cómo eso desmotivó a muchos de participar de nuevo. Asimismo, los dirigentes del centro de estudiantes y simpatizantes de ellos estaban muy preocupados (y luego orgullosos) de obtener concesiones concretas para la carrera como consecuencia del paro, para poder motivar a los estudiantes y fortalecer la organización. Sin embargo, cuando el paro se alarga mucho, la asistencia tiende a bajar (algunas carreras ya no se alcanza el quórum) y la motivación es menor.

Por otro lado, la formación de consciencia en el paro no está garantizada. Ella requiere un debate de ideas. Aparentemente, esto ocurrió el 2011, cuando se debatían ideas relativamente abstractas sobre la educación (Somma, 2012)—por ejemplo, ¿debe ser un derecho o un privilegio? ¿es legítimo lucrar en la educación? Pero nunca se dieron debates más complejos, entrando en el detalle de la política de educación (entrevistas con Víctor, Rodolfo y Andrés). Cuando se intentó hacer eso el 2014, sólo militantes de grupos políticos participaron en los debates que se consolidaron en una propuesta para un Sistema Nacional de Educación Pública.

Pero el problema no es simplemente que los temas de la reforma sean complejos—como si las universidades privadas debían ser gratuitas, considerando que el movimiento quiere fortalecer la educación pública pero también quiere evitar que los estudiantes que no logran acceder a las universidades públicas tengan que endeudarse y recibir mala educación. El problema es que no se da espacio para debatir temas complejos con cuidado en asambleas.

La razón principal parece ser que los dirigentes están más preocupados por que sus posturas ganen en la asamblea y pasen a la federación, que de generar debate con sus compañeros. En las asambleas, especialmente cuando se discuten temas complejos que requieren de algún conocimiento previo, sólo hablan los dirigentes que tienen claridad de posturas—muchos

dirigentes no tenían posturas sobre temas de la reforma como si las universidades privadas debían ser gratuitas o bajo qué condiciones. No se da espacio para preguntas. Por una parte, los temas en los que hay consenso, pasan rápidamente, en vez de presentarse los argumentos y posibles contra-argumentos con cuidado—contra-argumentos que se presentan en la prensa muchas veces, por ejemplo, sobre si las universidades privadas deben ser gratuitas o sobre la relación entre la demanda por el derecho a la educación y el fin al lucro en la educación. Por otra parte, los temas en los que no hay consenso, en vez de discutirse, se dejan para más adelante, porque siempre hay temas más urgentes para discutir y los temas complejos toman mucho tiempo. Como el gobierno ha sido muy ambiguo sobre su proyecto y los estudiantes se excluyeron por mucho tiempo de mesas de diálogo que no fueran vinculantes, la toma de postura en muchos de estos temas no ha tomado urgencia. Cuando la Confech propuso que los estudiantes discutieran estos temas a comienzos de año y a mediados de año, a fin de socializar a las nuevas generaciones en estos debates, sólo las carreras más politizadas llegaban con posturas. Pero parte del problema era que el debate era sólo eso, un debate, no resolutivo, por tanto, de menor urgencia que los temas en los que debían tomar decisiones.

Los conflictos entre dirigentes también hacen que los estudiantes se desmotiven a asistir a las asambleas, como han confesado algunos entrevistados que antes asistían y se decepcionaron—la asistencia es especialmente mayor entre los alumnos de primero y en años siguientes de decepcionan de las asambleas. Muchos estudiantes están de acuerdo con las demandas y sólo asisten a marchas, pero no a asambleas. Sin embargo, las asambleas de curso logran resolver el problema en parte. En las asambleas de curso hay menos dirigentes monopolizando la palabra, por lo hablan más estudiantes no dirigentes. Sus opiniones tienen más peso y están más en confianza para decir algo de lo que no están seguros. No obstante dichas ventajas, las asambleas de cursos tienen el problema de que agregan más reuniones a la agenda, disminuyendo la asistencia a las asambleas de carrera. Además, menos grupos políticos están representados en cada curso, lo que permite que monopolicen las posturas en un curso y los estudiantes que no asistan a la asamblea de carrera no escuchan la otra postura. Finalmente, si en un curso emerge una idea nueva que otros cursos no discutieron, la idea no se puede poner en una síntesis de la carrera para pasar a federación.

En resumen, el paro abre un espacio o tiempo para generar consciencia a veces. Sin embargo, puede ser de un arma de doble filo para el movimiento y ese espacio no siempre es

bien utilizado porque los dirigentes transforman la asamblea en un espacio de disputa más que de formación. Las asambleas de cursos permiten sobreponerse a algunas de las limitaciones de las asambleas más grandes, pero también tienen sus desventajas.

La reforma versus lo local

La poca discusión de la reforma y la priorización de lo local no sólo se deben a la urgencia de la toma de decisiones en temas locales. También dicen relación con la preocupación por obtener ganancias concretas, que parecen ser más viables a nivel local. Un análisis de los petitorios, panfletos y lienzos indica que a los estudiantes les preocupan las condiciones de estudio, como las pocas salas de clases, malas condiciones de las salas, pocos profesores y profesores que no hacen clases, qué cursos tendrán que tomar, entre otros.

Los dirigentes hacen conexiones entre esos problemas y los problemas de gestión de la educación, como democracia universitaria en la toma de decisiones. Pero no hacen mayores conexiones con los problemas nacionales de la educación más que indicando que falta más dinero para las universidades públicas y—en términos sumamente generales—que es culpa de “la educación de mercado.” Sin embargo, no hacen conexiones concretas entre las discusiones de la reforma y las condiciones de estudio en la carrera. Así, no es sorprendente que cuando hay poco tiempo para discutir en una larga asamblea y hay que discutir temas de la reforma y demandas internas, una estudiante diga “Da lo mismo la Confech si en la carrera está la cagada” (Universidad Tecnológica).

Esto lleva a que los temas de la Confech casi siempre queden para el final de la asamblea, cuando ya nadie quiere discutir—y cuando se dejan para una asamblea especial, la asistencia es menor. Muchas veces ni siquiera se alcanzan a tocar. Por ejemplo, en una reunión reciente había que discutir un tema de Confech y uno interno, se acordó que el interno era más urgente—estaban en proceso de negociación con autoridades locales—y que se dejaría para otra reunión la misma semana el tema de Confech. La segunda asamblea terminó cancelándose y nunca se discutió el tema. Por ello, para los temas de Confech, muchas carreras no llevan posturas a la federación. Cuando llevan, llevan posturas, suelen ser muy generales. Sólo los temas “fáciles” de discutir y “decisiones urgentes” de Confech reciben atención—si hay que parar las clases para ir a la marcha al día siguiente, si hay que dialogar o no con el gobierno, si las universidades privadas deben tener una vocería.

Quizás lo más curioso de todo es que no se haya hablado casi nada sobre el endeudamiento en las asambleas observadas. Probablemente, los estudiantes dan por sentado que el problema se acabará pronto a medida que se implemente la gratuidad en la educación. Pero eso no es claro, dado que no se saben las condiciones ni el tiempo en que se implementará—recientemente el gobierno sugirió que el 2016 comenzará a regir sólo para los cinco primeros deciles en vez de para seis de ellos. Sólo escuchamos en una asamblea que alguien propuso demandar que la gratuidad sea retroactiva, condonando las deudas de quienes estudian ahora. La idea tuvo apoyo y nadie estuvo en directamente en contra de ella. Sin embargo, dicha asamblea estaba recolectando posturas de cada curso sobre otros temas definidos previamente, y pero como no se había discutido en los otros cursos, no se podía dejar como síntesis. Se acordó discutirlo más adelante, pero nunca se volvió a tocar el tema.

En resumen, los estudiantes no dirigentes se preocupan por las condiciones de estudio concretas y los dirigentes no han hecho el trabajo de conectar la reforma con las condiciones de estudio concreta. Ello, a pesar de que muchas conexiones son posibles. Así, existe una tensión más que una complementación entre las demandas locales y las nacionales, y las locales toman prioridad, dejando poco tiempo para los temas nacionales. Ese tiempo es insuficiente para discusiones de temas complejos como la reforma o el endeudamiento.

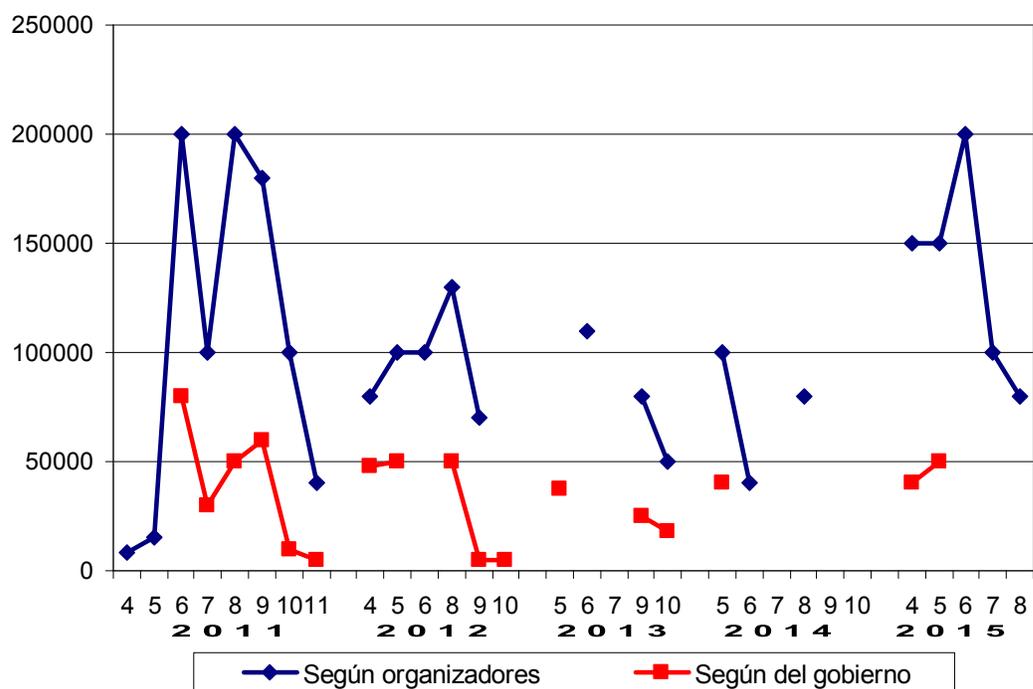
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudiantes han sido capaces de utilizar herramientas como el paro, las demandas locales, y la votación de paro para convocar a asambleas y generar alguna consciencia de sus problemas y la necesidad de protestar. Sin embargo, al no poner el tema nacional como prioridad conectada con las condiciones concretas de estudio, la participación se ha enfocado en temas locales, lo que parece haber causado costos importantes al movimiento nacional. Sin el espacio de formación de conciencia adecuado, que son las asambleas, no existe claridad por las demandas del movimiento al momento en que el gobierno propone una reforma. No hay tampoco una claridad de por qué salir a protestar, en conexión con las condiciones de estudio o el endeudamiento. Tampoco hay un espacio de formación de solidaridad fuerte—aunque no he podido discutir eso ahora en detalle. No basta con haber ganado el sentido común de los estudiantes con la idea de que la educación debe ser gratuita, si ella simplemente genera un apoyo muy general y ambiguo, no un compromiso y disposición a asumir los costos de la protesta. Así, es difícil que el movimiento pueda tener la fuerza necesaria para influir significativamente en la reforma educacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Benford, R. D., & Snow, D. A. (2000). Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-639.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, 16(1), 4-33.
- Dosh, P. (2009). Tactical Innovation, Democratic Governance, and Mixed Motives: Popular Movement Resilience in Peru and Ecuador. *Latin American Politics and Society*, 51(1), 87-118.
- Eliasoph, N., & Lichterman, P. (1999). "We Begin with Our Favorite Theory...": Reconstructing the Extended Case Method. *Sociological Theory*, 17(2), 228-234.
- Eliasoph, N., & Lichterman, P. (2003). Culture in Interaction. *American Journal of Sociology*, 108(4), 735-794.
- Fantasia, R. (1988). *Cultures of Solidarity: Consciousness, Action, and Contemporary American Workers*. Berkeley: University of California Press.
- Hirsch, E. L. (1990). Sacrifice for the Cause: Group Processes, Recruitment, and Commitment in a Student Social Movement. *American Sociological Review*, 55(2), 243-254.
- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piven, F. F., & Cloward, R. A. (1979). *Poor People's Movements: Why They Succeed, How They Fail*. New York: Vintage Books.
- Small, M. L. (2009). How Many Cases do I Need? On science and the Logic of Case Selection in Field-Based Research. *Ethnography*, 10(1), 5-38.
- Snow, D. A., Rochford, E. B., Jr., Worden, S. K., & Benford, R. D. (1986). Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation. *American Sociological Review*, 51(4), 464-481.
- Somma, N. (2012). The Chilean Student Movement of 2011-2012: Challenging the Marketization of Education. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 4(2), 296-309.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2013). A Pragmatist Approach to Causality in Ethnography. *American Journal of Sociology*, 119(3), 682-714.
- van Stekelenburg, J., Oegema, D., & Klandermans, B. (2010). No Radicalization without Identification *Identity and Participation in Culturally Diverse Societies* (pp. 256-274): Wiley Online Library.
- van Zomeren, M., Postmes, T., & Spears, R. (2012). On conviction's collective consequences: Integrating moral conviction with the social identity model of collective action. *British Journal of Social Psychology*, 51(1), 52-71.
- van Zomeren, M., Spears, R., Fischer, A. H., & Leach, C. W. (2004). Put your money where your mouth is! Explaining collective action tendencies through group-based anger and group efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(5), 649.
- Viterna, J. (2013). *Women in War: The Micro-Processes of Mobilization in El Salvador*. Oxford: Oxford University Press.

Gráfico 1. Asistencia a la mayor protesta de cada mes de la Confech en Santiago, 2011-2015



Nota: Meses incluidos pero sin datos tuvieron protestas, pero no se encontraron cifras en la prensa, probablemente porque la convocatoria no fue muy grande.

Fuente: análisis de los autores en base a publicaciones de prensa.