

Hacia la universidad pública: aproximación a la importancia del movimiento estudiantil chileno de 2011 en perspectiva latinoamericana

Andrés Donoso Romo* y Mía Dragnic García**

Resumen

El ensayo trata sobre el último ciclo de movilizaciones estudiantiles en Chile, el que lideró el estudiantado universitario en el invierno (austral) de 2011. Los propósitos que guían nuestros esfuerzos son tornar comprensible a este movimiento para un público que trascienda las fronteras de los especialistas nacionales y, complementariamente, constituirse en un primer acercamiento a las relaciones existentes entre dicho fenómeno con otros similares sucedidos en la época contemporánea latinoamericana. Para satisfacer estos objetivos se describen las principales características del modelo neoliberal impuesto en Chile desde mediados de los años setenta, se relevan las consecuencias educacionales que tuvieron estas transformaciones estructurales y se las vincula con las principales razones que animaron a la juventud a salir a protestar a las calles en todo el país. Luego se hace una descripción pormenorizada del movimiento, se analizan en profundidad sus principales demandas y, finalmente, se ponderan tanto sus logros como su contribución a la Universidad Pública.

* Doctor en Integración de América Latina por la Universidad de São Paulo. Investigador del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha. Línea de investigación: Educación y cultura en América Latina.

** Maestra en Estudios de Género y Cultura por la Universidad de Chile. Estudiante del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Línea de investigación: Movimientos sociales en América Latina.

Towards the building of a public university: an approach to the 2011 Chilean students' movement in Latin American perspective.

Abstract

This essay concentrates on the university students' demonstrations that took place in Chile in 2011. The main purpose of this article is to approach this issue to the public outside national frontiers. In this attempt, a second objective arises, which is to examine the movement led by university students within the context of other similar expressions in Latin America. The principal features of the neoliberal model imposed in Chile during the 1970s and its major structural transformations will be focus of attention. These dramatic changes explain the shaping of a university movement that seeks to strengthen public education. The characteristics of this movement will be analyzed closely so as to assess its impact, achievements and contributions to understand the role of a Public University.

“Justicia, igualdad, solidaridad social, redistribución de la riqueza, derechos sociales, son algunos de los cimientos que están a la base de lo que han sido nuestras demandas educacionales. Lo hemos dicho claramente: no queremos más mercado educacional, y cuando decimos eso, no decimos únicamente que se deje de lucrar, sino que se elimine todo funcionamiento de base mercantil, así como cada nicho de negocio”.

Melissa Sepúlveda (2013)

La importancia del movimiento chileno en perspectiva latinoamericana

Durante el invierno de 2011 cientos de miles de estudiantes chilenos se volcaron a las calles para demandar cambios profundos en el sistema de educación. Esta juventud dejó al descubierto, con banderas que en América Latina flamean hace al menos cien años, muchas de las precariedades e ilusiones que atraviesan a una sociedad que hasta entonces se percibía como una de las lumbreras del capitalismo mundial. Ayudar a comprender integralmente a este movimiento estudiantil universitario –en adelante movimiento estudiantil o solo movimiento–, delinear algunos de los debates que se han generado entre quienes buscan comprenderlo y dar un primer paso en dirección a conformar modelos de comprensión latinoamericanos sobre este tipo de fenómenos son los objetivos del ensayo.

Para asir dichos propósitos se ha construido un relato con seis apartados. (a) En el presente se destaca la importancia de estudiar este fenómeno insertándolo en la América Latina contemporánea. (b) En el segundo se describe, en sus aspectos medulares, el régimen neoliberal que impera en Chile desde hace poco más de tres décadas. (c) En el tercero se exponen las diferentes razones que impulsaron al estudiantado a movilizarse. (d) En el cuarto se caracterizan los modos de operar y la magnitud del movimiento analizado. (e) En el quinto se profundiza en las principales demandas que se levantaron. (f) Y en las

conclusiones se reflexiona sobre los logros del alzamiento y sus aportes a la construcción de la universidad pública.

Analizar los movimientos estudiantiles universitarios enmarcándolos en la historia contemporánea de América Latina, aquella que comienza a vivenciarse desde fines del siglo XIX (González Casanova, 1985; Fernández Retamar, 2006; Donoso Romo, 2012), es aproximarse a esa juventud que, sabiéndose privilegiada en medio de sociedades sacudidas por profundas problemáticas económicas y sociales, se pregunta por el cómo poder contribuir desde sus ámbitos de acción a superar estas dificultades. Cabe hacer notar que la particularidad e importancia de los esfuerzos estudiantiles no se encuentra en el cariz de sus preocupaciones, pues también están presentes en otros actores sociales atentos a las dramáticas consecuencias que el capitalismo va produciendo, sino en el hecho de que constituyen algunos de los mejores esfuerzos por conjurar estas problemáticas desde el terreno de la cultura, la educación y/o la universidad.

Estudiar el proceso chileno es relevante, además, porque posee varios puntos en común con movilizaciones estudiantiles ocurridas recientemente en otros puntos de la región, como las de Colombia en 2011 o las de México en 1999-2000. Todos movimientos que han tenido como telón de fondo las pretensiones privatizadoras de sus respectivas autoridades gubernamentales. Su importancia se incrementa aún más si se considera que Chile es el país donde los sectores dirigentes han llevado más lejos los preceptos neoliberales, lo que implica que los aprendizajes que de su análisis se puedan extraer facilitarán la comprensión de estos otros movimientos reseñados y servirán para descifrar los futuros alzamientos que, de no mediar cambios significativos en el rumbo de nuestras sociedades, tarde o temprano terminarán produciéndose.

Se apunta, a su vez, que estudiar el movimiento chileno es una buena oportunidad para tener una cita con la memoria. Ejercicio de suyo importante pero que hoy, inmersos en sociedades donde el neoliberalismo redobla sus esfuerzos por revestirse como pensamiento único, se hace aún más necesario. Sí, porque por ejemplo en el caso del último alzamiento chileno la memoria fue sistemáticamente obstruida por los medios periodísticos que lo cubrían, pues ellos daban a entender que las protestas habrían comenzado y acabado

espontáneamente, siendo una mirada que incluso fue replicada por algunos/as analistas. Por ello, aunque hubo una parte del estudiantado preocupada por arraigar históricamente sus discursos, al final estos no consiguieron mucha profundidad o consistencia. Debilidad que responde a los esfuerzos des-historizadores reseñados y al hecho de que la vertiginosidad con que se sucedían los acontecimientos dificultaba una tarea que de por sí precisa calma. En consecuencia, contribuir a este encuentro con la historia es también una de las aspiraciones de este trabajo.

Cabe precisar que las interpretaciones que aquí se expondrán descansan en una concepción de movimientos estudiantiles que los concibe como fenómenos persistentes en la historia contemporánea de nuestras sociedades. Fenómenos que, solo en ciertos momentos, han conseguido cristalizarse en grandes alzamientos. Comprensión que se construye inductivamente al apreciar, por ejemplo, que ni siquiera aquellos movimientos que florecieron durante la década de los sesenta en Argentina, Brasil, Chile o México desaparecieron luego de los golpes que les propinaron en la década siguiente gobiernos de signo autoritario (efectivamente fueron dramáticamente afectados, lo que los obligó a resignificarse, pero no desaparecieron). Discernimiento que permite apreciar, a su vez, que el movimiento del estudiantado secundario chileno del 2006 se proyecta hasta 2011 y que éste lo hace hasta nuestros días.

Para quienes no estén familiarizados con las manifestaciones más recientes del movimiento chileno se puntualiza que éste, hoy, pervive en los intentos del estudiantado por incidir en las reformas al sistema educacional que periódicamente proponen los sectores dirigentes –más aún luego de las grandes protestas de los últimos años– y también en iniciativas tendientes a consolidar los espacios de democratización abiertos al interior de las universidades. Esto último es lo que ocurre, por ejemplo, en la Universidad de Playa Ancha –una de las universidades públicas más pequeñas del país–, pues en estas fechas sus estudiantes, personal administrativo y cuerpo académico se ha convocado para votar los porcentajes de participación que cada uno de estos estamentos tendrá en el gobierno universitario.

Antes de continuar adentrándonos en los asuntos que nos convocan, es necesario precisar que la investigación que sustenta este escrito se encuentra en momentos iniciales, por lo cual la perspectiva latinoamericana que lo permea se expresará básicamente como llamados de atención sobre las similitudes entre los sucesos chilenos y los verificados en otros puntos de la región. Antes de proseguir también es justo agradecer tanto a las personas que comentaron críticamente las versiones preliminares de este ensayo, entre ellas especialmente a Rafael Contreras, Sebastián Donoso, Raúl Ortiz y María Inés Picazo, como a las instituciones que han hecho posibles las reflexiones que aquí se exponen, entre ellas al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, a la Universidad de Buenos Aires y, muy especialmente, a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

Impacto del neoliberalismo en la educación chilena

Para comprender ajustadamente al movimiento en cuestión es necesario considerar, aunque sea en sus rasgos más generales, el ordenamiento político, económico y educacional que ha tenido la sociedad chilena en las últimas décadas. Ordenamiento que ha sido atravesado, en lo fundamental, por el neoliberalismo.

El neoliberalismo se encuentra presente en el país, al menos en las aulas universitarias, desde 1955, año en que las universidades Católica de Chile y Chicago de Estados Unidos suscriben un acuerdo de cooperación. Este acuerdo, que fue precedido por la misión económica norteamericana conocida como Klein-Sacks y que contó con la medicación del Departamento de Estado de los Estados Unidos, hace que se reorganice la escuela de economía de la Universidad Católica y que se cree el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chicago. Siendo en este último centro donde se forman, bajo la tutela de Milton Friedman y Arnold Harberger, decenas de profesionales chilenos, los “Chicago Boys”, los mismos que a la postre se responsabilizarán por el diseño y aplicación de la estrategia económica neoliberal que impuso la dictadura militar (1973-1989).

En este sentido es recién desde mediados de la década de los setenta que el neoliberalismo se plasmará en políticas públicas concretas. Al seguir orientaciones de la cientista política María Inés Picazo (2013) es posible distinguir dos momentos dentro del ordenamiento neoliberal del país. Uno con la impronta dictatorial, que va desde mediados de los años setenta hasta 1990, en donde prima la desregulación de los mercados, la precarización del trabajo, la liberalización del comercio exterior, el fomento de la inversión extranjera, la reducción del gasto público, la búsqueda del equilibrio fiscal, la autonomía de la política monetaria y la privatización de servicios, empresas e industrias estatales. En este período, el más ortodoxo, la pobreza no será objeto de políticas especiales pues se entendía que los beneficios macroeconómicos harían que gradualmente subieran los estándares de vida/consumo de toda la población. A partir de 1990, con el retorno de los civiles a los altos cargos gubernamentales, se inaugura el segundo momento del neoliberalismo en Chile. Desde entonces, aunque se mantienen las disposiciones macroeconómicas de los años anteriores –debido al pacto tácito de gobernabilidad celebrado al interior de los sectores dirigentes–, el Estado tendrá más atribuciones para enfrentar la pobreza. Atribuciones que se materializarán en políticas focalizadas que auxilian a las personas más vulnerables ante los embates del mercado.

El sistema educacional no se mantuvo ajeno a estas transformaciones estructurales. En consonancia con las directrices enunciadas, en dictadura se implementaron políticas que se tradujeron en la privatización de parte importante de los niveles primario, secundario y superior y, por consiguiente, en una participación cada vez mayor de las familias en el financiamiento escolar. Fenómeno que es entendido como el fin del Estado docente –expresión que designa al protagonismo que tendrá el Estado en educación desde principios del siglo XX–. En lo que a orgánicas estudiantiles se refiere se consigna que, en estos años, se disuelven y prohíben todas las colectividades y federaciones estudiantiles secundarias y universitarias salvo en la Universidad Católica.

Desde entonces se descentraliza la administración de las instituciones de educación primaria y secundaria –traspasándose su control desde el Ministerio de Educación a los municipios– y el financiamiento público que se les destina queda supeditado al número de

estudiantes atendidos –lo cual en lenguaje técnico se particulariza como “subsidio a la demanda”–. Ello hace que, en función de su financiamiento, en Chile operen tres tipos de instituciones según sea la procedencia de los recursos que los sustenten: los públicos, los privados y los mixtos. Siendo estos últimos, los conocidos como establecimientos particulares subvencionados, los que a partir de estos años se expanden más aceleradamente.

En el nivel superior, en tanto, (a) se acaba con la gratuidad conquistada por los movimientos estudiantiles de la década de los sesenta, (b) las dos universidades públicas existentes se subdividen en instituciones autónomas para, entre otros propósitos, fragmentar al movimiento estudiantil y (c) se crean las condiciones para facilitar la inclusión de agentes privados en el sistema. Para ejemplificar cómo estos procesos se fueron imbricando se recuerda que durante la dictadura en la principal universidad del país, la Universidad de Chile, fueron designados, sucesivamente, siete militares en el cargo de rector. Entre 1983 y 1987 fue el turno del general del ejército Roberto Soto Mackenney, quien pese a su connivencia con el régimen autoritario propició que los decanos fueran electos democráticamente. Este gesto hizo que finalmente fuera destituido y, en su lugar, se designase al civil José Luis Federici. En 1987, luego de que Federici destituyera a los decanos en cuestión, la Asociación de Académicos y la Federación de Estudiantes convocan a un paro indefinido en repudio a la nueva rectoría, constituyéndose éste en una de las más expresivas defensas de la universidad pública en esos años.

Fieles al principio de que la mayor eficiencia en el uso de los recursos públicos se conseguiría poniendo a competir a los interesados por obtenerlos, desde la década de los ochenta el Estado entregará una subvención por cada estudiante que asista a clases en los niveles primario y secundario. Monto que hasta 1982 fue proporcional al que se venía gastando hasta entonces pero que, producto de las turbulencias económicas que afectan en esos años a toda la región, se irá reduciendo paulatinamente durante lo que resta de esa década (Donoso Díaz, 2013; Riesco, 2012). En la educación superior, en tanto, aparte de aminorarse sustancialmente el financiamiento público, éste se entregará de acuerdo al número de estudiantes con más altos puntajes que ingresen a las universidades –

mecanismos que técnicamente se designan como Aporte Fiscal Directo e Indirecto—. Montos que, sumados a otros fondos públicos complementarios, alcanzarán a cubrir aproximadamente el 20% de los costos regulares de las instituciones así llamadas tradicionales (aquellas que ya existían antes de la dictadura). El porcentaje restante, por tanto, es el que desde entonces han debido solventar estudiantes y familias. Estos cambios han hecho que desde la década de los ochenta comiencen a convivir tres tipos de universidades: (a) Las públicas, las cuales reciben aproximadamente este 20% de financiamiento estatal. (b) Las privadas “tradicionales”, que son las constituidas antes de la dictadura militar y que también reciben del fisco un 20% de los recursos que necesitan para operar. (c) Y las privadas “a secas”, instituciones creadas a partir de la década de los ochenta y que son financiadas casi en su totalidad por los cobros que realizan a sus estudiantes (Rivas y Canales, 2005).

A modo de balance de lo que fueron estos años para el país se observa que aquí se inaugura un período caracterizado por una serie de transformaciones en línea con las orientaciones del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, las cuales terminan debilitando las atribuciones del Estado en favor del Mercado. El modelo adoptado hace que se modifiquen las estructuras de seguridad social –la educación y la salud–, lo cual repercute en que caigan los ingresos reales, crezca la pobreza y se precarice el trabajo –esto provoca, a su vez, que muchas familias exploren nuevas estrategias de sobrevivencia, entre las cuales resalta la mayor incorporación de mujeres y jóvenes al mercado asalariado de trabajo–. De esta manera la liberalización económica, el establecimiento de políticas fiscales restrictivas, el creciente proceso de privatización, desregulación y la apertura al comercio internacional van constituyéndose en los pilares del nuevo modelo económico asumido.

Cómo recuerdan insistentemente quienes evalúan favorablemente estas últimas décadas de “estabilidad” neoliberal, una vez que comienza a quedar atrás “la crisis de la deuda” los indicadores macroeconómicos van a evidenciar un crecimiento constante de la economía (Mayol, 2012). En lo que a pobreza se refiere tienden a destacar que, al menos desde 1990 en adelante, ella ha ido descendiendo sostenidamente. Mientras que en

educación subrayan se ha expandido la cobertura, mejorado la infraestructura, incrementado el tiempo de permanencia del estudiantado en los establecimientos, aumentado los años de escolaridad promedio de la población y que ha crecido exponencialmente el porcentaje de estudiantes en la educación superior –pues mientras en 1980 las instituciones de educación superior atendían al 7% de los jóvenes entre 18 y 24, en 2009 ese porcentaje había ascendido al 46% (Figueroa, 2013)–.

Sin embargo, si solo se consideran los criterios de quienes defienden el modelo es imposible comprender al gran movimiento estudiantil que emerge en 2011. Y es que como señalan quienes observan críticamente la última ola de reformas estructurales, lo que las cifras macroeconómicas esconden es que la distribución de la riqueza no ha parado de empeorar (Fazio, 2005; Mayol, 2012). Contrapunto que permite sostener que, aunque hayan mejorado los índices asociados a la pobreza, el grueso de la población sigue viviendo con lo justo y ahora a merced de un competitivo, flexibilizado, tercerizado y precarizado escenario laboral. En educación, a tono con estas apreciaciones, se observa que se ha profundizado la segmentación del sistema escolar conforme a la realidad económica del estudiantado. Por ello, mientras los grupos familiares más adinerados pueden escoger establecimientos mixtos o derechamente privados para educar a sus integrantes, los de escasos recursos se ven obligados a valerse de instituciones públicas tanto en el nivel primario como secundario y, en caso de que sus hijos/as logren entrar a la universidad, lo hacen por lo general a las universidades privadas “a secas”, aquellas que no condicionan el ingreso al manejo de conocimientos previos y que no poseen apoyo pecuniario estatal. En este sentido, como enseña el educador argentino Pablo Gentili (2012), si hasta mediados del siglo XX los sectores populares latinoamericanos luchaban por ingresar al sistema educacional, desde entonces vienen incorporándose cada vez más decisivamente pero a una versión deslucida del mismo. Una versión que no siempre permite que accedan a la universidad y que, cuando lo hace, les abre las puertas de instituciones que no necesariamente tienen a la educación entre sus principales horizontes. Sobre esto último es que tratará el próximo apartado.

Las razones por detrás del alzamiento

El principal motivo que estuvo detrás del alzamiento de 2011 es la insostenible presión económica que aquejaba, como todavía lo hace, a los segmentos del estudiantado con menores ingresos económicos. Presión que se explica porque los costos de la educación superior pueden llegar a significar casi el 40% del presupuesto para más de la mitad de las familias del país (Figueroa, 2013), porque es el estudiantado de los sectores más pobres el que más debe endeudarse para educarse y porque muchas veces éste se ve empujado a desertar de la universidad para trabajar en pro del sustento de su familia. Todo lo cual hace que no sea raro constatar que al final del periplo escolar muchas personas se vean sin un título universitario pero sí con una gran deuda. Al respecto Francisco Figueroa, quien fuera en 2011 uno de los dirigentes de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, señala:

“En Chile solo 4 de cada 10 jóvenes en edad de ingresar a sus instituciones logran hacerlo y, si bien no hay datos nacionales y sistemáticos sobre las tasas de deserción y retención en estudios superiores, con la información que existe en el Ministerio de Educación, se puede suponer que, al 2011, solo 2 de esos 4 conseguían egresar.

La deserción, cómo no, está directamente relacionada con la capacidad de pago del estudiante, es decir, con su condición social. Las mejores tasas de retención las tienen las universidades (las tradicionales sobre las privadas) y los estudiantes de más altos ingresos, mientras que las peores recaen en los institutos profesionales –donde solo 3 de cada 10 estudiantes sacan el título– y en los estudiantes de los estratos medios y bajos” (Figueroa, 2013: 85).

Otra arista para entender la fuerza del levantamiento de 2011 es que sus protagonistas habían sufrido en 2006 un profundo desengaño con los políticos y la política

convencional. Y es que entonces, siendo estudiantes de nivel secundario, participaron del vasto movimiento de alcance nacional que exigió (a) soluciones de fondo a la mala calidad de la educación, (b) que se derogara el marco legal implantado en dictadura –la Ley Orgánica Constitucional del Enseñanza– y (c) que se dieran más facilidades para sus estudios superiores. Movilización que termina cuando los sectores dirigentes prometen atender dichos problemas mediante una mesa de diálogo multisectorial, la cual se conocería como Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Estrategia que, con el tiempo, se mostró inefectiva en el propósito de resolver estos problemas (Riesco, 2012). Luego de terminadas estas movilizaciones comienza a operar la figura de los Créditos con Aval del Estado, préstamos que otorga la banca privada a los/as estudiantes con menores recursos y que se caracterizan por estar garantizados por el Estado y por tener altas tasas de interés –hasta antes del movimiento de 2011 ascendían a un 5,6%– (Guzmán y Riquelme, 2011). En consecuencia estos créditos fueron una política que terminará expandiendo la cobertura de la educación superior con estudiantes provenientes de los sectores con menores recursos, pero ella no beneficiará necesariamente a estos/as nuevos/as estudiantes, sino más bien a la banca privada y a las universidades privadas “a secas”. El educador chileno Sebastián Donoso Díaz también observa que es en la resolución del alzamiento de 2006 donde hay que buscar algunas de las claves para entender lo ocurrido en 2011, sobre todo porque ahí queda en evidencia que las dos orientaciones que desde el retorno a los gobiernos civiles intentan complementarse en materia de políticas educacionales, las pro Mercado y las pro Estado, se revelan como incompatibles. En sus términos:

“El movimiento estudiantil del año 2006 pone al desnudo dos racionales que están en disputa en la dirección de las políticas educacionales del país [...] Su resolución hacia el mercado es lo que finalmente produce la pérdida de los objetivos estratégicos del sistema educativo en democracia y el estancamiento de los resultados de logro del sistema escolar. Este círculo reproductivo de la desigualdad es la nueva forma como se presenta el problema. No se trata solamente de excluidos e incluidos, sino de nuevas

formas de inclusión o exclusión, eficientes para mantener las diferencias de capital social y económico” (Donoso Díaz, 2013: 183).

La última variable que se apunta como relevante para entender la fuerza que adquiere el movimiento en 2011 tiene que ver con que el gobierno estaba, por primera vez desde que termina la dictadura, en manos de una coalición política que se reconocía plenamente cómoda con el modelo neoliberal. Para corroborar esto basta con señalar que el entonces presidente era uno de los empresarios más ricos del país y que su fortuna la había hecho en negocios vinculados a las privatizaciones emprendidas en dictadura. Esta particular posición, sumada a la falta de experiencia que poseían los/as gobernantes en las lides estatales y a la inexistencia de orgánicas medianamente eficaces que les defendieran en el mundo estudiantil, terminan mermando su capacidad de negociación con el movimiento.

Delineadas las principales características que asume el neoliberalismo en Chile y descritas algunas de las implicancias económicas que ellas supusieron para el estudiantado, están dadas las condiciones de abordar apropiadamente los aspectos formales del alzamiento.

Estudiantes en movimiento

El movimiento estudiado, como todo levantamiento de grandes dimensiones, fue conformado por una pluralidad de actores sociales. Junto a la juventud universitaria, el sector más numeroso y el que asumió, a través de sus organizaciones y dirigencias, la conducción del proceso, participaron el estudiantado secundario, el profesorado primario y secundario, el cuerpo académico universitario, incontables profesionales jóvenes, artistas de las más diversas disciplinas, en suma, una porción significativa del universo cultural y educacional del país. Cabe hacer notar, a su vez, que la participación femenina fue de igual a igual en todas las instancias del proceso. Hecho consistente con el aumento sostenido de las mujeres en la matrícula escolar durante todo el siglo XX y que se vio reflejado en

hechos como, por ejemplo, que la principal vocería del movimiento recayera sobre la presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, Camila Vallejo.

El levantamiento de 2011, como ha sido la tónica en los grandes alzamientos de este tipo en América Latina, fue articulado por una orgánica estudiantil que contó con gran legitimidad entre las y los movilizadas. Tan necesarias son este tipo de estructuras que se anota que inclusive en los peores años de la última dictadura brasileña el estudiantado se continuó aglutinando en torno a la Unión Nacional de Estudiantes, organización que a la postre se constituirá en uno de los principales actores de la disidencia política, funcionando por largos años en la clandestinidad (Sanfelice, 2008). En Chile, en tanto, la organización articuladora ha sido, al menos en las últimas tres décadas, la Confederación Nacional de Estudiantes. Ella reúne a las federaciones estudiantiles de las universidades que reciben fondos estatales (las públicas y las privadas “tradicionales”) y ese 2011 acogió también a algunas federaciones de universidades privadas “a secas”. Esta confederación, con antecedentes que se remontan al menos hasta la década de 1940, funciona como una asamblea de representantes relativamente autónoma que en momentos de agitación, como sucediera ese año, acuden permanentemente a sus bases para consultar sus decisiones.

Adentro de la Confederación convivieron diferentes planteamientos sobre cómo llevar adelante el movimiento. Quienes militaban en las juventudes de los partidos políticos con representación parlamentaria –como el Partido Socialista o el Comunista–, defendían visiones pragmáticas que tenían que ver con asegurar conquistas o con avanzar en la medida de lo posible. Quienes participaban de agrupaciones políticas de izquierda extraparlamentaria –autonomistas, libertarias y/o revolucionarias–, deseaban ampliar el margen de lo posible hasta conseguir sentar las bases de transformaciones estructurales. Diferencias de énfasis que hacían que, en último término, la tarea de la dirigencia fuese sobreponerse al desinterés de las compañeras y compañeros menos convencidos y no, como podría imaginarse, el hacer frente a una oposición orgánica fundada en horizontes políticos diferentes.

Otra característica de este movimiento es que desde el jueves 28 de abril de 2011, fecha en que se registra la primera marcha estudiantil multitudinaria, hasta el domingo 21

de agosto, día en que confluyen en la capital alrededor de un millón de manifestantes, el proceso se fue haciendo cada vez más convocante. Masividad que fue acompañada por un macizo apoyo ciudadano que se expresó, por ejemplo, en el cacerolazo que se produce la noche del 4 de agosto o en los números que las diversas encuestas de opinión pública asociaban a la causa estudiantil –en algunos momentos del segundo semestre estos instrumentos llegaron a consignar que la simpatía hacia el movimiento se empinaba a cifras superiores al 80% de la población del país (Rojas Hernández, 2012)–.

Además de las marchas y las concentraciones multitudinarias el movimiento fue adquiriendo forma en un amplio abanico de acciones. Hubo muchos establecimientos educacionales que, por ejemplo, debieron suspender por varios meses sus actividades normales porque los miembros de su comunidad educativa se declararon en paro o porque decidieron tomarse sus dependencias. En las tomas, como ilustra el libro *Trazas de utopía, experiencias de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011* (Colectivo Diatriba, 2011), no solamente se impedía el funcionamiento normal de los establecimientos, también se llevaban adelante todo tipo de tareas recreativas, culturales y educacionales con miras a darle sustento e identidad a las luchas emprendidas. Las tomas, por tanto, junto con ser espacios para intercambiar ideas, nutrir convicciones y decidir sobre el rumbo de las movilizaciones, fueron instancias donde se forjaron las expresiones artísticas y deportivas que se desplegarían con el objetivo de llevar las reivindicaciones al mayor número posible de personas. Aquí se hace oportuno precisar que estas marchas, concentraciones, paros y tomas estaban lejos de ser modalidades nuevas entre el estudiantado latinoamericano. Pues solo como ejemplo se recuerda que fue en septiembre de 1918, en Córdoba, cuando varias decenas de estudiantes ocuparon la rectoría de su universidad para luego designar entre sus compañeros a las nuevas autoridades que deberían regirla. Toma que terminó a las pocas horas cuando la policía apresó a todos los manifestantes (Buchbinder, 2008).

Que estudiantes y policías hayan coincidido en Córdoba no es un hecho inusitado, puesto que en este tipo de manifestaciones la violencia se ha presentado de diferentes maneras. Por parte del estudiantado, por ejemplo, acciones como las mismas tomas pueden leerse como expresiones de fuerza que constriñen, en algún grado, a aquellos miembros de

las comunidades educativas que desean continuar con sus actividades regulares. Se apunta, también, que hay sectores estudiantiles que promueven acciones de fuerza que traspasan los límites de sus establecimientos, como lo son la instalación de barricadas para impedir la libre circulación por las calles o el uso de bombas incendiarias para contrarrestar los apremios de la policía. Iniciativas que son impulsadas por grupos minoritarios que evalúan que la vías pacíficas son inconducentes. Cuando estos grupos han conseguido imponer sus posturas, como ocurriera en la Federación Universitaria Nacional de Colombia en la década de los sesenta (Archila, 1999; Archila, 2012), el movimiento relega a un segundo plano su carácter estudiantil para asumirse como guerrillero, es decir, como una expresión de lucha social en la cual sus participantes dejan de estudiar y en donde sus reivindicaciones ya no están asociadas preferentemente a lo educacional.

Por parte de la policía, en tanto, el uso de la violencia está lejos de ser una práctica inusual o extraordinaria. En las manifestaciones chilenas ella se expresó en la represión desproporcionada a las marchas, en la infiltración de violentistas en las filas estudiantiles, en detenciones arbitrarias a estudiantes y dirigentes/as, en los apremios indebidos durante algunas detenciones e, inclusive, en asesinatos. Siendo pertinente recordar que los mártires de los movimientos estudiantiles en América Latina se cuentan por centenas. Solamente en México, el 2 de octubre de 1968, las fuerzas de orden mataron por la espalda a un número indeterminado de manifestantes por la causa estudiantil que, según estimaciones del literato mexicano Octavio Paz (2013), ascendían al menos a trescientas cincuenta personas. Es en México, también, que en los últimos días de septiembre de 2014 la policía asesinó a tres estudiantes de pedagogía que se preparaban para participar de las marchas en memoria de quienes cayeran en octubre de 1968. En esa misma ocasión, se consigna, la policía detuvo a otros cuarenta y tres estudiantes que hasta el día de hoy, a más de cinco meses de lo sucedido, nadie sabe de su paradero, es decir, se encuentran detenidos desaparecidos.

Fin al lucro y gratuidad

“*¡Y va a caer! ¡Y va a caer! ¡La educación de Pinochet!*” es una consigna que toda persona que haya participado en una marcha estudiantil de los últimos 25 años en Chile también ha cantado y es, a su vez, una de las claves para comprender la relevancia del gran alzamiento que irrumpió en el invierno de 2011. ¿Qué era esto de acabar con la educación Pinochet? Los antecedentes que se exponen en este apartado buscan dar luces sobre este asunto.

Acabar con el legado educacional de la dictadura no era la única demanda del movimiento estudiantil, aunque sí la más trascendente. Y es que las exigencias que se enarbolaron en 2011 fueron variadas, diversidad que respondía a la multiplicidad de actores involucrados y, ciertamente, a la heterogeneidad de realidades que vive la población universitaria del país. Como enseñan quienes más han estudiado estos movimientos, como la investigadora mexicana Renate Marsiske (1999), las exigencias estudiantiles siempre han tenido que ver con aspectos gremiales/concretos que con el pasar de las semanas se van complejizando hasta abarcar asuntos político/abstractos.

En el caso estudiado las primeras reivindicaciones de ese 2011 tenían relación con actualizar los montos asociados a algunas becas de alimentación (Urra, 2012) y con frenar la oscura venta de una universidad privada “a secas”, la Universidad Central. A estos reclamos se le adosará, prontamente, el listado de peticiones que regularmente levantaba el estudiantado hacía más de diez años antes de la cuenta anual que realiza la máxima autoridad del país todos los 21 de mayo. Este petitorio exigía, en lo fundamental: aumentar el financiamiento de las universidades (públicas y privadas tradicionales), democratizar los gobiernos universitarios y eliminar las restricciones de acceso a la educación superior (Vallejo en Ouviaña, 2012). En junio de ese año, en tanto, debido a la poca receptividad del gobierno y a la fuerza que fueron adquiriendo las movilizaciones, aparecerán dos demandas de fondo que terminaron dando su sello al movimiento: fin al lucro y gratuidad.

Antes de avanzar en la comprensión de estas dos demandas se rememoran reflexiones del que fuera ese 2011 presidente de la Federación de Estudiantes de la

Pontificia Universidad Católica de Chile, Giorgio Jackson. Pues éstas permiten que nos formemos una idea más completa sobre la variedad de exigencias que animaban al estudiantado:

“Era muy chocante la diferencia en las demandas. Porque mientras nosotros estábamos en discusiones específicas sobre por qué era importante luchar por la educación superior, cuál debía ser su rol en el desarrollo del país, y otras preguntas similares, nos encontramos con que había escolares, en especial en regiones, pidiendo cuestiones mucho más urgentes: sillas, vidrios para las ventanas, baños para sus colegios. En muchos casos se trataba de reestructurar o reconstruir la infraestructura que no había sido recuperada después del terremoto; en otras se requería reorientar las mallas curriculares en los liceos técnicos con el fin de hacerlas compatibles con la demanda de los empleos posibles al terminar los estudios, porque estaban aprendiendo cosas con las que en ningún lugar los contrataban; otros, que las prácticas fueran pagadas, porque en algunos casos los jóvenes estaban tres meses en práctica, trabajando igual que un obrero y les pagaban cinco mil o diez mil pesos al mes; no tenían derecho a organizarse y pedían tenerlo durante el periodo que trabajaran, así como derecho a algunos beneficios de los trabajadores permanentes, como un seguro en caso de accidente laboral, entre otros. Eran demandas, en el fondo, por la dignidad, cuestiones básicas que cuando nos damos cuenta de su falta, no podemos jactarnos de nada como país” (Jackson, 2013: 75).

Entre todas las demandas estudiantiles la de poner fin al lucro será la más original, la más relevante desde la perspectiva de propiciar cambios en el modelo neoliberal y la más trascendente, en el sentido que, auguramos, ella seguirá acompañando a la juventud latinoamericana hasta el día que cambien las actuales orientaciones de las políticas educacionales. Cuando se sostenía que había que acabar con el lucro se aludía a que las

universidades privadas “a secas” debían dejar de manejarse como si fueran una empresa de seguros o una industria de alimentos. En este sentido Camila Vallejo preguntaba:

“¿Cómo es posible pretender mejorar la educación superior manteniendo el interés lucrativo? Por obtener mayores ganancias, las instituciones abandonan regiones y se trasladan al centro en la búsqueda de una mayor demanda, extienden años de carrera y amplían matrículas para generar mayores utilidades y rentabilidad en el corto plazo; por captar mayor cantidad de matrículas invierten en publicidad más de lo que invierten en becas; por perseguir fines lucrativos logran que su proyecto ‘educativo’ se rija por relaciones de mercado, basadas en el interés personal y egoísta de quienes les roban a miles de familias para llenar sus propios bolsillos con la venta de títulos que ni siquiera aparecen reconocidos en la Ley. ¿Qué tiene que ver la relación entre prestador y cliente –a la que son obligados todos los estudiantes de instituciones privadas– con la de estudiante y maestro que se necesita en un sistema educativo? ¿Qué tiene que ver el lucro con la búsqueda de la verdad? ¿Qué tiene que ver la competencia con la vocación de servicio social?” (Vallejo, 2012: 102).

Es necesario considerar que esta crítica al lucro de las universidades privadas “a secas” no solamente se anclaba en particulares visiones sobre el papel que debería ejercer la universidad. También funcionaba como denuncia, pues como explica la periodista chilena María Olivia Mönckeberg (2007), desde hace tiempo que estas instituciones actúan en la ilegalidad al retirar utilidades por medio de diversos subterfugios. Subterfugios como, por ejemplo, el pago de montos desproporcionados por prestaciones de servicios y/o por arriendos de inmuebles a empresas de los mismos dueños de la universidad.

Para despejar cualquier malentendido se puntualiza que con la demanda de poner fin al lucro no se estaba impugnando el hecho de que en las universidades privadas “a secas” se pagaran buenos o malos salarios, tampoco que ellas fueran entidades privadas o que se

obtuviera lucro en iniciativas económicas ajenas a la educación. Lo que se criticaba era que para estas universidades la obtención de utilidades fuera, en último término, el norte de sus esfuerzos. Y es que el estudiantado entendía, como se puede vislumbrar también en las palabras citadas de Camila Vallejo, que cuando una institución procura obtener ganancias para sus dueños cualquier otro objetivo queda relegado a un segundo lugar. Comprensión que se reforzaba con argumentos como, por ejemplo, que en los últimos treinta años las instituciones con fines de lucro no habían demostrado ser más eficientes, en lo que calidad de la educación se refiere, que las instituciones que defienden fines netamente educacionales (Jackson, 2012).

La otra gran demanda del estudiantado, la referida a la gratuidad de la educación superior, fue creciendo durante el 2011 con base en antecedentes disímiles. La juventud movilizaba sostenía que hasta antes de la dictadura los costos de las universidades habían sido asumidos por el Estado prácticamente en su totalidad, que la educación era un derecho que debía ser garantizado por la sociedad y que con una medida de estas características se obraría con justicia pues nadie se vería impedido de ingresar o mantenerse en estas instituciones por falta de recursos. Lo que el estudiantado no advierte, como tampoco los demás actores involucrados, es que en América Latina la preocupación por la gratuidad ha acompañado a estos movimientos al menos desde la segunda década del siglo XX, siendo en Córdoba, en julio de 1918, que la Federación Universitaria Argentina lideró un congreso nacional estudiantil donde se discutió sobre gobierno universitario, gratuidad y otras cuestiones universitarias (Buchbinder, 2008; Vera, 2006).

Tanta importancia adquiere para el estudiantado chileno la demanda por gratuidad que frente a las primeras objeciones que se le opusieron, las cuales descansaban en la comprensión de que el Estado no tenía la capacidad económica de asumir una transformación de estas dimensiones, se van a proponer varias alternativas. Si no existían las condiciones para poder financiar la gratuidad de la educación superior, entendían las y los estudiantes, lo que se debía hacer era generar los cambios para construirlas. En este sentido se podía impulsar una reforma tributaria y/o iniciar una estrategia de re-nacionalización de los recursos naturales.

A partir de septiembre de 2011, después de cinco meses de movilizaciones, quienes dan vida al movimiento estudiantil comienzan a retornar paulatinamente a sus ocupaciones habituales. Las explicaciones del por qué declina el alzamiento no son unánimes pero todas, en general, tienden a considerar (a) al desgaste que significa una empresa de estas magnitudes, (b) al ensanchamiento de las divisiones entre reformistas y revolucionarios en el seno de la dirigencia estudiantil, (c) al ambiente de buena voluntad orquestado por diferentes representantes de los sectores dirigentes y (d) al hecho fortuito que significó la muerte traumática de un equipo de la televisión local que termina acaparando la atención de los principales medios de comunicación. Con todo, más temprano que tarde la juventud movilizada, también quienes habían jurado llevar hasta las últimas consecuencias las huelgas de hambre y también quienes aseguraban que mantendrían la toma de su establecimiento hasta ver atendidas todas sus demandas, fueron abandonando las medidas de presión e incorporándose a sus actividades regulares. La educación de Pinochet, aquella que viene formando a la juventud en el culto al individualismo, la competencia y el mercado, resistiría a los embates de otro gran movimiento estudiantil pero sus cimientos, como se apreciará en el último apartado, no saldrían incólumes.

Hacia la Universidad Pública

Si el estudiantado hubiera demandado el perfeccionamiento de lo que en educación se venía haciendo desde hacía treinta años, probablemente la movilización hubiera sido más breve y podríamos narrar sólo triunfos a su favor, pero no fue así. No se pidió más de lo mismo, como podría haber sido solicitar una mejor subvención estatal por alumno en los niveles primario y secundario o un aumento en las becas y créditos para la educación superior. No, se afinó la puntería, se identificó que el lucro era el corazón de un sistema educacional que más bien operaba como cualquier mercado y se exigió reemplazarlo por uno en donde el Estado velara por mejores condiciones educacionales para toda la población.

Hoy en Chile, si ponemos atención a quienes opinan sobre los resultados conseguidos por estas movilizaciones es posible apreciar dos tendencias. Están quienes

evalúan que no era necesario que la juventud se alzara pues estamos igual que antes pero ahora con estudiantes que pasaron menos horas en clases, con una imagen país más deteriorada en el concierto internacional y con una serie de modificaciones educacionales en curso que, estiman, se podrían haber alcanzado por vías menos perturbadoras. Pero están, también, quienes identifican que los malestares profundos que dieron pie a esta movilización no se solucionaban acumulando pequeñas transformaciones socioeconómicas, que entienden que se aprende mucho más formando parte activa de un movimiento social que concurriendo a mil horas de clases convencionales y que, por tanto, esta movilización nunca podrá entenderse como tiempo perdido.

Sin embargo, ¿Qué queda si se traspasa el plano de las opiniones? ¿Qué resultados obtuvo el estudiantado con esta movilización? ¿Puede entenderse como logro el que en 2012 se haya evidenciado un notorio aumento del gasto público en educación? ¿Puede celebrarse el hecho que la tasa de interés que se debe pagar ahora por los Créditos con Aval del Estado haya bajado de un 5,6 a un 2%? ¿Es un mérito de esta juventud el que en las últimas elecciones parlamentarias fueran elegidos/as representantes que otrora formaran parte de sus dirigencias? ¿Es sensato abrigar esperanzas de la serie de iniciativas legales con que el gobierno liderado por Michelle Bachelet promete encauzar las transformaciones solicitadas en el levantamiento? Creemos que no, pensamos que los aspectos reseñados pueden leerse, efectivamente, como consecuencias del movimiento. Pero ello es muy diferente a entenderlos como logros. Y es que como se apreció las demandas que se levantaron fueron, fundamentalmente, fin al lucro y gratuidad.

Pero así como no se pueden apuntar triunfos concretos para el movimiento, tampoco se deben obviar sus conquistas en el plano simbólico. Y es que es innegable que la movilización consiguió, tal como proponía una parte de quienes la impulsaran, ampliar el marco de lo posible. Eso quiere decir, por ejemplo, que si en enero de 2011 nadie creía sensato que en el país de los grandes éxitos macroeconómicos se cuestionaran algunos aspectos medulares del “mercado” educacional, en diciembre del mismo año no solo éstos estaban en entredicho, también se estaba discutiendo, y en los más disímiles espacios, sobre reformas políticas, constitucionales e, inclusive, tributarias. Un breve acercamiento a

algunos de los debates que han conseguido proyectarse hasta nuestros días será el que se usará para concluir este ensayo.

Una de las discusiones de fondo abiertas con estas movilizaciones refiere a lo apropiado o inapropiado que sería que el Estado financie a las universidades de manera integral. Como señala el politólogo chileno Mauricio Olavarría (2012), debido a que son jóvenes provenientes mayoritariamente de los sectores más ricos de la población quienes acuden a las universidades, con medidas como la gratuidad no se contribuiría a una mejor distribución de la riqueza. Quienes piensan como este autor agregan que el financiamiento privado de la educación superior se justificaría pues el retorno económico que supone el haber estudiado en la universidad compensaría con creces dicho esfuerzo. Entre quienes critican estas posturas, como el abogado chileno Fernando Atria (2012), se entiende que una medida así solo atentaría a una mejor distribución de la riqueza si es que no fuera acompañada de elementos discriminatorios a la hora de financiar al sistema. Esto quiere decir que si las personas que tienen más recursos económicos aportaran proporcionalmente más al financiamiento de las universidades –por ejemplo vía impuestos sobre las rentas percibidas en los años inmediatamente posteriores a su paso por el sistema escolar–, ella sí sería una medida progresiva.

Otro de los debates abiertos por este movimiento refiere a la función pública que tendrían las universidades. Hasta antes del 2011 quienes defendían al neoliberalismo habían conseguido marginalizar de las principales discusiones del país nociones como lo público o lo estatal. Lo importante era “superar el subdesarrollo” sin reparar en cómo ello se conseguiría. Mientras más se hablaba de lo importante que era la educación, de lo necesario que era aumentar su cobertura y de lo prioritario que era mejorar su calidad todo estaba tranquilo. Y es que a nadie parecía preocuparle si la educación era provista por universidades públicas, privadas “tradicionales” o privadas “a secas”. Lo importante se reducía, únicamente, a mejorar los indicadores. Por ello es que los sectores dirigentes no tuvieron ningún problema en implementar una política como los Créditos con Aval del Estado. Hoy, una medida de esas características, aunque pueda ser deseada con ansias por quienes quieren ver profundizada la estrategia neoliberal, es menos probable que se reedite.

Y aunque la discusión sobre lo público no haya conseguido todavía gran profundidad, no se puede desconocer la existencia de algunos actores interesados en ahondarle. Ese es el caso, por ejemplo, de quienes en nombre de las universidades públicas vienen solicitando desde hace varios años un trato preferente por parte del Estado, trato que debería materializarse en un incremento tal del financiamiento fiscal que les permita prescindir de los criterios de mercado para sustentarse. En esta pugna las universidades privadas “tradicionales” también han salido a defender sus intereses valiéndose de argumentaciones que ponen énfasis en lo deseable que sería acabar con la sinonimia entre lo público y lo estatal. Esto es lo que deja entrever el extracto tomado de una declaración que a raíz del movimiento de 2011 emite el Consejo Académico de la Universidad de Concepción:

“En el marco de la búsqueda de una solución a la actual crisis del sistema de Educación Superior chileno, resulta indispensable que el Estado, a través de políticas públicas, junto con atender a las demandas estudiantiles, reconozca sin distinciones la función que desarrollan las Universidades Tradicionales de Servicio Público, de las cuales la Universidad de Concepción es digna exponente, y entregue mayores aportes basales acordes a sus necesidades, sin hacer diferencia entre instituciones estatales y no estatales, como ha sido hasta la fecha” (En Rojas Hernández, 2012: 136).

Otra de las discusiones alentadas por este movimiento, la última que aquí reseñaremos, es la referida al futuro inmediato del neoliberalismo. Y es que cuando la juventud movilizaba sostenía que las instituciones con fines de lucro no habían demostrado ser más eficientes que las demás en su misión de proveer una educación de calidad, no solamente estaban manifestando su descontento ante una situación puntual, también comenzaban a dar una pelea intelectual que hasta entonces ni siquiera estaba declarada. Sí, porque hasta antes del movimiento el neoliberalismo reinaba en Chile sin contrapeso, lo que hacía que debates sobre los asuntos públicos o las vías para conseguir el desarrollo ni siquiera tuvieran cabida. Ahora, gracias a estos/as estudiantes, el pensar otras

universidades, otro país y otro mundo es más que una posibilidad. Por todo esto es que concordamos con quienes entienden que el movimiento de 2011 ha sido la primera gran impugnación a la hegemonía neoliberal en el país. Y aunque no están las condiciones de juzgar si será o no el cuestionamiento decisivo, sí se puede afirmar que gracias a quienes le dieron vida ahora estamos un poco más cerca que antes de poder disfrutar de la anhelada Universidad Pública. Por tanto lo que toca, como señala Melissa Sepúlveda –presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile en 2014–, es continuar trabajando hasta terminar, de una buena vez, con esta educación que por su amor al lucro y a los negocios ha perdido de vista al estudiante y al bien común.

Referencias bibliográficas

- Archila, Mauricio 1999 “Entre la academia y la política: el movimiento estudiantil en Colombia, 1920-1974” en Marsiske, Renate (coord.) *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, Volumen I* (Ciudad de México: CESU/UNAM – Plaza y Valdés).
- Archila, Mauricio 2012 “El movimiento estudiantil en Colombia” en *Revista del Observatorio Social de América Latina* (Buenos Aires) n° 31.
- Atria, Fernando 2012 *La mala educación: ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile* (Santiago de Chile: Catalonia).
- Buchbinder, Pablo 2008 *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana).
- Colectivo Diatriva y otros 2011 *Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011* (Santiago de Chile: Quimantú).

- Donoso Díaz, Sebastián 2013 *El derecho a educación en Chile: nueva ciudadanía tras el ocaso neoliberal* (Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores).
- Donoso Romo, Andrés 2012 *Identidad y educación en América Latina. Ensayos* (Caracas: Editorial Laboratorio Educativo).
- Fazio, Hugo 2005 *Mapa de la extrema riqueza al año 2005* (Santiago de Chile: LOM).
- Fernández Retamar, Roberto 2006 *Pensamiento de Nuestra América* (Buenos Aires: CLACSO).
- Figuroa, Francisco 2013 *Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil* (Santiago de Chile: LOM).
- Freire, Paulo 2005 (1968) *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz & Terra).
- Gentili, Pablo 2012 (2011) *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores).
- González Casanova, Pablo 1985 (1979) *Imperialismo y liberación: una introducción a la historia contemporánea de América Latina* (Ciudad de México: Siglo XXI Editores).
- Guzmán, Juan Andrés y Riquelme, Gregorio 2011 “CAE: Cómo se creó y opera el crédito que le deja a los bancos ganancias por \$150 mil millones” en *Ciper* (Santiago de Chile). En: <http://ciperchile.cl/2011/12/20/cae-como-se-creo-y-opera-el-credito-que-le-deja-a-los-bancos-ganancias-por-150-mil-millones/>

- Jackson, Giorgio 2013 *El país que soñamos* (Santiago de Chile: Random House Mondadori).
- Jackson, Giorgio 2012 “Con Atria en la mochila” en Atria, Fernando. *La mala educación: ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile* (Santiago de Chile: Catalonia).
- Marsiske, Renate 1999 “Presentación” en Marsiske, Renate (coord.) *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, Volumen I* (Ciudad de México: CESU/UNAM – Plaza y Valdés).
- Mönckeberg, María Olivia 2007 *El negocio de las universidades en Chile* (Santiago de Chile: Random House Mondadori).
- Mayol, Alberto 2012 *No al lucro: de la crisis del modelo a la nueva era política* (Santiago de Chile: Random House Mondadori).
- Olavarría Gambi, Mauricio 2012 “¿Gratuidad y equidad? Interrogantes claves en la política de educación superior” en González, Sergio y Montealegre, Jorge (Coords.) *Ciudadanía en marcha. Educación superior y movimiento estudiantil 2011: curso y lecciones de un conflicto* (Santiago de Chile: Editorial USACH).
- Ouviña, Hernán 2012 “Somos la generación que perdió el miedo: entrevista a Camila Vallejo Dowling” en *Revista del Observatorio Social de América Latina* (Buenos Aires) n° 31.
- Paz, Octavio 2013 “Olimpiada y Tlatelolco” en Paz, Octavio *El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a “El laberinto de la soledad”* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica).

- Picazo, María Inés 2013 *Las políticas escolares de la concertación durante la transición democrática* (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales).
- Riesco, Manuel 2012 *Parto de un Siglo. Una mirada al mundo desde la izquierda de América Latina* (Santiago de Chile: CENDA - Editorial USACH).
- Rojas Hernández, Jorge 2012 *Sociedad bloqueada: movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad chilena* (Santiago de Chile: Ril editores).
- Sanfelice, José Luis 2008 (1986) *Movimento estudantil, a UNE na resistência ao golpe de 1964* (Campinas: Editora Alínea).
- Sepúlveda, Melissa 2013 “No queremos regular, queremos cambiar el modelo” en <<http://radio.uchile.cl/2014/08/13/no-queremos-regular-queremos-cambiar-el-modelo>>. Acceso el 29 de octubre de 2014.
- Urra, Juan 2012 “La movilización estudiantil chilena en 2011” en *Revista del Observatorio Social de América Latina* (Buenos Aires), n° 31.
- Vallejo, Camila 2012 *Podemos cambiar el mundo* (Santiago de Chile: Ocean Sur).
- Vera, María Cristina 2006 “Reformas, contrarreformas y movimientos estudiantiles en la Universidad de Córdoba (1870-1936)” en Marsiske, Renate (coord.) *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, volumen III* (Ciudad de México: CESU/UNAM-Plaza y Valdés Editores).