



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

**PRIMEROS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES CONTRA  
LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN  
EN MÉXICO Y CHILE**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA:

ARGEL GÓMEZ CONCHEIRO

TUTOR:

MASSIMO MODONESI

Ciudad Universitaria, Ciudad de México

Enero de 2017



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Índice

## **Introducción**

Un siglo de movimientos estudiantiles  
Dos movimientos contra la mercantilización de la educación pública  
Carácter y estrategia de la investigación

## **I. De la fe en el mercado al Estado neoliberal**

Clamando en el desierto  
De la utopía a las recetas para un cambio radical  
El desembarco neoliberal  
México en la mira

## **PRIMERA PARTE**

## **II. Primer movimiento estudiantil contra el neoliberalismo en México (1986-1987)**

El origen del conflicto  
Un movimiento en construcción  
El poder detrás del rector  
El diálogo público  
Propuestas, maniobras políticas y movilizaciones  
Primero la huelga que la anarquía  
El baile del movimiento  
La huelga estudiantil

## **III. Luchas democráticas y por la universidad pública y gratuita en México (1988-1992)**

1. El movimiento cardenista
2. El Congreso Universitario
  - Debates y resultados del Congreso Universitario
3. Movimiento por la gratuidad de la educación en la UNAM
  - Dos campañas, dos encuestas y dos racionalidades
  - 15 días turbulentos en la Universidad
  - También en Sonora los estudiantes se levantan
  - Disolución del Consejo Estudiantil Universitario

## **CEU 1986-1992. Conclusiones**

## **SEGUNDA PARTE**

### **IV. Desembarco neoliberal y el movimiento estudiantil contra la dictadura en Chile (1973-1990)**

1. El tránsito al Estado neoliberal en la educación
  - Cambios en las escuelas y colegios
  - El sueño neoliberal para la educación media
  - El sueño de unos, pesadilla para otros
2. Batallas durante la dictadura
  - Los universitarios
  - Los estudiantes secundarios
  - Violencia política del movimiento estudiantil secundario
  - Crisis en la Universidad de Chile

### **V. Políticas de la Concertación y resistencias estudiantiles en Chile (1990-2000)**

- Un nuevo ideólogo para la misma receta
- El ave fénix de los estudiantes
- Entre protestas llegan a su fin las federaciones
- Retos y cambios ante la continuidad neoliberal
- El conflicto de 1997
- Asenso de conflictos y nuevo ciclo de lucha

### **Movimientos estudiantiles en Chile 1973-2000. Conclusiones**

#### **VI. Consideraciones finales**

- Educación neoliberal al desnudo
- Diversos abordajes a los movimientos estudiantiles
- Nuevo sentido común y cultura política
- Recado para la asamblea de mañana

#### **Bibliografía**

# Introducción

Este mundo ha cambiado. La expansión del capitalismo tras la caída del muro de Berlín y la última revolución tecnológica que alteró la forma en la que transcurre la vida cotidiana de millones de personas, dieron un vuelco al mundo. Pero aun antes de estas transformaciones, otros cambios radicales estaban teniendo lugar en algunos países centrales, cuando sus gobiernos se dispusieron a abandonar las políticas económicas dominantes de aquella época. En poco tiempo, esas reformas estructurales se extendieron por el resto del mundo. En América Latina, en menos de 20 años se alteró profundamente la realidad económica y social de prácticamente todos los países.

Esta reorganización del capitalismo, asentada en un conjunto de prácticas político-económicas que hoy conocemos como neoliberalismo, dio forma a una nueva economía global, apuntalada por nuevos patrones de acumulación de capital. En líneas generales, las nuevas políticas económicas que se llevaron a cabo en una gran cantidad de países, transformaron sensiblemente el papel del Estado, privatizaron empresas y servicios públicos, desregularon el mercado, abrieron las fronteras al libre comercio y aceleraron el proceso de financiarización de la economía, entre otros importantes cambios que aun continúan profundizándose alrededor del mundo.

Las duras crisis económicas de la década de 1970 detonaron una ofensiva conservadora encaminada a atender las necesidades de expansión del capital y representaron una oportunidad para los promotores del neoliberalismo, que ofrecían el fin de estas crisis cíclicas mediante más libertades al mercado y menos intervenciones estatales. Pero esta sencilla ecuación, se tradujo, en los países donde ascendieron al go-

bierno estos reformadores neoliberales, en una supeditación del poder político y los aparatos estatales a los intereses de las clases dirigentes, erosionando la relativa independencia que tenían estos frente al capital.

Al paso de algunos años, el creciente consenso entre los grupos dirigentes en relación al proyecto neoliberal incluyó a formaciones políticas progresistas o de izquierda, que históricamente habían impulsado la creación del Estado benefactor, (representando de cierta forma a los trabajadores o mediando entre los intereses de las distintas clases) o que habían encabezando luchas democráticas o de liberación nacional. Este giro político, que no puede terminarse de explicar sin considerar las fuertes repercusiones políticas de la caída del bloque socialista, provocó a la par de un mayor consenso entre los grupos dirigentes, una notoria debilidad en las fuerzas y proyectos opositores, lo cual fue determinante para imponer un renovado discurso, principalmente de carácter ideológico, sobre amplios sectores sociales. En la construcción de este pensamiento único, que afirma que no existe otra alternativa para el desarrollo de la humanidad, se alinearon como nunca los aparatos ideológicos.<sup>1</sup> Estos jugaron un papel fundamental en la implantación de las reformas y el sostenimiento de los gobiernos que las impulsan, así como un papel relevante en la adaptación del discurso neoliberal a múltiples contextos nacionales y culturales.

Pero esta hegemonía del neoliberalismo a nivel mundial —alcanzada y sostenida por medio de una combinación variable entre el consentimiento social y la fuerza de los distintos Estados, como aparatos represivos nacionales—, no ha estado exenta de mo-

---

<sup>1</sup> Puede entenderse este concepto siguiendo la definición propuesta por Louis Althusser de los Aparatos Ideológicos de Estado, aunque en la actualidad se observe una dimensión no estatal en poderosos aparatos de esta naturaleza. Ver, Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan*. Nueva Visión, 1988.

vimientos y resistencias sociales. La profundización de los fenómenos de desplazamiento y desposesión han impulsado la necesidad social de resistir. Naturalmente, esto ha ocurrido en escalas y formas muy diversas. Algunas luchas apenas han significado cierta resistencia para contener su avance, pretendiendo evitar privatizaciones o despojos de bienes comunes. Otras han alcanzado gran fuerza, como ocurrió en Caracas en 1989 (la primera rebelión popular latinoamericana contra las políticas neoliberales) o la Guerra del agua, en Conchabamba, en 2000. Vinculados a estas luchas, otros procesos políticos más amplios, especialmente en algunos países de América Latina como Venezuela, Bolivia, Brasil, Argentina o Ecuador, lograron en la primera década del siglo XXI instalar gobiernos de izquierda con discursos abiertamente antineoliberales.

Evidentemente, los efectos económicos, sociales y medioambientales de esta vuelta de tuerca capitalista globalizaron las resistencias. Esto se hizo visible hacia el fin del siglo XX. Las protestas de 1999 en Seattle, en Praga al año siguiente o en Quebec y Génova en 2001 fueron resultado de la confluencia de muy diversas resistencias a la globalización. En ellas, miles de activistas señalaron a los distintos organismos transnacionales de conducir, sin legitimidad democrática alguna, los destinos de sus países. Diez años después, en plena crisis económica, el movimiento *Occupy Wall Street* y los acampados de la Puerta del Sol de Madrid, expresaron un rechazo sistémico contra el nuevo orden. La dramática concentración de la riqueza y la subordinación de los gobiernos al capital financiero les pareció insultante; además, los costos sociales derivados de las políticas económicas de emergencia y la falta de una democracia que los representara los sacó a la calle.

En muchos de estos movimientos, la participación estudiantil ha sido central. En las calles y en las redes sociales los jóvenes movilizados han estampado su sello a las

luchas contra el neoliberalismo; se han articulado de formas novedosas, realizando acampadas, renovando los mecanismos asamblearios y haciendo un uso intensivo del internet para convocarse y transmitir sus opiniones a amplios sectores sociales. Junto con otros sectores sociales, en los últimos años han logrado quebrar algunas fortalezas del discurso neoliberal, generando cierta crisis de credibilidad, tanto de las democracias formales (comúnmente acotadas a las elecciones de gobernantes entre los partidos políticos integrados al consenso neoliberal), como de los medios de comunicación tradicionales.

Pero la reconfiguración estatal, los cambios en la distribución mundial del trabajo, la disputa política e ideológica de los espacios de creación y difusión del conocimiento y la cultura, así como la necesidad constante de expandir el mercado capitalista a nuevas esferas de la vida social, ha provocado otro frente de lucha estudiantil: la defensa de sus escuelas y universidades públicas. En síntesis, la tarea fundamental ha sido evitar la mercantilización de la educación, defendiendo el papel rector del Estado. La forma que ha adquirido este asedio del libre mercado a la educación ha variado de país en país, pero en muchos han surgido potentes movimientos estudiantiles en su contra. Esto ha ocurrido especialmente en Europa y América Latina, en países como España, Francia, Italia, Grecia, Chile, México, Brasil o Colombia.

## **UN SIGLO DE MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES**

En 1968 se llegó al clímax de una época marcada por los movimientos estudiantiles. Ese año se vivió un fenómeno nunca antes visto de indignación estudiantil en más de cien ciudades alrededor del mundo. Para Immanuel Wallerstein se trató de una pe-



cular revolución que significó un parteaguas en la historia del moderno sistema-mundo.<sup>2</sup>

Aunque historiadores y estudiosos de los movimientos estudiantiles no comparten la idea de que estos movimientos fueron una revolución,<sup>3</sup> (parece ser más adecuada la idea de una “efervescencia revolucionaria”) es común encontrar debates sobre las causas que los generaron y las repercusiones que tuvieron. Es difícil explicar la sincronía mundial con la que se llevaron a cabo, considerando la diversidad de hechos que motivaron la movilización estudiantil y la variedad de contextos políticos y económicos en los que tuvieron lugar. Desde las ciudades del primer mundo occidental, como Berlín, París, Berkeley o Roma; en el tercer mundo en la Ciudad de México y Sao Paulo; e incluso, aunque en menor medida, al otro lado del mundo bipolar de aquella época, como ocurrió en las ciudades de Varsovia y Praga.

Estos movimientos estudiantiles se desarrollaron durante los “años dorados posteriores a 1945” o los “treinta gloriosos años” con una notable expansión económica, tanto en los países centrales como en los periféricos, un claro predominio de los Estados Unidos y un sólido equilibrio político con el bloque socialista.

Por esto, la mayoría de los estudios apuntan a señalar causas políticas, en sincronía con importantes cambios ideológico-culturales, como los detonadores de la indignación estudiantil. Reconociéndose en revoluciones y movimientos de otros países, compartiendo nuevas expresiones musicales, cinematográficas y literarias, los estudiantes hicieron duros reclamos contra la guerra, los imperialismos y el autoritarismo.

---

<sup>2</sup> Wallerstein, Immanuel, “1968: revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes”, en *Geopolítica y geocultura: ensayos sobre el moderno sistema mundial*, Kairós, 2007.

<sup>3</sup> La respuesta más directa a Wallerstein la expuso Eric Hobsbawm, en su obra *Historia del siglo XX*. Crítica, 1995.

Su inconformidad abarcó desde las rígidas prácticas pedagógicas, exigiendo reformas educativas e institucionales en las universidades, hasta el cuestionamiento a regímenes autoritarios, demandando transformaciones democráticas. En su despliegue, los estudiantes llevaron a cabo prácticas sociales abiertamente desafiantes a las formas dominantes, que constituirían lo que hoy se conoce como contracultura.

Como signo de esta época, también hay que recordar que en muchas universidades se vivió un notable asenso en la difusión y producción intelectual del pensamiento crítico, principalmente de raíz marxista.

En otro sentido, el alcance de estos movimientos fue posible gracias a la expansión de la educación, particularmente en el nivel medio y superior, en las décadas de los cincuenta y sesenta. Los cambios y el dinamismo de las fuerzas productivas de aquellos años requirió de una gran cantidad de trabajadores con mayor preparación y más especializados. Muchos Estados respondieron a estas necesidades construyendo robustos sistemas públicos de educación. En los países en donde esto ocurrió, los estudiantes se conformaron como un nuevo sector de la sociedad, más amplio y con mayor peso en el conjunto de la sociedad.

Con la expansión económica, las clases medias se ampliaron y sus jóvenes ingresaron a las instituciones educativas. Así, el estudiantado pasó a tener una composición social más diversa, incluyendo a sectores populares. Ahora los estudiantes emergían como un sujeto social de primera importancia, con capacidad de desplegar una fuerza política autónoma y nueva, con posibilidades de influir y vincularse con el conjunto de la población urbana. Tal era el dinamismo y la radicalidad de los estudiantes por esos años, que no faltó una teoría que frente al agotamiento del movimiento obrero europeo, cuestionara el papel histórico atribuido a los trabajadores y lla-

mara la atención sobre las posibilidades transformadoras de otras capas de la sociedad, como la estudiantil.

Ahora bien, aunque la politización y radicalización del creciente sector estudiantil que tuvo lugar en los 60 dio lugar a un nuevo tipo de movimiento estudiantil (como fenómeno socio-político de masas), la notable independencia y capacidad crítica de los estudiantes ya se había expresado con bastante fuerza en anteriores momentos históricos.

Tan solo en América Latina, los primeros ejemplos notables fueron el movimiento estudiantil contra la dictadura de Fulgencio Batista, antecedente directo de la revolución cubana y, algunos años antes, en Guatemala, un movimiento estudiantil que encabezó la caída del dictador Jorge Ubico, para dar inicio a un periodo de cambios progresistas en ese país.

Muchos otros movimientos estudiantiles, que ocurrieron en América Latina en la primera mitad del siglo XX, tuvieron como antecedente la huelga estudiantil de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. No se equivocaron aquellos estudiantes que iniciaron la llamada Reforma Universitaria al dirigir su proclama revolucionaria a “los compañeros de la América toda”. En pocas palabras, podemos referir que este movimiento de carácter político y cultural articuló un programa de transformaciones para las universidades y estableció el protagonismo de los estudiantes reivindicando los principios de autonomía universitaria, el cogobierno, la libertad de cátedra, así como la vocación social y la gratuidad de la educación superior, entre otros importantes conceptos. Las transformaciones que impulsó la Reforma Universitaria determinaron en gran medida las características generales de las universidades latinoamericanas.

En términos generales, los movimientos estudiantiles han tenido una clara definición de izquierda. En América Latina impulsaron la Reforma Universitaria en casi todos los países (aunque en el caso mexicano no precisamente por la izquierda), muchos de ellos se enfrentaron a las dictaduras militares, y contribuyeron destacadamente en su derrocamiento; han sostenido demandas de transformaciones democráticas y reivindicativas de los derechos humanos y sociales; otros más encabezaron el brazo civil de revoluciones armadas (como en Nicaragua y El Salvador), de corte socialista y antiimperialista, además de encaminar a muchos jóvenes a militar en grupos guerrilleros por todo el subcontinente.

Sin embargo, en términos generales, en muchos países el movimiento estudiantil decayó en los años 70. La dura represión que vivieron los movimientos de finales de los 60 sin duda causó fuertes estragos entre los estudiantes insubordinados y las generaciones que les siguieron. No fue sino hasta los años ochenta cuando se presentaron con renovada fuerza movimientos estudiantiles de masas. En países autoritarios tan diversos como China, Corea del Sur, México, Chile o Brasil, jugaron un papel protagónico en las luchas democráticas de aquellos años.

Pero en ese nuevo orden global que emergía, radicalmente distinto al que habían imaginado los estudiantes del 68, en el que muchos países periféricos transitaban a unas democracias muy diferentes a los cambios democráticos por los que habían luchado, el mundo parecía estar, como nunca, desprovisto de alternativas al orden capitalista. A pesar de esto, los estudiantes volvieron a salir a la calle para defender su escuela.

## **DOS MOVIMIENTOS CONTRA LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA**

El presente trabajo es resultado de un estudio histórico de los primeros movimientos estudiantiles que enfrentaron las políticas neoliberales en la educación. Está acotado a Chile y México. De forma continua y por más de treinta años, estos dos países han sido gobernados por administraciones neoliberales y han experimentado la emergencia recurrente de movimientos estudiantiles de gran fuerza. Sin embargo, debido a que en Chile y México la implantación de esas reformas se llevó a cabo en tiempos y formas diferentes, esto determinó, en gran medida, que los movimientos estudiantiles fueran muy diferentes entre sí. Por esta razón, conforme realizamos la investigación nos vimos en la necesidad de abordar estos movimientos de forma distinta, lo cual quedó reflejado en este trabajo.

Como veremos, en 1986-1987 el movimiento estudiantil detuvo en la puerta de entrada a los reformadores neoliberales y no dejó pasar los cambios que quisieron imponer en la Universidad Nacional Autónoma de México; mientras que el movimiento chileno tomó a los reformadores a la salida de su obra, realizada con éxito durante los años de la dictadura militar. Impuestas las reformas neoliberales de la forma más ortodoxa que se conoce en América Latina, varias generaciones de estudiantes chilenos se han abocado a luchar por el desmantelamiento de un sistema educativo de mercado que aun en nuestros días sigue vigente. En sus rasgos más radicales, ese modelo no se implementó en México, en virtud de la acción estudiantil que tuvo lugar de 1986 a 1992 y en 1999-2000.

La primera experiencia mexicana fue mucho más puntual y representó el primer movimiento opositor a las reformas estructurales en el país. En Chile, tuvo lugar un movimiento mucho más extendido en el tiempo (podemos hablar más precisamente de varios movimientos), que han abarcado tanto los años de la dictadura, como el periodo abierto con la transición democrática.

En síntesis, los estudiantes mexicanos lograron detener las reformas, al menos en sus aspectos más nocivos, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), marcando una pauta general sobre las demás instituciones de educación superior. Por su parte, los estudiantes chilenos se han enfrentado al sistema educativo de mercado, llevando a cabo, a nuestro juicio, la lucha más extensa, intensa y difícil que han librado los estudiantes en América Latina.

En este trabajo conoceremos el surgimiento y desarrollo del movimiento organizado en el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) que inició a finales de 1986. Una experiencia que terminó con un largo periodo de ausencia de movimientos estudiantiles de masas, resultado directo de la derrota política del movimiento de 1968. Como veremos a detalle, en el transcurso del debate público que sostuvieron los estudiantes con las autoridades universitarias, los representantes del movimiento debieron desenmascarar las intenciones de los reformadores, que en México han tenido la característica de negar consistentemente la naturaleza de su proyecto, acudiendo a un discurso ambiguo y generalmente demagógico para promover sus políticas. Ahora bien, si unas reformas universitarias de carácter neoliberal dieron origen al movimiento, éste respondió a la imposición con una propuesta de democratización de la gestión de la Universidad, por medio de la realización de un Congreso Universitario. La huelga que estalló el

CEU después de la ruptura del diálogo público, concluyó cuando las autoridades suspendieron las reformas y aceptaron la realización del Congreso.

La fuerza del movimiento, la perspectiva de transformar la Universidad en otra dirección a la pretendida por las autoridades y nuevos sucesos permitieron al CEU mantener vida orgánica por casi cinco años. En nuestro trabajo damos cuenta de tres coyunturas posteriores al conflicto de 86-87, donde el movimiento ceuista fue un actor de primer orden. En 1988 la mayoría de los estudiantes del movimiento y un sector de académicos se sumaron a la insurgencia ciudadana que desató la campaña electoral del ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas a la presidencia de la República, un suceso de gran impacto político y un factor determinante en la confluencia de las izquierdas en torno a ese candidato. La segunda coyuntura, fue la realización del Congreso Universitario en 1990. El empate de fuerzas que se presentó en este encuentro, impidió la aprobación de las reformas de las autoridades, así como las propuestas democratizadoras impulsadas por la izquierda universitaria. Al año siguiente, las autoridades universitarias impulsaron el cobro de colegiaturas. Esto renovó al movimiento estudiantil, que en un corto periodo logró que rectoría retirara la iniciativa.

Consideramos que un ciclo del movimiento estudiantil se cerró con el conflicto de las cuotas de 1992, por lo que concluimos nuestro trabajo en esa coyuntura. En los siguientes años ocurrieron otros importantes movimientos estudiantiles en la Universidad Nacional. En 1994, con motivo del levantamiento armado de los zapatistas en Chiapas, surgió un movimiento de carácter solidario con los indígenas insurrectos. Más adelante, en 1999 un movimiento de naturaleza muy distinta a la del CEU, estalló una huelga estudiantil en la UNAM que duró nueve meses, motivado por el cuarto intento de las autoridades universitarias de eliminar la gratuidad de la educación en esa institución.

Como ya apuntamos, para el movimiento chileno el reto ha sido mucho mayor. Desmontar el sistema educativo impuesto durante la dictadura ha demandado el esfuerzo de varias generaciones de estudiantes y de amplios sectores sociales solidarios, en condiciones políticas difíciles y riesgosas, especialmente durante los primeros años. Además, debe considerarse que el modelo mercantilista de la educación, abarcó todos los niveles educativos (básico, medio y superior) y conformó, por su peso económico, una pieza relevante del nuevo orden neoliberal en Chile.

Para dar cuenta de este largo camino del movimiento chileno, exponemos inicialmente las condiciones políticas en las que se impusieron las reformas, el proyecto de políticas públicas establecido por los ideólogos neoliberales y el sistema de mercado que se implantó. Posteriormente abordamos el fuerte movimiento estudiantil secundario y universitario que se enfrentó a la dictadura y de forma marginal a las reformas educativas.

En un segundo capítulo sobre Chile, que abarca la década de 1990, exponemos las repercusiones que tuvo el fin de la dictadura sobre el movimiento estudiantil, caracterizando la transición democrática y el consenso neoliberal de los gobiernos de los partidos de la Concertación. Nos detendremos a conocer el discurso político de un importante exponente del nuevo régimen, el cual da cuenta de las concepciones ideológicas de la coalición de partidos en el gobierno que mantuvo, sin cambios sustanciales, el sistema educativo implantado por la dictadura.

Revisamos también la crisis y el colapso del movimiento estudiantil en los primeros años de la transición y la posterior reconstrucción de las organizaciones tradicionales de los estudiantes chilenos.



Como veremos, la transición democrática abrió un periodo complejo, debido a la agresividad del modelo educativo neoliberal sobre los estudiantes y la sociedad en general y el contexto político marcado por el consenso neoliberal, que contuvo y subordinó la explosividad estudiantil durante varios años. Nuestra investigación abarca el estudio de las coyunturas del movimiento estudiantil en asenso hasta un claro cambio de ciclo de la protesta estudiantil. Hacia mediados del 2000, un nuevo movimiento de los estudiantes secundarios logró romper la normalización en la que cayó la lucha estudiantil, centrada en demandas para atenuar el costo de la educación, para dar paso a un rechazo general del sistema educativo de mercado.

La persistencia de la conflictividad estudiantil en Chile, el hecho de que ésta no solo se presentara en la Universidad nacional (que fue desmembrada durante la dictadura) y la gran cantidad de fenómenos políticos por los que ha transitado el movimiento chileno, nos llevó a elaborar un trabajo con una mirada más amplia.

Con el fin de comprender de mejor forma el proyecto político y los cambios que enfrentaron estos movimientos estudiantiles, en el primer capítulo presentamos un somero repaso sobre los fundamentos teóricos y la implementación de las políticas neoliberales, de la mano de David Harvey y Naomi Klein. De igual forma, retomamos a William I. Robinson para conocer el fenómeno de la globalización, sobre el que proyecta una mirada crítica, a nuestro parecer complementaria al trabajo de Harvey. En el esfuerzo de comprender los cambios que estas transformaciones implicaron, nos acercamos a la obra de Victor Bulmer-Tomas, para reseñar las políticas económicas y la función de los Estados anteriores al giro neoliberal. Este repaso general, no pretende contribuir en las reflexiones y debates sobre estos temas. Sin embargo, consideramos que no debe obviarse un repaso crítico a los cimientos teóricos y al despliegue político

del neoliberalismo, con el fin de comprender mejor las causas que generaron los movimientos estudiados y el contexto que tuvieron.

Después de la exposición de los estudios históricos de cada país (organizados en dos capítulos cada uno), presentamos las conclusiones sobre los movimientos estudiados, mientras que en el último capítulo presentamos una serie de consideraciones generales sobre todo lo estudiado para esta investigación. Ahí, también reflexionamos sobre distintos conceptos y abordajes presentes en los estudios de los movimientos sociales y particularmente de los estudiantiles. Aunque no revisamos los distintos enfoques sociológicos sobre los movimientos sociales, reflexionamos sobre algunas concepciones teóricas que nos fueron útiles para abordar el estudio de los movimientos chilenos y mexicanos, por lo que consideramos oportuno presentar estas referencias teóricas que no están explícitas en los capítulos anteriores.

Particularmente nuestras reflexiones giraron sobre la definición misma de movimiento estudiantil y los fenómenos que éstos presentan en relación al sentido común, la cultura política y las formas organizativas, entre otros tópicos que están vinculados directamente a los debates sobre estos movimientos.

## **CARÁCTER Y ESTRATEGIA DE LA INVESTIGACIÓN**

En esta introducción hemos apuntado algunas características de las transformaciones impulsadas por las políticas neoliberales en el mundo y el contexto y efectos políticos generales de estos profundos cambios. También hemos señalado a trazos generales la existencia de resistencias y luchas a este nuevo orden. Por otra parte, hemos dibujado el largo recorrido de los movimientos estudiantiles durante el siglo XX,

con el fin de identificar, en el tiempo largo, el momento histórico que estudiamos y el cambio de época que significó el neoliberalismo en esa trayectoria.

Más adelante, hemos justificado la selección que se realizó de los sujetos de estudio, señalando los momentos en los que ocurrieron y la diferencia central que tuvieron entre sí, cuestión determinante para la forma que tomó nuestro estudio. De igual manera, hemos justificado los cortes temporales bajo los que acotamos nuestro trabajo.

La investigación que presentamos aquí, no partió de definir un tema de estudio con el fin de ser desarrollado. En ocasiones, esa estrategia metodológica corre el riesgo de no ir mas allá de un estudio de caso o una exposición comentada del estado del arte del tema escogido. Proceder así, hubiera determinado estudiar, por ejemplo, los movimientos estudiantiles de una determinada época, lo que enfrentaría una dificultad, debido a las diferencias temporales tanto de la implementación de las reformas neoliberales en Chile y México, como de las respuestas estudiantiles. Desde otra perspectiva, tampoco nos propusimos hacer un estudio comparativo. Consideramos que el ejercicio de contraste no resulta ser particularmente útil para encontrar mejores claves de comprensión e interpretación, dada la complejidad de los movimientos socio-políticos que emprendieron los estudiantes.

Ahora bien, dicho brevemente lo que no nos propusimos hacer, es necesario explicar tanto la naturaleza de nuestra investigación como las estrategias metodológicas que llevamos acabo.

Este es un trabajo historiográfico articulado bajo un análisis preeminentemente político, de unos fenómenos socio-políticos (los movimientos estudiantiles), los cuales también tienen una dimensión cultural, anclada en la propia conformación histórica de los sujetos en disputa. De otra manera, podemos decir que analizamos los movimientos

estudiantiles como resultados históricos, que expresan una complejidad social, política y cultural, siempre en proceso, construyéndose en contextos y temporalidades específicas y singulares y que son parte de la totalidad social de su tiempo.

Pero estos resultados históricos, no los concebimos como consecuencias de procesos lineales (como sucesos que se acumulan), de forma que en su narración terminan por explicar, siempre *a posteriori*, esos resultados. Para evitar esta comprensión de los procesos históricos, para nuestra investigación fue de gran utilidad partir de una estrategia de investigación y análisis propuesta por Hugo Zemelman que parte de la relevancia de las coyunturas (más propiamente de un momento histórico que sucede a otro momento histórico) como trance donde se cristalizan tanto las continuidades históricas como las rupturas, dando origen a algo nuevo en el plano socio-político.<sup>4</sup>

En la medida en la que los movimientos, como sujetos, se construyen en coyunturas, provocando rupturas de una realidad social y política, pero que expresan también una particular memoria colectiva y actúan sobre una realidad histórica, consideramos que esta estrategia de investigación y análisis nos permite conocer de mejor forma estos fenómenos sociales.

Vinculada a esta concepción, consideramos que los movimientos estudiantiles, como procesos de subjetivación política antagonista, se presentan en la realidad social de forma coyuntural, esto es, no permanecen de forma indefinida en el tiempo. Aunque este tema lo abordamos de forma más amplia en el último capítulo, forma parte de una conceptualización del sujeto de estudio que dio forma a la investigación.

---

<sup>4</sup> Zemelman, Hugo. "Hacia una estrategia de análisis coyuntural." En Seoane, José, *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL. 2003.

Ahora bien, también consideramos que el movimiento estudiantil, como sujeto político que se hace en la lucha, presenta distintos niveles de autonomía política, así como distintas formas de organicidad, capacidad y fuerza política, las cuales deben conocerse y, en la medida de nuestras capacidades, explicarse desde distintos ángulos, pues son resultado de múltiples factores. En concordancia con esto, la estrategia metodológica de nuestro proyecto partió de superar todo estereotipo o “tipología” que encapsule el análisis de estos movimientos, para investigarlos en su conexión abierta con la realidad de sus países de la que, a la par, son resultado y en la que actúan y logran transformar en mayor o menor medida de acuerdo a condiciones y correlaciones de fuerzas concretas.

Lo anterior nos permitió poner de relieve que la conflictividad social que representan estos movimientos estudiantiles debe ser entendida a partir de un enfoque que toma en cuenta la construcción singular de las fuerzas sociopolíticas, sus proyectos y programas, anclados en procesos ciertamente más amplios y hasta globales, pero siempre a partir de la dimensión histórico-concreta en la que transcurren los hechos estudiados.

Sobre la naturaleza del estudio histórico que llevamos a cabo, hay que insistir en que el análisis político de las confrontaciones que tuvieron lugar es resultado de múltiples preguntas, dando forma a abordajes y paradas distintas, no trazadas de antemano. Así, nuestro principal interés fue decantándose por desentrañar las causas y formas que adquirió la confrontación política, entre los gobiernos o autoridades educativas y el nuevo sujeto estudiantil emergente. Esto es, el porqué y el cómo tuvieron lugar estos movimientos estudiantiles.

De alguna manera, esta preocupación que atraviesa nuestro estudio, relegó la atención a los conflictos internos presentes en los movimientos estudiantiles. Aunque estas pugnas tienen relevancia en la conducción del movimiento y son reflejo de la vitalidad de la experiencia colectiva que suscitan los propios movimientos, consideramos que se corre el riesgo de extraviar la atención sobre la lucha política central y así perder de vista al movimiento como un grupo social articulado y, en mayor o menor medida, unificado en la acción política. En otras palabras, aunque es relevante la diversidad política entre los estudiantes movilizados, es indispensable no extraviar el sentido general que logra construir el movimiento. La subjetividad del movimiento se identifica con mayor claridad en la lucha que lo genera, que en las disputas existentes en su interior.

Sobre las fuentes de información consultadas debemos señalar que para el estudio de movimiento del CEU, la gran mayoría de las fuentes fueron primarias. Documentos producidos por el movimiento y por las autoridades, la transcripción del diálogo público, notas periodísticas y crónicas que se publicaron durante los sucesos o al poco tiempo. Sobre las coyunturas estudiadas existen contadas fuentes secundarias, las más importantes fueron consultadas. Por el contrario, en el caso de Chile recurrimos principalmente a fuentes secundarias, ya que existe una amplia producción de estudios y análisis sobre el movimiento estudiantil y las reformas educativas, que representaron para nuestro trabajo un avance importante y de utilidad para el estudio de un periodo más largo. Sin embargo, esto no excluyó el estudio de fuentes primarias, como leyes y otros documentos de la época.

Por último, aclaramos que no hemos hecho del movimiento estudiantil objeto de una disquisición teórica. Nos propusimos captar y transmitir con la mayor claridad posible la riqueza de estos movimientos estudiantiles, para sumar nuestro trabajo a muchos

otros esfuerzos por recuperar esas experiencias de lucha, que alimentan una memoria sin nostalgias, proponen aprendizajes sin lecciones y animan nuevas rebeliones para llegar más lejos.

# I. De la fe en el mercado al Estado neoliberal

## CLAMANDO EN EL DESIERTO

Tomó tiempo comprender que una serie de reformas, políticas y económicas, iniciadas en algunos países centrales en la década de 1970, constituirían un vuelco mundial de las formas capitalistas de dominación y organización social.

Estos cambios, ahora ampliamente conocidos y estudiados, fueron promovidos inicialmente por un grupo de historiadores, economistas y filósofos, reunidos en torno al filósofo Friedrich von Hayek, llamado Mont Pelerin Society. La etiqueta de neoliberalismo, hace alusión a la tradición liberal europea y a las teorías económicas neoclásicas que este grupo abrazaba.

Estos académicos consideraban que los valores centrales de occidente estaban en peligro ante el desarrollo de un poder en ascenso. Este poder, afirmaron en su declaración fundacional del año de 1947, estaba estimulado “por la declinación de la fe en la propiedad privada y en el mercado competitivo; por cuanto sin el poder difuso y la iniciativa asociados a estas instituciones, es difícil imaginar una sociedad en la cual la libertad pueda ser efectivamente preservada.”<sup>5</sup>

Durante años, poco pudieron hacer contra los fantasmas que veían. El curso del

---

<sup>5</sup> Harvey, David. *Breve historia del neoliberalismo*, Akal, 2007.



capitalismo se conducía bajo otros supuestos. Tuvieron que esperar más de dos décadas para que su doctrina comenzara a ganar cierta importancia y visibilidad. Recibieron un importante impulso cuando se le concedió el Premio Nobel de economía a Hayek en 1974 y a Milton Friedman en 1976.

Pero ¿qué "poder arbitrario" atentaba contra tan supremos derechos? Después de la Segunda Guerra, tanto en Estados Unidos como en los países de Europa y Japón se articularon "formas estatales diversas que tenían en común la aceptación de que el Estado debía concentrar su atención en el pleno empleo, en el crecimiento económico y en el bienestar de los ciudadanos, y que el poder estatal debía desplegarse libremente junto a los procesos de mercado -o, si fuera necesario, interviniendo en o incluso sustituyéndole-, para alcanzar sus objetivos. Las políticas presupuestarias y monetarias generalmente llamadas "keynesianas" fueron ampliamente aplicadas para amortiguar los ciclos económicos y asegurar un práctico pleno de empleo."<sup>6</sup>

Efectivamente, desde la Gran Depresión iniciada en 1929, el auge de las luchas reivindicativas encabezadas por los sindicatos obreros y el desafío del bloque socialista, fortalecido al terminar la Segunda Guerra, llevó a Estados Unidos a realizar importantes reformas económicas (las primeras se conocen como *New Deal*) que significaron "cierta forma de compromiso de clase entre el capital y la fuerza de trabajo".<sup>7</sup>

Los países de Latinoamérica también iniciaron por esos años un cambio en sus políticas económicas. A pesar de su arraigada dependencia económica, los más industrializados de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay) rechazaron las directrices del FMI que promovían las políticas encaminadas a la exportación de

---

<sup>6</sup> Ibídem.

<sup>7</sup> Ibídem.

materias primas y dieron paso a un proceso paulatino y disperejo de una industrialización encaminada a sustituir las importaciones, aumentando los aranceles y orientando el consumo hacia los productos nacionales. Algunos países latinoamericanos, emprendieron importantes nacionalizaciones de sus recursos energéticos y mineros. (México, Bolivia, Cuba, Argentina y Chile).<sup>8</sup>

A pesar de que muchos países de la región siguieron dependiendo de las exportaciones de materias primas y fracasaron distintos esfuerzos de integración comercial regional, al menos durante la década del 50 y 60 se vivió un periodo de industrialización y fortalecimiento del Estado. Particularmente México inició una época de fuerte intervención estatal para impulsar distintos sectores de la economía, como la creación de bancos de desarrollo y la planificación estatal, y la construcción de infraestructura y sistemas de protección social, especialmente en salud y educación.

Esta organización político-económica que predominó hasta finales de 1970, que David Harvey llama "liberalismo embridado", se caracterizó, en términos generales, por restricciones sociales y políticas a las actividades empresariales y corporativas. Esta organización conformó lo que se conoce como "Estado benefactor", con sus peculiaridades: claro carácter nacionalista conducido comúnmente por fuertes liderazgos políticos.

Otras dos consideraciones sobre este periodo no pueden pasarse por alto: el gran crecimiento económico en los países del capitalismo avanzado también se vivió, aunque en menor medida, en América Latina. En México, en la década del 50 el crecimiento promedio del Producto Interno Bruto fue del 6.9 por ciento y para la década siguiente

---

<sup>8</sup> Bulmer-Thomas, Víctor. *La historia económica de América Latina desde la Independencia*. Fondo de Cultura Económica, México. 1998.

de 7.1. Países como Brasil y Venezuela tuvieron crecimientos semejantes, mientras otros países que tuvieron resultados más modestos, oscilaron, como fue el caso de Chile, entre el 4 y 4.3 por ciento en esas dos décadas.<sup>9</sup> Sin embargo, en toda la región fue una constante el aumento en la concentración de la riqueza (mayor que en los países desarrollados) fortaleciendo una burguesía nacional formada comúnmente al cobijo del poder estatal.

Se debe resaltar cuatro condiciones que se presentaron durante los años del liberalismo embrizado que permitieron el paulatino consenso neoliberal que se fue articulando en distintos espacios de poder, tanto de países centrales como periféricos.

1. Distintas corporaciones y fundaciones empresariales impulsaron centros de estudios en prestigiosas universidades con la finalidad de formar grupos políticos y de especialistas en la ortodoxia neoliberal, quienes desplegaron una fuerte influencia en medios de comunicación y círculos de poder. Para la década del 70 en Estados Unidos, Harvey observa que “el ala política del sector corporativo nacional (...) organizó una de las campañas más destacables en la búsqueda de poder habida en los tiempos recientes”.<sup>10</sup>

2. A finales de los 60 se registró en los países centrales una crisis de acumulación de capital. Varios Estados enfrentaron serias crisis fiscales por la caída de ingresos estatales y el aumento del gasto social. Creció el desempleo y la inflación. Todo ello ofreció un clima propicio para la difusión de las propuestas económicas neoliberales, como alternativas para los Estados en franca desaceleración, atendiendo a las necesidades de expansión del capital.

---

<sup>9</sup> Bulmer-Thomas, Victor. *La historia económica de América Latina desde la Independencia*. Op Cit.

<sup>10</sup> Harvey, David. *Breve historia del neoliberalismo*. Op. Cit.

3. Las respuestas de diversos partidos comunistas y socialistas en Europa a esta crisis, quienes impulsaban un mayor control estatal y regulación económica, concitó un importante poder popular. Esta ruta por la izquierda a la crisis significó una seria amenaza para las élites económicas.

4. Los graves problemas de deuda externa y algunos contextos políticos adversos a los grupos empresariales en el tercer mundo ofrecieron condiciones favorables para que Estados Unidos y el FMI impusieran las primeras reformas neoliberales forzosas, como fue el caso de México y Chile.

El primer desembarco franco de las reformas neoliberales se dio de forma simultánea en dos lugares muy distintos. Uno fue en el corazón del imperio, la ciudad de Nueva York por medio de cierto consenso político; el otro en la periferia latinoamericana, Chile, inmerso en una revolución socialista democrática. Ahí las reformas se impusieron a sangre y fuego.

## **DE LA UTOPIÍA A LAS RECETAS PARA UN CAMBIO RADICAL**

David Harvey ofrece una síntesis del pensamiento neoliberal. Se trata, dice, de “una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por los derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de mercado.” Así, el discurso neoliberal gira en torno a la promesa de que las

libertades individuales se garantizan mediante la libertad de mercado y de comercio.<sup>11</sup>

Sin embargo, Harvey observa que “la neoliberalización puede ser interpretada bien como un proyecto utópico con la finalidad de realizar un diseño teórico para la reorganización del capitalismo internacional, o bien como un proyecto político para restablecer las condiciones para la acumulación de capital y restaurar el poder de las élites económicas.”

Para instrumentar ese proyecto político, los impulsores del neoliberalismo contaron con un discurso libertario centrado en el individuo (que en su narrativa se ve limitado y amenazado por el Estado) y que ofrecía alternativas a las cíclicas crisis del sistema capitalista, agudizadas frente al evidente desgaste de las formas de acumulación y reproducción del capital que se presentaron a inicios de los años 70.

En los albores del proceso en el que el discurso neoliberal se fue haciendo hegemónico, jugaron un papel fundamental distintas formaciones políticas conservadoras, como el partido Republicano en Estados Unidos y el Partido Conservador en Inglaterra, las cuales asumieron los postulados neoliberales. Su vieja defensa de los valores de la familia, su fe en la iniciativa privada como motor de la innovación, aunado a su añeja confrontación contra el movimiento obrero y sindical, cobijado en su tradición anticomunista, constituyeron una pócima discursiva que les permitió fortalecer su base social.<sup>12</sup>

Con su ascenso al poder, estos grupos políticos se aprestaron a transformar el Estado. Contrario a lo que comúnmente se cree, no con la intención de hacer irrelevan-

---

<sup>11</sup> *Ibídem.*

<sup>12</sup> Klein, Naomi, *La doctrina del shock*, Paidós, 2007.

te al Estado, sino transformarlo de una forma radical para subordinarlo por completo a las necesidades de la clase dominante. Así, Harvey afirma que “la frontera entre el Estado y el poder corporativo se ha tornado cada vez más porosa”, asfixiando a las democracias representativas por medio de la corrupción del poder del dinero. De esta forma, se tiende a “favorecer formas de gobierno dirigidas por élites y por expertos”.<sup>13</sup>

Las principales reformas del Estado, se definen en torno a la ortodoxia del libre mercado: privatización y desregulación. Todos los sectores de la economía deben ser liberados de cualquier forma de interferencia estatal. En el proceso de expansión mundial, el libre mercado requiere igualmente eliminar las fronteras al comercio y encargar al gobierno el buen clima para los negocios, que incluye un estricto control del déficit, por lo que es necesario recortar el gasto público, en la medida en que también son rechazados los altos impuesto sobre la renta.

En su reconfiguración, el Estado neoliberal preserva importantes ámbitos de acción para el correcto funcionamiento del libre mercado: en la medida en que debe ser hostil a toda forma de solidaridad social que entorpezca la acumulación de capital, utiliza el monopolio de la violencia para vencer resistencias sociales, garantizar el despojo y, en definitiva aplastar, el poder de la fuerza de trabajo organizada.

El otro importante ámbito de acción, que se develó como una de las más serias contradicciones entre el discurso teórico y las prácticas concretas del Estado neoliberal, es el papel que adquirió frente a las distintas crisis económicas de los últimos años: desde ayudas y condonaciones de impuestos a empresas en aprietos, hasta la adquisición como deuda pública de las deudas privadas de grandes conglomerados económi-

---

<sup>13</sup> Harvey, David. *Breve historia del neoliberalismo*. Op. Cit.

cos en quiebra. Un importante mecanismo para garantizar la integridad del capital.

Otra contradicción difícil de explicar desde la teoría neoliberal se refiere a la competencia, a la cual se le atribuyen amplias virtudes para promover la innovación y la calidad de los bienes y servicios para beneficio de los consumidores. Pero, como observa Harvey, a menudo la competencia acaba convertida en monopolios o en oligopolios. Por otro lado, se señala que importantes invenciones tecnológicas han surgido de organismos estatales monopólicos o áreas en las que no existe competencia. Como veremos más adelante, en el terreno educativo la competencia no impulsó la mejoría de la calidad. Reducir los complejos procesos que implican la educación a las lógicas mercantilistas deja a un lado aspectos fundamentales que inciden en la calidad e incluso actúa contra ésta. Los resultados del sistema de educación de mercado implantado en Chile así lo evidenciaron.

En paralelo a las transformaciones a nivel estatal, el fenómeno de una mayor financiarización de la economía iniciada en la década de los 70 se aceleró en los 90. "Los mercados financieros experimentaron una poderosa ola de innovación y de desregulación a escala internacional. No solo cobraron una importancia mucho mayor como instrumentos de coordinación, sino que también proporcionaron las vías de obtención y de acumulación de riqueza."

La presión de los países desarrollados o indirectamente por medio del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial sobre el tercer mundo para liberalizar sus mercados fue cada vez mayor. El objetivo ha sido que se subordinen a las nuevas reglas del comercio internacional y modifiquen sus dinámicas de producción y consumo a las necesidades del nuevo sistema global.

Desde la teoría sobre el capitalismo global de William I. Robinson, los cambios estructurales de las últimas décadas implicaron la emergencia de una "clase capitalista transnacional" y el surgimiento de un "Estado transnacional". Así se puede explicar la transición de una economía mundial a la economía global. Un cambio de época, desde su perspectiva, en la historia del capitalismo.<sup>14</sup>

En la profunda reestructuración del capital mundial, Robinson señala tres condiciones importantes: los avances tecnológicos, el colapso del bloque socialista y el fracaso de los movimientos de liberación del tercer mundo. Esto permitió que el capital se profundizara de forma constante (lo que llama expansión intensiva) y se extendiera por todo el mundo (expansión extensiva).

En el proceso de cambio de la economía mundial a la global, Robinson plantea la existencia de nuevos patrones de acumulación, caracterizados por una globalización creciente del proceso de producción o cadenas de producción transnacional. Esta fragmentación y descentralización de la producción, es dirigida por una gerencia económica mundial centralizada. Por otro lado, apunta que existe una nueva relación capital-trabajo, en la medida de que el trabajo se hace flexible, caracterizado por una generalización del trabajo subcontratado, y el capital que recorre el mundo en busca de las mejores condiciones que le permitan maximizar las utilidades.

El capital transnacional viene a ser la fracción dominante o hegemónica del capital en la escala mundial, lo que constituye algo cualitativamente nuevo en los patrones históricos del capitalismo.

---

<sup>14</sup> Robinson, William I. *Una teoría sobre el capitalismo global*, Ediciones Desde Abajo, 2005.



## EL DESEMBARCO NEOLIBERAL

El primer Estado neoliberal nació de las cenizas del golpe de estado del 11 de septiembre de 1973 en Chile. La alianza de la burguesía nacional, altos mando militares chilenos y el gobierno de los Estados Unidos para orquestar el golpe de Estado tuvo como saldo un país bajo el terror con más de 3 mil 200 personas ejecutadas o desaparecidas, al menos 80 mil presos y 200 mil exiliados.

En contraste con la mayoría de los países latinoamericanos, Chile vivió una democracia representativa estable desde mediados de los 50. En la década siguiente se fueron consolidando potentes movimientos populares que, articulados a un proceso de maduración política y unitaria de los partidos políticos de izquierda, llevaron a finales de 1970 al socialista Salvador Allende a la presidencia.

Esta victoria despertó una gran expectativa en los sectores progresistas de América Latina. Se asomaba la posibilidad de una revolución por la vía democrática al haber conquistado el gobierno por medio de las elecciones. Así lo expresaba Allende: “Chile es hoy la primera nación de la tierra llamada a conformar el segundo modelo de transición a la sociedad socialista (...) Pisamos un camino nuevo; marchamos sin guía por un terreno desconocido, apenas teniendo como brújula nuestra fidelidad al humanismo de todas las épocas -particularmente al humanismo marxista- y teniendo como norte el proyecto de sociedad que deseamos, inspirada en los anhelos más hondamente enraizados en el pueblo chileno.”<sup>15</sup>

El gobierno de la Unidad Popular, que en poco tiempo nacionalizó 258 empresas,

---

<sup>15</sup> De Riz, Liliana, *Sociedad y política en Chile. De Portales a Pinochet*, UNAM, 1979.

entre ellas la rica industria del cobre, enfrentó desde los primeros días una dura reacción de la burguesía nacional y de los sectores conservadores. La unificación de la oposición (que impulsó en el Congreso juicios a distintos ministros del gobierno) paros patronales, boicot económico, la acción de comandos terroristas y un tenaz linchamiento mediático (contra la “dictadura marxista”) comenzó a paralizar al gobierno y a polarizar a la sociedad.

Bajo estas condiciones tuvo lugar el golpe de Estado dirigido por Augusto Pinochet. “Se trataba de un ejército altamente profesionalizado cuyos cuadros habían sido educados dentro de los marcos del Programa de Ayuda Militar de los Estados Unidos (PAM) (...) una ideología constitucionalista cuyos contenidos estaban penetrados por las doctrinas de seguridad interna y contrainsurgencia (desarrolladas en estrecho contacto con la fuerza militar norteamericana)”.<sup>16</sup>

Esta simbiosis largamente alimentada por las políticas intervencionistas de los Estados Unidos en Latinoamérica, en el contexto de la creciente preocupación norteamericana por el impacto en la región de la vía chilena al socialismo y la necesidad de defender sus intereses económicos en riesgo, impulsan a la CIA a colaborar con los militares chilenos para consumar el brutal golpe.

La intención de los militares no era restaurar el sistema que la Unidad Popular comenzaba a transformar; los intereses norteamericanos apuntaron a cambiar profundamente la economía para consumar una “revolución hacia el libre mercado”. Los teóricos neoliberales norteamericanos tenían un plan sencillo: Las reformas que impulsaban, abiertamente impopulares, solo podían consumarse de forma abrupta y en una

---

<sup>16</sup> *Ibíd.*

sociedad suficientemente paralizada como para no tener capacidad de oponer resistencia. Las reformas tenían que realizarse de forma expedita y en una sociedad en shock.<sup>17</sup>

Economistas chilenos formados en la Universidad de Chicago, uno de los centros más destacados en el desarrollo de las teorías neoliberales y encabezado por el economista Milton Friedman, participaron en el complot golpista y tomaron el control de las áreas económicas del nuevo gobierno. Los Chicago Boys (así se autorreconocieron), implementaron en pocos meses y de forma radical su doctrina neoliberal. Privatizaron un número importante de empresas estatales, incluidos varios bancos, abrieron las fronteras a las importaciones, recortaron el gasto público y eliminaron el control de precios.

“Los de Chicago le aseguraron a Pinochet que si hacía que el gobierno dejara de intervenir en esas áreas rápidamente, las leyes “naturales” de la economía harían que se recuperara el equilibrio y la inflación -que consideraban una especie de fiebre económica que indicaba la presencia de organismos insalubres en el mercado- descendería mágicamente. Se equivocaban. En 1974, la inflación alcanzó el 375%, la tasa más alta en todo el mundo y casi el doble de su punto más alto con Allende.”<sup>18</sup>

Al poco tiempo, otro importante cambio del nuevo modelo económico se hizo evidente. A año y medio del golpe, un importante empresario de la Sociedad de Fomento Fabril, Orlando Sáenz, quien había introducido a los Chicago Boys en el complot del golpe, declaró a un periódico chileno: Es imposible continuar con el caos financiero que domina Chile (...) Es necesario canalizar hacia inversiones productivas los millones

---

<sup>17</sup> Klein, Naomi, *La doctrina del shock*. Op. Cit.

<sup>18</sup> *Ibíd.*

y millones de recursos financieros que hoy se utilizan en operaciones especulativas alocadas frente a los ojos de los que no tienen siquiera empleo."<sup>19</sup>

Los primeros saldos comenzaban a verse. La economía se contrajo 15 por ciento en un año y el desempleo pasó de 3 a 20 por ciento. En Marzo de 1975, la Junta militar recibió con pompa y honores al “gurú del nuevo orden”, Milton Friedman. Abogó una y otra vez por el “tratamiento de choque” e instó a Pinochet para profundizar las reformas, recortando el gasto público en un 25 por ciento en los siguientes 6 meses.

El economista Andre Gunder Frank, uno de los fundadores de la teoría de la dependencia, observó que las recetas de Friedman era tan dolorosas que no podían “imponerse ni llevarse a cabo sin los elementos gemelos que subyace a todas ellas: la fuerza militar y el terror político.”<sup>20</sup>

Esta violencia Estatal fue una constante en América Latina. En muchos países los cambios neoliberales han requerido sofocar las resistencias sociales para instalarse y profundizarse. En la segunda mitad de los años 70, las dictaduras en Brasil, Uruguay y Argentina iniciaron las transformaciones estructurales conducidas de forma directa por los economistas formados en Chicago.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Ibídem.

<sup>20</sup> Ibídem.

<sup>21</sup> Los golpes de Estado en la región no son un capítulo cerrado. En los últimos años se han producido en Honduras (2009), Paraguay (2012) e intentos fallidos en Venezuela (2002), Bolivia (2008) y Ecuador (2010).

## MÉXICO EN LA MIRA

En México, el férreo régimen político permitió introducir los cambios neoliberales con formas distintas a las que predominaron, al menos inicialmente, en América Latina. El viejo pacto social que significó un amplio control corporativo sobre los trabajadores, en combinación con su añejo autoritarismo contra formaciones políticas y movimientos sociales opositores, permitieron al gobierno de Miguel de la Madrid iniciar las reformas sin mayores resistencias.

Sin embargo, esto no significó que las reformas contaran con un consenso como el que se construyó en los países centrales. Se trató, esencialmente, de un cambio de fuerzas entre los grupos de poder al interior del Partido Revolucionario Institucional y los grupos empresariales frente a las graves condiciones económicas del país, la dependencia al extranjero y las presiones norteamericanas y del capital extranjero.

El Estado mexicano contrajo una deuda externa que creció de 6 mil 800 millones de dólares en 1972 a 58 mil millones en 1982. El aumento de los tipos de interés en Estado Unidos, la caída de los precios del petróleo y la disminución de las exportaciones hicieron insostenible los costos de la deuda, por lo que el país se fue a la quiebra en agosto de 1982. El FMI, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro estadounidense (ya purgados de economistas keinesianos) condicionaron, "por primera vez en la historia un préstamo a cambio del compromiso de llevar a cabo reformas neoliberales estructurales."<sup>22</sup>

El nuevo modelo, en proceso de implementación, provocó en cinco años la caída

---

<sup>22</sup> Harvey, David. *Breve historia del neoliberalismo*. Op. Cit.

del valor de los salarios reales entre un 40 y 50 por ciento, el desplome de la renta per capita 5 por ciento anual, así como una inflación que en algunos años superó el 100 por ciento.

En plena crisis económica y hacia el final del primer sexenio que inició el tránsito hacia el Estado neoliberal, los ánimos reformadores llegaron a las puertas de la Universidad Nacional. El Estado que se estaba liquidando había construido una universidad de masas que parecía insostenible desde la mirada del grupo gobernante. Cuando pretendieron entrar a la Universidad, exaltados por sus propios impulsos transformadores y bien apertrechados con promesas de calidad y eficiencia, se encontraron con unos estudiantes que se propusieron impedirles el paso. Así se desató el primer movimiento estudiantil contra las políticas neoliberales en México.

## Primera Parte

# II. Primer movimiento estudiantil contra el neoliberalismo en México (1986-1987)

Los ríos de estudiantes no paraban de llegar al Zócalo de la Ciudad de México. Corriendo, gritando consignas, cantando, los contingentes de colegios, escuelas y facultades de la UNAM colmaban entusiastas la principal plaza del país.

Era el 21 de enero de 1987. No se veía algo así desde el 13 de septiembre de 1968. Un nuevo movimiento estudiantil lograba salir a la calle, 18 años después de la larga noche que dejó la estela de Tlatelolco. De nueva cuenta, la ciudad observó el paso de miles de jóvenes que desafiaban a la autoridad: “Y dicen/ y dicen/ que somos minoría;/ aquí les demostramos/ que somos mayoría”.

Estos estudiantes de la UNAM, organizados en el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), protagonizaron un movimiento de masas que vivió su momento culminante entre finales de 1986 y principios de 1987. En esos meses conquistaron un diálogo público con las autoridades universitarias, estallaron la huelga estudiantil y detuvieron las reformas impuestas por el rector. Al poco tiempo, la mayor parte de esta generación participó en la insurgencia ciudadana de 1988, que apoyó la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas a la Presidencia de la República. En 1990, los estudiantes detuvieron en el Congreso Universitario –conquista del movimiento– el proyecto neoliberal para la Universidad, en un proceso inédito que generó grandes expectativas pero terminó decepcionando, pues no consiguió una transformación democrática de la UNAM. Poco

después, en 1992, el CEU impidió, otra vez en las calles, un nuevo intento de acabar con la gratuidad de la universidad pública.

El CEU tomó la estafeta de la protesta estudiantil del 68 al recuperar y enriquecer una valiosa cultura política democrática de la izquierda mexicana, y salió victorioso en las primeras batallas que resistieron las transformaciones neoliberales en la Universidad Nacional.

Los participantes recuerdan esta historia. Pero para la sociedad mexicana actual, que va de desgracia tras desgracia, de emergencia en emergencia, viendo con impotencia la demolición neoliberal del país, esta historia se ha ido resbalando hacia el olvido.

## **EL ORIGEN DEL CONFLICTO**

Cuando surgió el movimiento estudiantil, se desconocían la fuerza y amplitud de las políticas que impulsaban las reformas que desataron la protesta. Hoy sabemos que aquellas políticas, llevadas a cabo en muchos países, iniciaron de manera sistemática en México en 1984, cuando el Banco Mundial otorgó al país, por primera vez en la historia, un préstamo condicionado a emprender reformas estructurales de corte neoliberal.<sup>23</sup>

En 1982, el país había entrado en una profunda crisis económica. En este contexto arrancarían una radical transformación del Estado y del propio modelo de acumulación. Inicialmente, las “reformas modernizadoras” del presidente Miguel de la Madrid significaron las primeras privatizaciones de los bienes del Estado y una reducción drástica

---

<sup>23</sup> Harvey, David. *Breve historia del neoliberalismo*, Akal, 2007.



del gasto social, a fin de liberar recursos para el pago de la deuda externa.

Para el gobierno, los costos sociales de sus políticas económicas no entrañaban mayores riesgos políticos. Con cinismo, el presidente Miguel de la Madrid decía por esos tiempos: “Nuestra capacidad de resistir la crisis económica sin proponer planes de emergencia (...) se debe a que tenemos un sistema político que nos permite tomar medidas restrictivas fuertes. Por ello, a pesar de la crisis, no aflojamos el saneamiento financiero del país: el sistema político impide que se dé el desorden social”.<sup>24</sup>

Con esa confianza, el “saneamiento financiero” sin “planes de emergencia” arrojó, sólo en la educación superior, números escalofriantes: entre 1982 y 1988, el presupuesto federal para las universidades públicas se redujo 43 por ciento, mientras que en la UNAM entre 1981 y 1986, la disminución fue de 47.8 por ciento.<sup>25</sup>

Los problemas derivados de los recortes del presupuesto universitario eran evidentes para su comunidad. El desánimo de los profesores y trabajadores por el pronunciado deterioro de sus salarios y de la infraestructura universitaria se sumaba a las difíciles condiciones por las que pasaba la mayoría de las familias de los estudiantes, especialmente del bachillerato de la UNAM, de fuerte composición popular.

La Rectoría de la UNAM, en sincronía con el gobierno federal y las recomendaciones de distintos organismos internacionales, se sumó a los ánimos reformadores. En abril de 1986, el rector Jorge Carpizo presentó el documento *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, un diagnóstico crítico de las condiciones de la Universidad que acusaba un deterioro académico profundo. “La iniciativa introdujo en el debate universitario conceptos —como *productividad, eficiencia, eficacia o excelencia académica*— que años más tarde

---

<sup>24</sup> De la Madrid Hurtado, Miguel. *Cambio de rumbo. Testimonios de una Presidencia, 1982-1988*, México: FCE, 2004. Versión digital consultada el 10 julio de 2016 en el sitio oficial <http://mmh.org.mx/cambio.php>

<sup>25</sup> Haidar, Julieta. *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*, UNAM, 2006.

se consolidarían como términos fundamentales del discurso neoliberal en torno a la educación”.<sup>26</sup>

De esa forma, el rector Jorge Carpizo pretendió aplicar en la Universidad una serie de políticas públicas para la educación establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo, y otros programas sectoriales del gobierno federal para el periodo 1984-1988.<sup>27</sup> Sin embargo, durante el conflicto las autoridades universitarias negaron de modo sistemático la evidente articulación de sus propuestas con estos planes.

Tras la presentación del diagnóstico y un proceso formal de consulta en el que se invitó a participar por escrito, el 11 de septiembre de 1986 el rector planteó al Consejo Universitario un primer paquete de reformas. Apenas unos cuantos consejeros estudiantiles de izquierda se opusieron. Para dar celeridad a la aprobación, el Consejo adujo una modalidad de “obvia resolución” para votarlas. La mayoría de los consejeros universitarios respondió con el acostumbrado voto disciplinado, subordinados a las decisiones del rector. Aprobaron las 26 modificaciones propuestas, relativas a tres reglamentos y el Estatuto General.

En esos días, la Universidad estaba de vacaciones y no se vislumbraba mayor sobresalto. Desde la lógica de la burocracia dirigente, la mayoría de los universitarios debía compartir el diagnóstico y la urgencia de esas reformas. La determinación del rector se expresaba así: “Lo único inadmisibles sería que teniendo conciencia de los problemas, nos inmovilizáramos y dejáramos que los niveles académicos continuaran

---

<sup>26</sup> Ordorika, Imanol. *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, UNAM y Plaza y Valdés Editores, 2006. Página 326.

<sup>27</sup> Haidar, Julieta, Op. Cit. Página 137.

deteriorándose. Ello no es posible ni aceptable...”<sup>28</sup>

Las reformas incluyeron tres cambios trascendentales que despertaron la indignación de los estudiantes: restringían el acceso y la permanencia de éstos en la Universidad (particularmente limitando el pase automático del bachillerato a la licenciatura e imponiendo límites de reprobación de exámenes ordinarios para continuar inscrito), estandarizaban los sistemas de evaluación (mediante exámenes departamentales) y aumentaban las cuotas a los alumnos de posgrado y a los extranjeros.

## UN MOVIMIENTO EN CONSTRUCCIÓN

Desde mediados de octubre de 1986, distintos grupos y colectivos estudiantiles de izquierda se convocaron para organizar la protesta. Estos activistas, “que suelen venir de antiguos grupúsculos” –como contó Carlos Monsiváis en una notable crónica del movimiento–,<sup>29</sup> intensificaron su trabajo, animando una creciente inconformidad entre los estudiantes. Al analizar la gravedad de las reformas, los más experimentados activistas comenzaron a imaginar la posibilidad de un movimiento de masas, y en esa dirección trabajaron. Llevaron a cabo una ardua tarea política de informar sobre el contenido de las reformas de Carpizo, explicar sus efectos negativos y denunciar el proceso desaseado que llevó a cabo el Consejo Universitario. Poco a poco enriquecieron sus argumentos.

Tras dos asambleas generales y un mitin en Rectoría que reunió a unos 10 mil estudiantes, el 31 de octubre se constituye el CEU con la participación de representantes

---

<sup>28</sup> Guevara Niebla, Gilberto. *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, Siglo XXI, 1988.

<sup>29</sup> Monsiváis, Carlos. *Entrada libre. Crónica de la sociedad que se organiza*, Ediciones Era, 1997.

electos de 25 escuelas y acuerda su demanda principal: derogación de las reformas aprobadas el 11 y 12 de septiembre por el Consejo Universitario. También exige un diálogo público con las autoridades para presentar y argumentar sus demandas.

Al regreso a clases, la participación estudiantil fue rápidamente en ascenso. Las asambleas en cada escuela o facultad se nutrieron con la participación de miles de estudiantes y se consolidaron como el espacio de organización básico y abierto del movimiento. En este proceso de organización, las asambleas de cada una de las escuelas eligieron a sus representantes –quienes serían refrendados o sustituidos constantemente– para integrarse al Consejo General de Representantes (CGR) o plenaria del CEU. Así, en pocas semanas este consejo adquirió representatividad y capacidad de conducción del movimiento que se gestaba.<sup>30</sup>

Los representantes transmitían las deliberaciones de cada escuela y llevaban al Consejo propuestas de posicionamientos y planes de acción. Las propuestas eran discutidas en el CGR, que tras un balance político tomaba las decisiones, generalmente por votaciones. En ocasiones, al tratarse de asuntos importantes, los debates de la plenaria generaban propuestas que se llevaban para ser rediscutidas por las asambleas de cada escuela.

Este sistema de representación y de consulta para la toma de decisiones dio al movimiento una vida democrática. El referente organizativo del CEU fue la experiencia del Consejo Nacional de Huelga del movimiento estudiantil de 1968, un parlamento democrático compuesto por los representantes de las asambleas de las escuelas –no por los grupos estudiantiles–, que decidía las principales acciones y pronunciamientos

---

<sup>30</sup> Un importante testimonio sobre este proceso organizativo se puede conocer en Gutiérrez, Juan, "El movimiento estudiantil en la UNAM. Testimonios", "Tres testimonios del CEU", en *Cuadernos Políticos*, No. 49/50, enero-junio de 1987. Páginas 76-85.

del movimiento. En poco tiempo, la plenaria fue el referente para los miles de estudiantes en movimiento, el espacio de la disputa interna y donde se consolidó una fuerte dirigencia estudiantil.

Pero si ese referente era lejano, la nueva generación contaba con una importante experiencia colectiva previa: participó en las labores de rescate por el terremoto de 1985. En la sorpresiva respuesta civil frente a la catástrofe que vivió la Ciudad de México y la parálisis institucional, la acción autoorganizada de miles de universitarios en las tareas de solidaridad marcó profundamente a esta generación de estudiantes.

En poco más de un mes, entre principios de noviembre y mediados de diciembre, el CEU convoca a tres movilizaciones y a un paro de labores de 24 horas, organiza el *Foro universitario por la transformación democrática de la UNAM*, con los profesores que apoyan al movimiento, y sostiene dos encuentros públicos con representantes del rector para explorar las posibilidades de realizar un diálogo público.

En este intenso despliegue de actividad estudiantil, la creciente movilización se compaginó con la maduración de sus planteamientos programáticos. Su radical rechazo a las reformas impulsó al movimiento a discutir alternativas de transformación democrática e insistir en el diálogo público, demanda central que también sostuvo el movimiento del 68.

Para ciertos activistas, quienes comenzaron a confluír en una corriente mayoritaria en el movimiento, el reto principal era construir una política de masas, que de manera contraria a las luchas sindicales universitarias, que habían subordinado la movilización a las negociaciones, tuviera capacidad de movilización y fuerza organizativa para

avanzar en el diálogo y sujetar así de forma democrática la política de negociación.<sup>31</sup>

Rectoría confronta al movimiento. Echa a andar una estrategia que promueve expresiones de apoyo a las reformas y lanza una millonaria campaña mediática, con el pago de desplegados en los periódicos y promocionales en radio y televisión.

El movimiento responde con sus medios: carteles, volantes, pintas. Pero sobre todo habla, explica las reformas y sus efectos, ofrece argumentos, datos, desencadena una gran conversación entre los universitarios; *salonéa*, convoca a asambleas en todas las escuelas para informar y discutir qué hacer, toma decisiones a mano alzada. Así, se desata un proceso de politización vertiginoso, una participación decidida y una potente identificación colectiva de miles de estudiantes con su movimiento y organización.

En la tercera convocatoria del 11 de diciembre, marchan del Parque de los Venados a Ciudad Universitaria alrededor de 60 mil estudiantes,<sup>32</sup> y en el mitin el Consejo Estudiantil emplaza a las autoridades a derogar las reformas o enfrentar una huelga para el 12 de enero. Ante la fuerza demostrada por el CEU, Rectoría formula una propuesta de diálogo que comprende una agenda de trabajo de tres meses y la participación del Sindicato de los Trabajadores de la UNAM (STUNAM) y las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM). Ésta la rechaza de inmediato el CEU, y a los pocos días se acuerda entre las comisiones del CEU y Rectoría los términos definitivos del diálogo público. A partir del 6 de enero se realizaría exclusivamente con el movimiento estudiantil y en el marco del emplazamiento a huelga.

El 12 de diciembre, estudiantes de la Preparatoria Popular Tacuba y del CCH Popular 6, escuelas no reconocidas por la UNAM pero que forman parte del CEU,

---

<sup>31</sup> Martínez della Rocca, Salvador, *Centenario de la UNAM*, Miguel Ángel Porrúa, 2010. Página 621.

<sup>32</sup> Monsiváis, Carlos, *Entrada libre*. Op. Cit. Página 261.

toman la Torre de Rectoría y provocan algunos destrozos. El CEU se deslinda y condena la acción.<sup>33</sup> Tras 10 horas, los jóvenes abandonan el inmueble, advertidos de que acciones tomadas de forma unilateral significarían la expulsión del CEU. La reacción del movimiento frente a este incidente mostró una disposición hacia una disciplina que caracterizaría al movimiento.

En ese proceso de creciente participación y organización, el CEU adquirió de modo legítimo la representación estudiantil y gracias a la labor informativa de algunos medios que en esa época lograban escapar al control gubernamental –en especial *La Jornada*, de reciente aparición, y la revista *Proceso*– ganó simpatía entre la población de la ciudad y cierto apoyo entre la opinión pública.

## EL PODER DETRÁS DEL RECTOR

Apenas iniciado el conflicto, el presidente Miguel de la Madrid instruyó a los principales secretarios de Estado para brindar el apoyo necesario al rector. En un testimonio dictado a lo largo de su sexenio –no publicado hasta 2004, pero sin modificar “idea o concepto alguno” ni omitir “pasajes o comentarios, aunque algunos de ellos puedan lastimar a personas que mucho estimo”–, el mandatario da cuenta de la intervención del gobierno federal en el conflicto universitario, la falta de independencia del rector, la entelequia que significa la autonomía universitaria y, en términos generales, la subordinación de Rectoría al proyecto modernizador impulsado por él.

“En diciembre tuve dos reuniones con Carpizo –cuenta Miguel de la Madrid–. El día 16 conversamos: le di orientaciones generales, pues no soy un experto en la Uni-

---

<sup>33</sup> Monsiváis, Carlos. *Entrada libre*. Op. Cit. Página 259.

versidad que pudiera definirle qué hilos jalar en qué momento. Como lo sentí muy presionado e incluso deprimido, decidí convocarlo para el día 22 a una reunión en la que también participaran los titulares de Gobernación, Programación y Presupuesto, Educación Pública y el Departamento del Distrito Federal, a fin de brindarle el mayor apoyo posible.”<sup>34</sup>

En esa reunión se sugirió sacar del país “a las cabecillas del movimiento” y realizar algún tipo de represión. Esas opciones fueron desechadas, pero se insistió en que se tenía que trabajar “para que el problema se quedara en la Universidad”. En la primera reunión que menciona el mandatario muy probablemente se decidió aceptar el diálogo público pues, como él valoraba por esos días, “existía en el ambiente un trauma derivado del movimiento de 1968, en el que la opinión compartida es que en ese episodio faltó diálogo”. También se decidió permitir las movilizaciones y evitar choques con la policía.

Sin embargo, la preocupación gubernamental iba en ascenso. Miguel de la Madrid también se refiere a las investigaciones sobre los dirigentes, su preocupación por el apoyo abierto que recibió el movimiento por el PSUM y del PRT, e imaginaba el peor resultado si el movimiento salía victorioso: “El gobierno siempre tiene que partir de la hipótesis más negativa. En este caso, de que los ceuistas buscaban el autogobierno, el asambleísmo, el consejo paritario, la elección popular de directores y aun del rector (...). Una universidad demagógica significa la destrucción de la universidad, significa convertirla en un foro para tratar temas extrauniversitarios”.

Pronto se conocería de forma amplia qué deseaban esos ceuistas, y esto les permitiría construir una nueva hegemonía en la UNAM. Para adquirir esa fuerza política

---

<sup>34</sup> De la Madrid Hurtado, Miguel. Op. Cit.



fue fundamental la creciente movilización de masas, su capacidad de persuasión mostrada en el diálogo público y el apoyo recibido del STUNAM y de un número significativo de académicos e investigadores que crearon su organización al calor del movimiento.

## EL DIÁLOGO PÚBLICO

A una mesa larga colocada en el escenario del auditorio Che Guevara (nombrado así por los estudiantes desde 1966, aunque oficialmente ha seguido llamándose Justo Sierra) de la Facultad de Filosofía y Letras se sentaron frente a frente una comisión de 10 representantes de la Rectoría<sup>35</sup> y otros tantos del Consejo Estudiantil,<sup>36</sup> acompañados por sus grupos de asesores. Con auditorio lleno y cada vez más periodistas presentes, del 6 al 28 de enero de 1987 tuvieron lugar las 14 sesiones del diálogo público, un hecho inédito en la historia del país.<sup>37</sup>

Con el inicio del diálogo, la confrontación política que vivía la Universidad tomaba un nuevo curso. El movimiento estudiantil había exigido que aquél fuera público y se transmitiera por Radio UNAM. La Rectoría aceptó, y durante esos días la Universidad

---

<sup>35</sup> Los integrantes de la comisión de Rectoría fueron José Narro (en ese entonces secretario general de la UNAM), Carlos Barros, Fernando Curiel, Mario Ruiz Massieu, José Dávalos, Humberto Muñoz, José Sarukhán, Ernesto Velasco, Jorge del Valle y Raúl Carrancá.

<sup>36</sup> Los representantes del CEU fueron Carlos Ímaz (Ciencias Políticas), Antonio Santos (Filosofía y Letras), Imanol Ordorika (Ciencias), Guadalupe Carrasco (Ciencias), Óscar Moreno (cch), Andrea González (preparatoria), Antonio Ríos (cch Popular 6), Leyla Méndez (preparatoria), Héctor Usher (cch) y Luis Alberto Alvarado (preparatoria).

<sup>37</sup> En el exhaustivo estudio sobre el diálogo público de Julieta Haidar, *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*, se incluye un disco compacto con la transcripción íntegra del diálogo. Expresamos nuestro agradecimiento al esfuerzo de Haidar que nos permite tener para consulta este “documento-monumento histórico”, como ella lo califica. Todas las citas del diálogo fueron extraídas de ahí. En adelante se cita como Transcripción debate y la página respectiva del archivo digital.

se paralizó para escuchar por la radio el intercambio.<sup>38</sup> En los momentos más importantes del debate, la audiencia de las transmisiones se estimó en torno a 1 millón de personas.<sup>39</sup>

Trasladar el conflicto a un espacio de diálogo parecía favorable para ambas partes. Rectoría se mostraba sensible y tolerante, dispuesta a debatir para encontrar consensos con los inconformes, y ello le ofrecía una valiosa oportunidad para afirmar su actitud reformadora, motivada por el “clamor por mejorar a la Universidad Nacional”.<sup>40</sup> Para el CEU significaba ganar una interlocución exclusiva y la posibilidad de discutir en condiciones de igualdad con las autoridades. Daba también la oportunidad extraordinaria de dirigirse a un público más amplio, para contrarrestar el avasallamiento de la campaña publicitaria de la Rectoría y de los medios masivos de comunicación, que no garantizaban espacios equilibrados en la cobertura del conflicto.

En síntesis, el diálogo público fue un extraordinario duelo verbal entre dos fuerzas que expresaban concepciones muy distintas y que se veían frente a frente en un contexto de marcado antagonismo. Así, el debate permitió contrastar dos visiones contrapuestas sobre la realidad nacional y la función de la educación superior pública, sobre los problemas de la UNAM y la manera y dirección en que debía transformarse. Durante las 50 horas de diálogo se habló de gran cantidad de temas, desde la crisis económica por la que atravesaba el país y el recorte del gasto educativo, la forma de gobierno de la Universidad y la legitimidad del Consejo Universitario hasta las causas de

---

<sup>38</sup> En su testimonio, Miguel de la Madrid afirma que Carpizo no autorizó expresamente que el diálogo fuera transmitido por Radio UNAM. Dice que ese “hecho determinante” fue un error ocurrido por decisión de “autoridades menores”. Si bien esto puede resultar inverosímil, son evidentes el malestar y la preocupación generados en el gobierno por esa transmisión.

<sup>39</sup> Martínez della Rocca, Salvador. Ídem.

<sup>40</sup> Mario Ruiz Massieu, en la primera intervención de la comisión de Rectoría. Transcripción debate. Página 40.

la reprobación estudiantil y la función de las evaluaciones y los exámenes. Esta amplitud de asuntos se abordó en el marco de una confrontación política en ascenso y el despliegue de dos estrategias políticas.

Por lo general, el discurso institucional buscó remarcar los consensos y reiterar que las diferencias entre las partes no resultaban sustanciales, por lo cual era posible llegar a acuerdos, aun cuando en ocasiones la comisión de Rectoría confrontó al CEU acusándolo de intransigente y poniendo en duda su legitimidad como representación estudiantil. Éste, por su parte, se propuso argumentar su oposición radical a las reformas, el autoritarismo en la imposición de éstas y el distanciamiento de las autoridades con el conjunto de los universitarios. Al enfrentarse ambas estrategias, la intención del CEU de diferenciarse salió victoriosa. La gestualidad y el atuendo, el uso del lenguaje y los recursos retóricos, la convicción y la beligerancia estudiantil lo hicieron aún más evidente.<sup>41</sup> El antagonismo del movimiento quedó fortalecido al mostrar la profundidad de las discrepancias.

La discusión inicial ofreció al CEU la posibilidad de descalificar la consulta epistolar promovida por la Rectoría, cuestionar la legalidad de las reformas del 11 y 12 de septiembre aprobadas por el Consejo Universitario, y rechazar la representatividad de este órgano. El CEU demandó que Rectoría explicitara el proyecto de universidad y de país que contenía la reforma de Carpizo, pues afirmaba que las argumentaciones institucionales ocultaban un proyecto eficientista y elitista, de carácter coercitivo y restrictivo hacia los estudiantes y, como dijo Imanol Ordorika –notable orador y polemista del movimiento–, “carente de contenido académico, carente de proyecto y concepción educa-

---

<sup>41</sup> Esto se observa en el documental de Mendoza, Carlos (Dir.) *UNAM. La Fuerza de la Razón*, Documental de Redes Cinevideo, 1987.

tiva, carente de proyecto nacional hacia el cual enfocar a la máxima casa de estudios”.<sup>42</sup>

La comisión de Rectoría aprovechó su conocimiento institucional, legal y estadístico de la UNAM para abundar sobre los problemas de ésta que, a su parecer, justificaban las reformas aprobadas por el Consejo Universitario. En concordancia con el diagnóstico del rector, las autoridades no señalaban como causa fundamental del deterioro académico la crisis económica y sus efectos sociales sino, en palabras de Mario Ruiz Massieu, representante de Rectoría, el hecho de que “en múltiples ocasiones se ha privilegiado como el valor más importante la tranquilidad de la Universidad y a ella se han sacrificado valores académicos, otorgándose concesiones que han deteriorado su nivel académico”.<sup>43</sup>

Pronto se hizo evidente que la dificultad principal de la comisión de Rectoría residía en argumentar a favor de una reforma que perseguía la calidad educativa a través de medidas restrictivas, pues implicaba descalificar a los estudiantes y los profesores y reiterar ideas elitistas ancladas en una visión meritocrática. “Seleccionar a los estudiantes más capaces para recibir educación superior, contar con estudiantes que tengan probabilidades de concluir exitosamente sus estudios y se les evite hacer perder su tiempo valioso”, decía, por ejemplo, la exposición de motivos de las reformas.

“Claro que es elitista la universidad –concluyó durante la primera sesión del diálogo público el doctor Leopoldo Zea, asesor de la comisión de Rectoría–; no contamos con la elite de sangre, sino elite de esfuerzo, de trabajo.”<sup>44</sup>

Los ceuistas señalaron que estas concepciones no respondían a la razón de ser

---

<sup>42</sup> Transcripción debate. Página 49.

<sup>43</sup> Transcripción debate. Página 152.

<sup>44</sup> Transcripción debate. Página 53.

de la universidad pública, que debía ser incluyente para contrarrestar las desigualdades sociales a través de la educación. El movimiento reiteraba su defensa de la universidad de masas y popular y consideraba que ésta no debía estar reñida con la calidad académica. Así, el CEU abordó el problema del rezago académico desde una dimensión social, denunciando la crisis económica por la que pasaba el país y haciendo evidente la sincronía de las reformas de la Universidad con las políticas gubernamentales.

Los representantes estudiantiles también criticaron la excesiva y costosa burocracia, y denunciaron que ésta se encontraba enquistada en el poder. Este problema estructural de la Universidad debía resolverse por una transformación democrática, una renovación pedagógica y un gasto orientado a mejorar las condiciones de estudio y trabajo en la Universidad.

Dirigida por el secretario general, José Narro –un funcionario joven que encabezaba con el rector un recambio en los grupos dirigentes de la Universidad–, la comisión de Rectoría reiteraba su voluntad de diálogo y su disposición para encontrar un acuerdo que solucionara el conflicto. Conforme avanzaban las pláticas, las autoridades se mostraron zigzagueantes y contradictorias, y algunos de sus asesores comenzaron a conferir cierta razón a los argumentos ceuistas. En sus exposiciones asumieron algunas nociones que no correspondían con la realidad. La expresión más evidente de esto fueron las múltiples ocasiones en que las autoridades se referían a la democracia universitaria y defendían al Consejo Universitario como un órgano representativo de la comunidad universitaria. Desde la mirada estudiantil, este tipo de afirmaciones evidenciaba la falsedad del discurso institucional. Tan sólo exhibir durante el diálogo que los miles de estudiantes preparatorianos no contaban con representación en el Consejo Universitario descolocaba a los funcionarios.

Durante los días en que se discutieron los tres reglamentos impugnados, parte importante de la disputa giró en torno a la existencia de sustento académico, tanto de las reformas como de los argumentos contrarios a éstas. En un tono directo y natural, que contrastaba con la formalidad institucional, Andrea González, una jovencita de 15 años de la Preparatoria 4, resumía: “Tengo un argumento académico en contra de un montón de cosas de esta reforma. Creo que con la suspensión del pase, que con el examen departamental, que con el aumento a las cuotas, que con la limitación de extraordinarios, no se aprende más. No: con un examen no se adquieren conocimientos. Entonces, si tenemos problemas, resolvamos los problemas y después examinemos qué tanto los resolvimos”.<sup>45</sup>

La representación del CEU tuvo una notable habilidad para vincular argumentos académicos con otros de carácter político, gracias a lo cual desactivó las descalificaciones de la comisión de Rectoría.

El diálogo también fue una disputa en el terreno simbólico. En la confrontación contra el poder establecido, el movimiento ceuista se constituyó en un poder emergente, contestatario y disidente.<sup>46</sup> Desde esa condición se apropió de símbolos de las luchas del pueblo mexicano: el discurso libertario magonista, la Revolución, la Constitución de 1917 y el artículo 3o., entre otros. Al reivindicar esos hitos históricos, el movimiento articuló su nueva identidad colectiva y, en esa medida, fortaleció la legitimidad de su lucha.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Transcripción debate. Página 218.

<sup>46</sup> Haidar, Julieta. Op. Cit. Página 325.

<sup>47</sup> “Los planteamientos que el CEU está haciendo no son innovadores, ciertamente –dijo Carlos Ímaz durante el diálogo público–; lo que el CEU está recogiendo es una tradición histórica del pueblo mexicano, una tradición latinoamericana que viene desde Martí, de Simón Bolívar, de Miguel Hidalgo, de Emiliano Zapata, de Francisco Villa, de Rubén Jaramillo y, más recientemente, de los profesores normalistas de México”, en Transcripción debate. Página 286.

Especialmente, el CEU reivindicó el movimiento de 1968 e hizo suya la lucha estudiantil por la democracia. “¡Ay José, cómo me acuerdo de ti en estas revueltas!”, se leía en una pinta en Ciudad Universitaria. La comisión del CEU reivindicó al rector Barros Sierra como uno de los suyos. Reclamaba que no se tuvieran autoridades universitarias de esa talla, que representaban a los universitarios ante el gobierno, y no a la inversa. Durante el diálogo, el CEU acusaba esta condición de subordinación de las autoridades, demostrada desde la primera sesión, cuando Rectoría se negó a acordar con éste un pronunciamiento demandando al gobierno un aumento del presupuesto universitario.

La disputa por la razón que asistía a las distintas posiciones llevó al movimiento a hacerse de una frase-eslogan: la fuerza de la razón. “Se habló de la razón y de la fuerza –reflexionaba hacia los últimos días del diálogo otro dirigente ceuista, Carlos Ímaz—. Quizás la fuerza también tiene su razón; este diálogo se abrió por la fuerza. Sin embargo, la fuerza de la razón está dada por el consenso. Si este auditorio no les es suficiente, es evidente que no tienen el consenso, es evidente que no tienen la razón”.<sup>48</sup> A los pocos días, José Narro espetaba a los estudiantes: “No es posible de ninguna manera que ustedes quieran tener absolutamente siempre la razón, esto no es posible, no lo podemos admitir”.<sup>49</sup>

El diálogo público terminó por fortalecer los liderazgos estudiantiles. En el interior del movimiento, la mayoría de los activistas y dirigentes locales se había articulado en una corriente hegemónica donde participaron 9 de los 10 representantes en el diálogo. Esto fue posible gracias a un ánimo unitario, fermentado en parte en anteriores expe-

---

<sup>48</sup> Transcripción debate. Página 201.

<sup>49</sup> Transcripción debate. Página 302.

riencias de luchas estudiantiles que fueron fortaleciendo los lazos políticos entre los grupos de activistas. También se observa, desde un plano más amplio, que esta confluencia se dio en una época en la que se llevaron a cabo múltiples esfuerzos unitarios entre distintos partidos y organizaciones políticas de las izquierdas mexicanas.

Este grupo del CEU –conocido después como “corriente histórica”– estuvo compuesto por estudiantes de un espectro político amplio. Aunque para algunos de sus integrantes el movimiento de 1986 fue su primera participación política, otros militaban en colectivos estudiantiles u organizaciones políticas con presencia en la Universidad, así como en los tres partidos políticos de izquierda existentes en la época.<sup>50</sup>

## **PROPUESTAS, MANIOBRAS POLÍTICAS Y MOVILIZACIONES**

A partir del 10 de enero, el diálogo dio un giro: de la exposición y el debate sobre los reglamentos impugnados pasó a espacio de presentación de propuestas y de negociación. Ese día, la comisión de Rectoría presentó un planteamiento que atenuaba las reformas aprobadas por el Consejo Universitario. Ahora, para pasar de forma automática a la licenciatura se establecía concluir el bachillerato en 4 años y tener calificación mínima de 7 (la reforma había fijado 3 años y promedio de 8); sobre los límites para permanecer inscrito en la Universidad, ahora se permitía reprobado hasta 50 por ciento de los exámenes ordinarios (antes se limitaba a 10 en bachillerato y 15 en licenciatura).

---

<sup>50</sup> Entre estas organizaciones pueden mencionarse Convergencia Comunista 7 de Enero (escisión de la Organización Revolucionaria Punto Crítico), la Organización de Izquierda Revolucionaria Línea de Masas, el Movimiento Revolucionario del Pueblo y el colectivo anarquista Rompan Filas, escisión del colectivo La Guillotina. Los institutos políticos de donde provenían otros activistas fueron los Partidos Revolucionario de los Trabajadores, Socialista Unificado de México, y Mexicano de los Trabajadores. Esta relación, así como una caracterización de estas organizaciones y partidos se puede encontrar en Muñoz Tamayo, Víctor, *Generaciones*, Lom Ediciones, 2011.



En cuanto a los departamentales, consideraba la posibilidad de la exención (antes eran obligatorios) y establecía que éstos fueran calificados por el profesor de la asignatura. Por último, se eliminaban los cambios del Reglamento General de Pagos, que elevaban las cuotas a los alumnos extranjeros y de posgrado.<sup>51</sup>

La propuesta de las autoridades coloca al movimiento en un nuevo escenario. El CEU pide cinco días para presentar una respuesta en el diálogo público, y convoca a un mitin el 12 de enero en Ciudad Universitaria; se reúnen ahí unos 80 mil estudiantes, quienes a mano alzada rechazan la propuesta. La decisión es refrendada por las asambleas de las escuelas en los siguientes días y, luego, por la plenaria. Pese a este acuerdo unánime, el movimiento vive durante esos días una disputa entre dos posiciones. Tras intensos debates, la mayoría de los representantes acuerda no sólo rechazar la propuesta de Rectoría, insistir en la derogación de las reformas y demandar la realización del congreso sino, también, continuar en el diálogo público y presentar una contrapropuesta.<sup>52</sup> Ésta consistió en detallar, en cada punto impugnado en los tres reglamentos, una respuesta específica. Así, aunque básicamente se planteaba regresar a la normatividad anterior, la contrapropuesta precisó un total de 15 modificaciones de los reglamentos. En términos reales, no se aceptaba ninguna de las nuevas propuestas de Rectoría. Sin embargo, para un movimiento de masas con las características del CEU, definir una contrapropuesta significó en esos momentos un gran esfuerzo y mostró un rasgo novedoso del movimiento, contrario a cierta tradición política que ve innecesarias

---

<sup>51</sup> Transcripción debate. Página 329.

<sup>52</sup> “57 votos a favor de reformular la contrapropuesta, y 28 por no formularla y únicamente exigir la derogación”, reportó Carlos Monsiváis en su crónica.

(o incluso sospechosas) ese tipo de estrategias y elaboraciones políticas.<sup>53</sup>

La Rectoría, alertada sobre el rechazo que se avecinaba y tras evaluar la derrota sufrida en los debates previos, se propuso llevar a cabo una nueva estrategia.

En la siguiente sesión del diálogo público, el 16 de enero, donde el CEU presentaría su contrapropuesta, el contexto es especialmente adverso para los representantes estudiantiles. El día anterior, *Excélsior* publicó en primera plana los historiales académicos de algunos dirigentes del CEU a fin de desacreditarlos. Pero la sorpresa mayor es la aparición de un grupo estudiantil recién creado, promovido por las autoridades: Voz Universitaria, que ocupa a primera hora el auditorio Che Guevara. Conforme llegan los ceuistas, la actitud porril del nuevo público comienza a caldear los ánimos. Apenas iniciado el diálogo, Voz Universitaria comienza a repudiar a los ceuistas y les hecha en cara los historiales académicos publicados. La representación estudiantil pide cambiar la sede del diálogo a una explanada o a un auditorio más amplio para dar cabida a cientos de ceuistas que se encuentran afuera del auditorio. Rectoría se niega e insiste en conocer la respuesta del CEU. Entre tanto, cientos de ceuistas se congregan a las puertas del auditorio, y algunos más logran entrar en un inmueble a reventar y con un clima cada vez más crispado.

Ante la negativa de la comisión de Rectoría, los representantes del CEU solicitan un receso de 15 minutos. Mientras la confrontación verbal aumenta entre el público, los estudiantes se reúnen con sus asesores en un cuarto de servicio del auditorio. Uno de éstos comenta que las autoridades sugieren encontrarse en privado, ante los medios

---

<sup>53</sup> En un testimonio dado a pocos meses del movimiento, el estudiante de Filosofía y Letras Renato González Mello contaba: "Costó mucho trabajo que las asambleas de las escuelas aceptaran la posibilidad de una contrapropuesta: las cosas fueron tormentosas, la ultraizquierda estaba por no continuar el diálogo, pues ya se había demostrado el carácter maligno de las autoridades, y no hacía falta más", en "Tres testimonios del CEU", *Cuadernos políticos*, número 49/50, enero-junio de 1987.

de comunicación. “Objeción inmediata –Monsiváis cuenta el intercambio entre los representantes–: eso sería retroceder; fallaríamos a nuestras bases. Hemos promovido el diálogo público; no podemos mostrar debilidad en ningún momento yéndonos a esconder a un lugar cerrado”. Los estudiantes piden que se retiren los asesores; la decisión final es de los representantes.

La tensión llega a su punto máximo. Los estudiantes regresan a la mesa y convocan a la comunidad universitaria que escucha la transmisión a reunirse fuera del auditorio para marchar una vez concluido el diálogo. Antes de leer la contrapropuesta, denuncian la provocación montada en el lugar, responsabilizan a los funcionarios presentes de filtrar información confidencial y, además, rechazan su verosimilitud. Advierten que ante cualquier interrupción se retirarían de la sala; Óscar Moreno, del CCH Oriente, da lectura a la contrapropuesta. Al final, lee: “El CEU declara: Que todos los estudiantes permanezcan alerta y movilizados hasta alcanzar la plena satisfacción de todas nuestras demandas. El CEU declara: Estar preparado para estallar la huelga general en caso de haber una actitud intransigente de parte de las autoridades. ¡Viva el Consejo Estudiantil Universitario! ¡Viva la alianza de estudiantes, profesores y trabajadores!”<sup>54</sup>

Tras otro receso, la comisión de Rectoría rechaza la propuesta, argumenta que se trata del mismo planteamiento de derogación y no se observa ninguna flexibilización del CEU. Con agilidad, lanza un nuevo ofrecimiento: presentar ante el Consejo Universitario las propuestas de las dos partes para que ese órgano decida, ante la evidente falta de consenso en el diálogo.<sup>55</sup> El CEU considera que Rectoría da así por concluido el diálogo, y decide retirarse del auditorio. “Que quede constancia de dónde está la debili-

---

<sup>54</sup> Transcripción debate. Página 308.

<sup>55</sup> Transcripción debate. Página 310.

dad de la Universidad”,<sup>56</sup> dice José Narro al levantarse de la mesa la representación estudiantil. La jornada terminó con una multitudinaria marcha por el circuito universitario.

El presidente Miguel de la Madrid evalúa que el diálogo lo habían ganado los estudiantes, y cuenta cómo intervino en el giro de la estrategia de las autoridades: “El consejo gubernamental al rector fue que evitara la bilateralidad del conflicto, que propiciara el pronunciamiento de terceros. Resultó evidente que Carpizo necesitaba hacer más maniobras políticas”.<sup>57</sup>

Pocos días después, el rector reitera su decisión de enviar las dos propuestas al Consejo Universitario. En la suya se considera realizar varios foros o congresos, aunque organizados y convocados por el Consejo Universitario. Rectoría continúa su estrategia de impulsar a Voz Universitaria, la cual convoca a una concentración en Ciudad Universitaria para el 21 de enero. Al mitin acuden unos 6 mil universitarios<sup>58</sup> y es dirigido por el ala más beligerante contra el movimiento estudiantil. “Son antiuniversitarios y traidores quienes llaman a un paro –afirma el doctor en derecho Ignacio Burgoa, principal orador del acto–, y ello entraña un delito de lesa humanidad”.<sup>59</sup>

Por la tarde del mismo día, más de 200 mil universitarios marchan al grito de “¡CEU! ¡CEU! ¡CEU!” del Casco de Santo Tomás al Zócalo. Se conmueven los sesentaiocheros al ver pasar a los jóvenes rumbo a la recuperación de la plaza dejada por ellos un viernes de septiembre 18 años atrás. Algunos son profesores y van orgullosos de sus alumnos. Llenan la plaza 55 contingentes; impresionan especialmente las multi-

---

<sup>56</sup> Transcripción debate. Página 314.

<sup>57</sup> De la Madrid Hurtado, Miguel. Op. Cit.

<sup>58</sup> Los cálculos más optimistas cifraron la asistencia en cerca de 20 mil. El CEU denunció que muchos trabajadores de confianza habían sido obligados a asistir. El acto tuvo un aire de concentración priista, con camiones rentados para la ocasión y mantas de grandes dimensiones pintadas por encargo.

<sup>59</sup> Monsiváis, Carlos. Op. Cit. Página 271.

tudes organizadas de ceceacheros. Al parecer nadie falta. Se suman grupos de otras universidades, Chapingo, la UAM, la Pedagógica y el Poli; también algunas organizaciones solidarias de colonos, de damnificados y de las costureras, que crearon un sindicato luego del terremoto. En una manta se lee: “Nos sentaron en la fila de los burros, cuando nos empezaron a crecer las alas”. Todos saben a qué van; gritan a coro: “Esta marcha va a llegar/ al congreso general”.<sup>60</sup>

La contundencia de la movilización impresiona a propios y extraños. El mitin es escuchado por miles sentados en la plaza mientras cae la noche. Se reiteran las demandas y se imagina una renovación académica: “fin de la enseñanza verbalista y memorista, fusión de la docencia y la investigación, modernización del arcaico sistema de carrera”.<sup>61</sup> En el discurso central, el CEU aclara límites y alcances; afirma que acude al Zócalo “no para pedir o exigir algo al presidente de la República sino para denunciar e informar al pueblo de México del atentado que en la Universidad Nacional se pretende realizar contra la educación pública y gratuita”.<sup>62</sup>

## **PRIMERO LA HUELGA QUE LA ANARQUÍA**

La comisión de Rectoría cita a una nueva sesión del diálogo público el 25 de enero. Pese a su estrategia de señalar al CEU como el responsable de la ruptura del diálogo el 16 de enero, y de reiterar sobre su incapacidad de modificar sus posturas, las últimas seis sesiones del diálogo permiten al movimiento presentar nuevas propuestas y afinar su idea de Congreso Universitario. En la reanudación del diálogo, el CEU

---

<sup>60</sup> Monsiváis, Carlos. Op. Cit. Página 275.

<sup>61</sup> Monsiváis, Carlos. Op. Cit. Página 276.

<sup>62</sup> Martínez della Rocca, Salvador. Op. Cit. Página 630.

plantea que ambas propuestas se lleven a consulta de toda la comunidad universitaria mediante un referéndum.<sup>63</sup>

En ese momento, el presidente de la República intervino de nuevo para decidir el rumbo de los acontecimientos. “Cuando el diálogo entre el CEU y la comisión de Rectoría llegó a la disyuntiva de convocar o no, por plebiscito, a la formación de un congreso universitario resolutorio, comenté al rector, quien me habló para consultarme, que ello era absolutamente inaceptable, pues implicaba destrozarse el orden jurídico de la Universidad”.<sup>64</sup>

En la siguiente sesión, la comisión de Rectoría rechaza la propuesta, aduciendo que ese ejercicio polarizaría a la comunidad, y reitera su decisión de presentar las dos propuestas a consideración del Consejo Universitario, citado para el 28 de enero, un día antes de la fecha establecida por el CEU para estallar la huelga. Sin embargo, como otra señal negativa del rector, la convocatoria es pospuesta al primero de febrero.

A unos días del emplazamiento de huelga, el diálogo se vuelve más ríspido. El CEU invita a que las dos comisiones del diálogo elaboren un único posicionamiento de consenso ante el Consejo Universitario. Para ello presenta una nueva propuesta: se acepta que las reformas de septiembre sean suspendidas si el Consejo Universitario refrenda la decisión de realizar un congreso resolutorio y éste es definido y convocado por una comisión elegida democráticamente, con representantes de los distintos sectores de la Universidad.<sup>65</sup>

En las últimas sesiones del diálogo público, las autoridades aceptan la propuesta de un congreso universitario, pero rechazan el carácter resolutorio, pues –insisten– las

---

<sup>63</sup> Transcripción debate. Página 378.

<sup>64</sup> De la Madrid Hurtado, Miguel. Op. Cit.

<sup>65</sup> Transcripción debate. Página 403.

decisiones del congreso debían ser “conocidas, discutidas y, en su caso, aprobadas por el Consejo Universitario”.<sup>66</sup> De igual forma, hay discrepancia sobre la composición de la comisión organizadora del congreso, pues la Rectoría plantea una comisión con predominio de los funcionarios.<sup>67</sup>

En los últimos intercambios, Mario Ruiz Massieu, uno de los representantes más destacados de la comisión de Rectoría, argumenta: “Un congreso universitario de carácter resolutivo implica una grave transgresión del orden jurídico, porque se sometería al Consejo Universitario a un orden constituido de facto, al margen de nuestra legislación”. Y Carlos Ímaz responde: “Ustedes no están defendiendo la legalidad, señores; están defendiendo el principio de autoridad”. La negativa toma tintes dramáticos. Ruiz Massieu afirma que Rectoría está de acuerdo en realizar un congreso democrático, pero sólo si se ajustaba a la legalidad de la casa de estudios; de otra manera, “violentar ese marco jurídico arrojaría a la institución a la anarquía y la arbitrariedad”. Los representantes estudiantiles rechazan que fuera ilegal que el Consejo Universitario “refrendara” los acuerdos del congreso: “¿Por qué el Consejo Universitario no puede delegar funciones en un congreso universitario? Si tienen como obligación representar a la comunidad, ¿por qué no puede hacer suyos los acuerdos que emanen de la comunidad?”<sup>68</sup>

A unas horas de estallar la huelga, las comisiones se reúnen por última vez. Ante la expectativa de la comunidad universitaria, las posiciones se mantienen y no hay acuerdo. Cada parte realiza un recuento de las propuestas que hizo y responsabiliza a

---

<sup>66</sup> Transcripción debate. Página 392.

<sup>67</sup> La propuesta, leída por José Narro, consideraba tres representantes de Rectoría, tres del Consejo Universitario, tres del CEU y tres por cada sindicato, el STUNAM y las AAPAUNAM. Transcripción debate. Página 392.

<sup>68</sup> Transcripción debate. Páginas 392, 393, 398, 410 y 417.

la otra del fracaso del diálogo y del estallamiento de la huelga.

Por el CEU, Óscar Moreno señala: “Ustedes nos han arrebatado la palabra, ustedes nos han arrebatado la voz y nos han sumido en el silencio durante muchos años; y ahora nos abren magnánimamente la posibilidad de que nos expresemos. En lo que no están dispuestos a ceder es en que podamos decidir el futuro de esta Universidad. (...) ustedes esperaban que las imposiciones (...) las aceptáramos pasivamente. Existen dos lógicas para enfrentar la situación de crisis que vive el país y la Universidad: una, la del silencio, la del sometimiento, la de contemplar apáticos una lógica apocalíptica en la cual se van desplomando nuestras alternativas de vida. Definitivamente, me parece que la disyuntiva está entre el apocalipsis o la recuperación de la esperanza, entre asumir la crisis pasivamente pagando los costos de esta crisis, sin levantar la voz, o caminar el camino hacia la democracia (...)”<sup>69</sup>

Guadalupe Carrasco resume: “Se ha tomado el estribillo de que se transgrede el orden jurídico para frustrar detrás de esa bandera una decisión política de no permitir que avance esa transformación verdaderamente democrática en la Universidad”.<sup>70</sup> Ordorika concluye: “Si es con huelga como esta Universidad habrá de transformarse, ¡bienvenida la huelga!”<sup>71</sup>

## EL BAILE DEL MOVIMIENTO

“Todo comenzó en un huelga”, escribió Rita Guerrero, vocalista y lideresa de San-

---

<sup>69</sup> Transcripción debate. Página 424.

<sup>70</sup> Transcripción debate. Página 419.

<sup>71</sup> Transcripción debate. Página 413.



ta Sabina, en el inicio de un texto donde narró la historia de su banda.<sup>72</sup> Con otros músicos, provenientes de Los Sicotrópicos, Rita fundó en el contexto del CEU una de las agrupaciones más innovadoras y difíciles de clasificar en la escena rockera mexicana de fin de siglo. Pero la imagen más poderosa de la nueva generación de músicos fue la de la Maldita Vecindad y los Hijos del Quinto Patio tocando arriba de un camión de redilas durante la primera marcha del movimiento estudiantil rumbo al Zócalo.

Horas antes de estallar la huelga, el CEU organiza un concierto multitudinario en la explanada de la Rectoría. Participan los grupos Recuerdos del Son, Banco del Ruido y Cecilia Toussaint con Arpía, entre otros. Ya para el tercer aniversario, en otro concierto masivo, se presenta en pleno una nueva y poderosa generación: Santa Sabina, Los Caifanes, Maldita Vecindad, Los Estrambóticos y Juguete Rabioso, entre otros.<sup>73</sup>

A lo largo del movimiento ceuista y durante algunos años más en los que la organización estudiantil se mantuvo articulada, el CEU organizó múltiples festivales y conciertos. Impulsó así de forma destacada la escena del rock mexicano y abrió de par en par la puerta a los conciertos masivos en la ciudad.

Como es sabido, el rock, con su potencial de congregar multitudes de jóvenes, quedó proscrito del espacio público y sufrió una fuerte campaña de estigmatización por el régimen priista, especialmente después del 68. La prohibición comenzaría a quebrarse apenas a principios de los ochenta. La falta de espacios donde tocar y la solidaridad de artistas y músicos con movimientos sociales alimentaron, en opinión de José Luis Paredes, *Pacho*, una escena cultural politizada, donde la disputa por la calle fue

---

<sup>72</sup> Guerrero, Rita, *Historia*, Capítulo I "América" Texto publicado en <http://www.santasabina.com.mx/index.html> (Consultado el 7 julio de 2016.)

<sup>73</sup> Cartel impreso, 1989.

muy importante para el desarrollo del género.<sup>74</sup>

El movimiento estudiantil de finales de los años ochenta fue, de forma simultánea, inspiración y público, caldo de cultivo e interlocutor de nuevas expresiones culturales y especialmente de una nueva generación de músicos, que encontraría la posibilidad de tocar ante miles de jóvenes en conciertos organizados de forma autogestiva. Estas bandas se caracterizarían por tener un fuerte compromiso social y político, y desempeñarían un papel destacado en las luchas sociales de las siguientes dos décadas.

## LA HUELGA ESTUDIANTIL

El 29 de enero, el CEU estalla la huelga. Largamente anunciada en el diálogo público, fue votada y organizada con gran participación estudiantil. Miles de estudiantes se suman a las guardias y se organizan brigadas para acudir a plazas y mercados para informar sobre el movimiento y pedir apoyo. El CEU realiza un multitudinario Encuentro Nacional Estudiantil y se crea el Consejo Académico Universitario (CAU), con la participación de más de 3 mil profesores, investigadores y técnicos académicos.<sup>75</sup>

Por esos días, en la evaluación de la huelga, al presidente Miguel de la Madrid le parecía que ésta “pesaba más en contra del CEU que del rector, pues propiciaba la dispersión de los estudiantes y el desgaste de sus líderes”. Sin embargo, le preocupaba que se afectara el trabajo de otras universidades, pues afirmaba que “el CEU mandaba comisiones a los estados e invitaba a agitadores locales a participar en sus

---

<sup>74</sup> Pachó, “El heroísmo de la vida moderna”, en Brenna B., Jorge E. y Francisco Carballo, coordinadores, *De ruinas y horizontes: la modernidad y sus paradojas. Homenaje a Marshall Berman*, UAM-X, México, 2014.

<sup>75</sup> Ordorika, Imanol. Op. Cit. Página 329.

asambleas. De cualquier forma –escribió–, la huelga debilitaba a los líderes del CEU, y ellos lo sabían. Carpizo recobró su brío durante la huelga; en esos días lo encontré casi emocionado”.<sup>76</sup>

El reto para el movimiento es regresar a los pocos días al Zócalo sin que decaiga la participación. Se calcula que a la manifestación del 9 de febrero acudieron 250 mil personas. Se hace más notable la participación de los catedráticos e investigadores universitarios.<sup>77</sup> Además, ese día, 21 universidades del país realizan paros de labores, principalmente organizados por los sindicatos, en apoyo del CEU y demanda de aumento salarial.

Luego de 13 días de huelga y de la impresionante movilización al Zócalo, se reúne el Consejo Universitario, y el rector propone suspender las reformas y realizar el congreso universitario.

La aplanadora vota por la propuesta del rector. “¿Quién de los presentes habrá votado el 11 y 12 de septiembre por el primer paquete de reformas? –se pregunta el irónico Monsiváis en su crónica.– Casi ninguno, al parecer, lo que da gusto, porque entonces aquí no abundan los arrepentidos, sino los recién enterados”.

Además de suspender las reformas y aceptar la realización del Congreso, el Consejo dispuso crear la Comisión Organizadora del Congreso Universitario (COCU). Para ello eligió a 16 consejeros a fin de integrar una comisión especial –compuesta de modo paritario con 8 consejeros afines al movimiento y 8 más a Rectoría–. Ésta formaría parte de la COCU, una vez elegidos en urnas 16 estudiantes y 16 académicos, y nombrados 8 representantes del STUNAM y otros 8 de Rectoría. En síntesis, la COCU tendría

---

<sup>76</sup> De la Madrid Hurtado, Miguel. Op. Cit.

<sup>77</sup> Monsiváis, Carlos. Op. Cit. Página 293.

64 integrantes. Con este diseño, 16 de ellos estaban asegurados para el movimiento (considerando al sindicato) y 16 para Rectoría. La otra mitad sería elegida por la comunidad universitaria.

Los términos finales de la propuesta votada en el Consejo Universitario el 10 de febrero se acordaron en una negociación privada entre unos cuantos dirigentes estudiantiles y una representación del rector. Este tipo de negociación se contraponía a las formas democráticas y transparentes que había establecido el movimiento en su relación con el poder. Esto, al paso del tiempo, alimentaría entre distintos grupos de activistas una lectura negativa del CEU y en particular de sus formas organizativas y de dirección.

El movimiento discutió intensamente los acuerdos del Consejo Universitario. ¿Significaban una victoria? ¿El movimiento debía mantener la huelga o levantarla? Las opiniones se dividieron con rapidez. Despertó dudas y rechazo la formulación “el Consejo asumirá” como garantía del carácter resolutivo del congreso por el que se luchaba, así como la composición de la comisión especial y de la COCU. En largos debates en las asambleas, crecía la desconfianza hacia los dirigentes, a quienes se recriminaban su triunfalismo y un exceso de protagonismo en los medios de comunicación. Les reprochaban las “declaraciones a título personal”, y los increpaban: “Hablan porque les da la gana, sin consultar jamás a las bases. ¡Ya basta de personalismos!”<sup>78</sup> Para unos, levantar la huelga significaba desmovilizarse, mientras que otros sostenían que mantenerla encerraba el riesgo del desgaste y la posibilidad de la represión.

La primera plenaria del CEU, realizada dos días después de la sesión del Consejo Universitario, decide proseguir la huelga con 24 votos contra 14, mientras que 3 son

---

<sup>78</sup> Monsiváis, Carlos. Op. Cit. Página 298.

por el levantamiento sujeto a condicionantes, y hay 2 abstenciones. Tras discutirse si esa votación es concluyente, se aprueba una nueva fecha para otra plenaria resolutoria. En los dos siguientes días, el destino de la huelga se discutió y decidió en las asambleas locales de las escuelas y facultades.

Un sector señalaba dogmatismo, vocación de derrota y falta de análisis político concreto. Hablaba de victorias parciales y consideraba erróneo pensar en un congreso ganado de antemano; para otros, la desconfianza hacia la autoridad impulsaba a exigir predominio del movimiento en la comisión organizadora, mayores garantías para ganar el congreso, o pensaban que la huelga permitiría una alianza con los trabajadores y sectores populares para enfrentar al principal enemigo, escalando el conflicto. Lo cierto es que muchos estudiantes llamaron a la unidad, el movimiento evitó la violencia durante los duros debates y la decisión se tomó de forma democrática en las asambleas.

A la distancia, observamos que al movimiento no le costó trabajo levantar la huelga. En cinco días, la base estudiantil se convenció, pese al debate fuertemente polarizado, de que el movimiento tenía una victoria en las manos. En la segunda plenaria del CEU se decidió terminar la huelga con el apoyo de 35 escuelas y facultades, mientras que 11 –entre ellas 5 preparatorias populares– votaron por mantenerla.

Si una fracción de estudiantes consideró que el movimiento no había ganado, en el gobierno y el grupo dirigente de la Universidad sí había consenso. La derrota del rector era evidente. El propio Miguel de la Madrid da cuenta de las recriminaciones de los sectores más duros del gobierno y de la Universidad, pues consideraban que se debió actuar más decididamente desde el gobierno, usando incluso la fuerza pública, que el presidente mismo había desechado. Tras la sesión del Consejo Universitario, la crisis institucional llevó al rector a plantear su renuncia. “Tuve que hacer un verdadero es-

fuerzo de reafirmación psicológica –narra Miguel de la Madrid– para convencerlo de que se quedara en la Rectoría (...). Le ofrecí que personalmente lo ayudaría a planear una estrategia y una táctica para lograr los objetivos deseados, y que para conseguirlos podía contar con el apoyo de todo mi gobierno”.<sup>79</sup>

En un testimonio tan elocuente como lacónico, una estudiante de pedagogía que cuidaba la guardia nocturna en la Torre de Rectoría escribió en su diario: “Creo que la huelga debe terminarse; después usaremos otras maneras para ganar esto que apenas empieza. La huelga ha dado lo que ha podido; y a mí, en lo personal, más de lo que puedo imaginar: aprendí a hacer mociones en las asambleas y cómo se elige la mesa; me atreví a salir a la calle formando parte de un contingente y a gritar lo que pensaba; voté y defendí mis puntos de vista; se hizo mía la palabra *compañero*; conocí lo que es ser universitaria y que un estudiante no tiene como único papel en la vida estudiar. Sí, creo que debe acabarse la huelga porque, de lo contrario, conoceremos lo verdaderamente rojo y negro de sus colores”.<sup>80</sup>

Terminó así la primera etapa del CEU, con un ánimo mayoritario de triunfo y conservando la unidad del movimiento, aunque también con una sentida incertidumbre sobre lo que vendría. El proyecto neoliberal en la UNAM había sido descarrilado por el movimiento estudiantil, pero la posibilidad de transformar a la Universidad, democratizándola mediante el Congreso Universitario, se perdería más adelante en otro escenario.

---

<sup>79</sup> De la Madrid Hurtado, Miguel. Op. Cit.

<sup>80</sup> Dovalí, Cristina, “Tres testimonios del CEU”, en *Cuadernos políticos*, No. 49/50, enero-junio de 1987.

### III. Luchas democráticas y por la universidad pública y gratuita en México (1988-1992)

#### 1. EL MOVIMIENTO CARDENISTA Y LA UNAM

Cuando parecía decaer la dinámica de movilizaciones de las masas estudiantiles de la Universidad Nacional, el país comenzó a agitarse. El desprendimiento de la Corriente Democrática del PRI, encabezada por Cuauhtémoc Cárdenas y el lanzamiento de su candidatura a la presidencia de la república con la creación del Frente Democrático Nacional (FDN) comenzó a recibir un inusitado apoyo popular. El discurso que enarboló el ingeniero Cárdenas, de carácter nacionalista, cifrando la salida de la crisis económica en la defensa de la soberanía nacional, la independencia económica, la necesidad de una nueva reforma agraria y la democratización del régimen político, desembocó en una clara diferenciación con el PRI y en la irrupción en el escenario político como la principal campaña opositora al gobierno y su partido.

En la historia del ascenso del movimiento popular que terminó por aglutinar a prácticamente todas las fuerzas de izquierda del país en la campaña del FDN,<sup>81</sup> la participación de la comunidad universitaria fue fundamental.

En la recta final de la campaña, la invitación a Cárdenas para realizar un acto polí-

---

<sup>81</sup> Entre las formaciones partidistas, la excepción más visible fue el Partido Revolucionario de los Trabajadores, que tuvo como candidata a Rosario Ibarra de Piedra, quien rechazó la posibilidad de una alianza con Cárdenas. En esas elecciones el PRT perdió su registro electoral.

tico en la Ciudad Universitaria fue duramente combatida por la Rectoría, que reiteró en múltiples ocasiones que ese evento sería violatorio de la autonomía universitaria. Sin embargo, los promotores del evento —los principales dirigentes del CEU y del sindicato de trabajadores, así como algunos destacados académicos— sostuvieron la convocatoria y el 26 de mayo de 1988 los universitarios se volcaron a apoyar a Cárdenas. Cerca de 50 mil universitarios, principalmente estudiantes, lo escucharon respaldar los principales planteamientos del CEU y expresar su identificación con lo que llamó “espíritu ceuista”, una actitud, dijo, constructiva, combativa, de lealtad y de respeto a la pluralidad que quería emular en su lucha.<sup>82</sup>

Cárdenas se pronunció por la defensa de la educación pública y de la autonomía universitaria, por el aumento al presupuesto para la educación y el rechazo a las reformas de Carpizo; expresó que del futuro Congreso Universitario surgiría una nueva universidad y éste sería un referente fundamental para la transformación del sistema educativo nacional.

“El mitin más importante de toda la campaña. Así lo vi en aquel entonces y así lo veo actualmente”, escribió Cárdenas años después en sus memorias.<sup>83</sup> El respaldo universitario fue un impulso decisivo para que el Partido Mexicano Socialista (PMS) — el principal partido de izquierda en aquella época, que en ese momento impulsaba la candidatura de Heberto Castillo—, acordara apoyar a Cárdenas.

Los estudiantes regresaron masivamente al Zócalo de la ciudad en el cierre de campaña y en las posteriores concentraciones contra el fraude electoral del 6 de julio.

---

<sup>82</sup> Cárdenas, Cuauhtémoc. *Nuestra lucha apenas comienza*. Nuestro Tiempo, 1988. Páginas 93-106. En este libro puede consultarse el discurso íntegro de Cárdenas en Ciudad Universitaria.

<sup>83</sup> Cárdenas, Cuauhtémoc. *Sobre mis pasos*. Aguilar, 2010. Página 235.



Al año siguiente, los principales dirigentes estudiantiles y algunos académicos del CAU firmaron la convocatoria a formar el Partido de la Revolución Democrática (PRD).

Al paso del tiempo, muchos activistas del CEU han participado activamente en el PRD y más recientemente en el partido Movimiento de Regeneración Nacional. Esta participación fue más numerosa a partir de 1997, cuando se sumaron a la campaña electoral de Cárdenas al gobierno de la Ciudad de México, y, tras el triunfo de éste, a la administración pública. Sin embargo, esta inclusión de ceuistas ocurrió de forma desarticulada, debido a que se integraron a distintas corrientes internas de ese partido o exclusivamente como funcionarios de gobierno y por lo general una vez que dejaron de ser estudiantes. Aunque el PRD ha tenido escasa presencia orgánica en la Universidad, durante las campañas electorales de los años 1994, 1997 y 2000 se volverían a realizar grandes concentraciones en apoyo a Cárdenas en la UNAM.

Por otra parte, la imposición del candidato del PRI, Carlos Salinas de Gortari, tras el fraude electoral, permitió a los grupos dirigentes continuar de forma más amplia y profunda los cambios estructurales iniciados en 1984. A esa tarea se sumó el rector Carpizo, hombre del salinismo. Al terminar su rectorado, en 1990 fue nombrado Presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Más adelante, durante el mismo sexenio, Carpizo fue Procurador General de la República y Secretario de Gobernación.

Con el desenlace de la crisis política de 1988, el grupo reformador al interior de la Universidad salió fortalecido, mientras que la vinculación del movimiento estudiantil con el neocardenismo abriría, como veremos, varios flancos débiles al CEU, en su objetivo de democratizar la Universidad.

## 2. EL CONGRESO UNIVERSITARIO

El camino al Congreso Universitario fue largo y tortuoso. Tras el levantamiento de la huelga estudiantil, hubo voces dentro del CEU que alertaron de la posibilidad de un alzado por parte de la Rectoría, que resultaría en realizar de forma apresurada el Congreso sin que el movimiento pudiera prepararse adecuadamente. Pero por el contrario, Rectoría retrasó la realización del Congreso, mientras llevó a cabo una estrategia con el fin de debilitar al movimiento estudiantil.

Las autoridades continuaron promoviendo el desprestigio del CEU, fortalecieron el porrismo y mantuvieron el apoyo para crear y fortalecer organizaciones contrarias al movimiento. Pese a esto, la fuerza del movimiento se expresó en las urnas. Diez meses después del levantamiento de la huelga, el 3 de diciembre de 1987, se llevaron a cabo las elecciones para conformar la Comisión Organizadora del Congreso Universitario (COCU).

El CEU obtuvo el 75.13% de la votación estudiantil, ganando los 16 representantes a la Comisión; entre los profesores, el Consejo Académico Universitario (CAU) obtuvo el 42.5% (4 de los 12 integrantes de este sector) frente a los candidatos oficialistas del Frente Académico Universitario (FAU). Entre los investigadores, la planilla que se presentó como independiente a las autoridades<sup>84</sup> (Academia Universitaria) obtuvo el 61.82% frente a la planilla oficial (Planilla Universitaria de Investigación) obteniendo

---

<sup>84</sup> Así se definieron en su plataforma de campaña. Los representantes de esta planilla combatirían las propuestas del CEU en la COCU y al tiempo participarían tanto en la administración del rector Barnés de Castro (Rafael Pérez Pascual) como en el gobierno de Salinas de Gortari (Arturo Warman).

tres de los cuatro representantes en disputa. Los resultados se consideraron una fuerte derrota para la Rectoría.<sup>85</sup>

Una vez que se instaló la Comisión Organizadora, el proceso para acordar las bases para la realización del Congreso fue aun más largo y complejo. En la medida que los acuerdos requerían el apoyo de dos terceras partes de los integrantes de la COCU, y que no se configuró ningún bloque que por si mismo tuviera esa fuerza, las autoridades universitarias mantuvieron la capacidad de aplazar la realización del Congreso. El Congreso Universitario estuvo en varias ocasiones cerca de descarrilarse. El momento más crítico fue en febrero de 1988, cuando los representantes institucionales se retiraron de la Comisión Organizadora. “Todo tiene un límite”<sup>86</sup>, adujeron tras la ruptura, ya que en una sesión de la COCU el dirigente estudiantil Imanol Ordorika había descalificado fuertemente al rector, acusándolo de retrasar la realización del Congreso. Algunos funcionarios y miembros del FAU anunciaron que “pedirían al Consejo Universitario revocar los acuerdos de un año antes.”<sup>87</sup> Los estudiantes respondieron con una marcha, paros en distintas escuelas y una breve huelga de hambre de dirigentes del CEU, esfuerzos que obligaron a las autoridades a regresar a la Comisión Organizadora.

A los múltiples sucesos que tensaron el contexto político en la Universidad — particularmente la visita de Cárdenas a la Ciudad Universitaria— junto con algunos conflictos locales —motivados por agresiones porriles, nombramientos de directores o irregularidades en varias elecciones estudiantiles al Consejo Universitario— se sumó la sucesión del rector Carpizo a finales de 1988. La designación del nuevo rector, el doc-

---

<sup>85</sup> Ordorika, Imanol, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, CESU y Plaza y Valdés, 2006. Página 330.

<sup>86</sup> “En el 88, la presión estudiantil hizo recular al rector: Moreno.” En *La jornada*, 3/10/1999.

<sup>87</sup> *Ibíd.*

tor José Sarukhán, tuvo lugar durante una huelga del STUNAM, de poco más de un mes de duración, en demanda de aumento salarial. La impugnación al proceso por parte del CEU se vio limitada por efecto de la huelga. Para el movimiento, este pasaje, que han no se ha esclarecido del todo, significó una estrategia en la que participó el sindicato para mantener la Universidad cerrada durante el traspaso de la Rectoría<sup>88</sup>.

De alguna manera, estas coyunturas dispersaron la atención del movimiento, que ante la estrategia de las autoridades requería ejercer mayor presión con el fin de alcanzar un acuerdo expedito y aceptable para el CEU. Por su parte, la Rectoría supo administrar estos acontecimientos a su favor, pretextándolos como obstáculos para avanzar hacia el Congreso.

Por otro lado, en 1989, el CEU vivió un importante recambio. Los tres principales dirigentes ceuistas, Imanol Ordorika, Antonio Santos y Carlos Ímaz, anunciaron su salida del movimiento estudiantil, pues se encontraban hacia el final de su ciclo como estudiantes.<sup>89</sup>

Finalmente, el 8 de diciembre de 1989 el Consejo Universitario emitió la convocatoria al Congreso acordada por la COCU. Se estableció que el Congreso se compondría de 318 académicos (37.5%), 318 estudiantes (37.5%) y 106 investigadores (12.5%) elegidos por el sistema de planillas en sus respectivos sectores, mas 53 trabajadores administrativos (6.25%), y 53 autoridades (6.25%).<sup>90</sup>

En una evaluación sobre los acuerdos de la COCU, Imanol Ordorika escribió: “Éste no era el Congreso que los estudiantes de 1986 y 87 habían imaginado: el proceso

---

<sup>88</sup> Ordorika, Imanol. Op Cit. Página 332.

<sup>89</sup> Entrevista a Oscar Moreno Corzo, del Consejo Estudiantil universitario.

<sup>90</sup> Ordorika, Imanol. Op Cit. Página 333.

de discusión había sido restringido a una serie de eventos puntuales; la composición restaba representatividad a los sectores académicos de la institución a favor de las autoridades; la paridad entre estudiantes y profesores no había sido alcanzada; los foros locales no eran resolutivos y tendrían poco impacto en las transformaciones de cada una de las dependencias universitarias. Sin embargo, tampoco era el diseño que hubieran deseado las autoridades. Las dos partes se vieron obligadas a acordar las reglas, en la forma en que finalmente se suscribieron, ante la imposibilidad y los costos políticos de posponer más la realización del Congreso Universitario.<sup>91</sup>

A la par de este déficit democrático en la composición del Congreso también quedó establecida la necesidad de contar con una mayoría calificada de 66% de votos de los delegados para aprobar cualquier propuesta.

Para llegar a este acuerdo final pesó fuertemente el apremio estudiantil de realizar cuanto antes el Congreso, ante el evidente desgaste político y el paulatino cambio generacional. Por otro lado, el acuerdo fue posible, en gran medida, por el cambio de los 16 representantes del Consejo Universitario a la COCU que se realizó con la llegada del nuevo rector. Recordemos que en la sesión del Consejo Universitario que aprobó la realización del Congreso, se eligió a 16 representantes para formar una Comisión especial, la cual se integraría a la COCU después de organizar las elecciones del resto de sus integrantes. En aquella sesión, el Consejo Universitario eligió a una mitad de consejeros afines al movimiento. Con la renovación de esos 16 representantes salió favorecida la Corriente por la Reforma Universitaria —escisión de la Corriente histórica—, la cual acercó sus propuestas a las posiciones institucionales, con el fin de aprobar las

---

<sup>91</sup> Ordorika, Imanol. Op Cit. Página 334.

esperadas reglas y convocatoria del Congreso.<sup>92</sup>

## DEBATES Y RESULTADOS DEL CONGRESO UNIVERSITARIO

En 1990 se discutió, con una intensidad inédita, la Universidad y su futuro. En enero se realizaron conferencias temáticas, en febrero foros locales en todas las escuelas y facultades —donde se presentaron cerca de 8 mil ponencias— y en marzo se llevaron a cabo las campañas para elegir a los delegados. Finalmente el Congreso se realizó del 14 de mayo al 4 de junio de ese año.<sup>93</sup>

Aunque con el paso del tiempo creció el desánimo y desinterés en la comunidad universitaria<sup>94</sup> y, como ya señalamos, un desgaste político del movimiento, el CEU ganó más de 70% de los delegados estudiantiles al Congreso. Sin embargo, al interior del Consejo Estudiantil ya no predominaba de igual forma la Corriente histórica. Por un lado, los estudiantes críticos a la conducción del movimiento de 1986-87, articulados

---

<sup>92</sup> Trejo Delarbre, Raúl, *La accidentada ruta hacia el Congreso Universitario de 1990*, en <http://www.monografias.com/trabajos910/congreso-unam/congreso-unam.shtml> (consultado el 2/10/2016). En fechas recientes, Ciro Murayama también escribió sobre este pasaje: nuestros compañeros [de la CRU] que integraban la Comisión Organizadora del Congreso, encabezados por Ricardo Becerra de la Facultad de Economía, avanzaron en un acuerdo para la realización del Congreso a realizarse en la primavera de 1990. Esa decisión, la de acordar, la de pactar, nos costó cara. Aunque todos los representantes del CEU en la COCU apoyaron la realización del Congreso “por aclamación”, en las asambleas estudiantiles el acuerdo se leyó como capitulación y cundieron las acusaciones de traición. En “30 años del CEU: Principio y cruce de caminos en la izquierda” en <http://www.etcetera.com.mx/articulo/30+años+del+CEU%3A+Principio+y+cruce+de+caminos+en+la+izquierda/50607/3> (consultado el 10/11/2016)

<sup>93</sup> Cevallos de Kramis, Julieta y Lourdes Chehaibar Náder. *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, UNAM, CESU, 2003.

<sup>94</sup> La participación de la comunidad en las elecciones al Congreso dejó de manifiesto este creciente desinterés. En las elecciones de 1987 para la COCU se registró una abstención del 43.2% mientras que en las elecciones para el Congreso aumentó al 63.8%. Especialmente notorio fue entre los estudiantes de los CCH, que pasó de 45.4% a 72% de abstención. En Trejo Delarbre, Raúl, *La accidentada ruta hacia el Congreso Universitario de 1990*, en <http://www.monografias.com/trabajos910/congreso-unam/congreso-unam.shtml> (consultado el 2/10/2016)

principalmente en la Coordinadora de Estudiantes Ceuistas, enfrentaron con escepticismo el Congreso y prefirieron usarlo como tribuna para la denuncia. Por otra parte, otros ceuistas (principalmente agrupados en la CRU) consideraron que la principal tarea del Congreso debía ser impulsar una reforma académica, desestimando la importancia de modificar la Ley Orgánica con el fin de democratizar la gestión de la Universidad, sobre lo que incluso se mostraron en desacuerdo.<sup>95</sup>

Sin embargo, el CEU, que había realizado talleres durante el periodo vacacional previo, articuló una serie de propuestas generales para impulsarlas en el Congreso. Las primeras eran en relación a impedir la aprobación de las reformas que había presentado Carpizo en 1986. En las segundas, se “pugnaba por una reforma a la estructura de gobierno con propuestas muy concretas. Entre ellas destacaba la derogación de la Ley Orgánica, y la desaparición de la Junta de Gobierno, el Patronato y el Tribunal Universitario, la eliminación del cuerpo de vigilancia y la democratización en la forma de designar autoridades. En su reunión del 7 de mayo, el CEU se pronuncia, en un documento, por la creación de un Consejo Académico Universitario que sustituiría a todos los órganos de gobierno y colegiados de la UNAM, y estaría sobre la autoridad del rector y los directores de las entidades académicas, cuyos miembros serían electos mediante consejos generales de representantes. Así, todos los órganos colegiados serían paritarios. También se señala que los estudiantes podrían escoger las materias que integrarían su propio currículum y que las funciones técnico-administrativas estarían a

---

<sup>95</sup> Sobre esta posición puede leerse, como ejemplo, un texto de Ciro Murayama, integrante de la Corriente de la Reforma Universitaria del CEU. Además de rechazar la relevancia del Congreso para transformar el funcionamiento y los mecanismos de designación de los órganos de gobierno, expresó su apoyo al aumento de las colegiaturas. En Murayama, Ciro, “UNAM más allá de las inercias”, en *Nexos*, 1 de marzo de 1998 <http://www.nexos.com.mx/?p=8807> (consultado el 1/11/2016)

cago de comisiones colectivas y democráticas.”<sup>96</sup>

La debilidad orgánica del CEU tuvo cierta repercusión negativa en la capacidad de irradiar sus propuestas entre los académicos y cimentar acuerdos sólidos con ellos. Esto por supuesto no aclara por completo las limitaciones de los profesores e investigadores de construir una mayoría que se planteara una reforma democrática de la Universidad. Múltiples mecanismos de control y una eficaz campaña de las autoridades universitarias caló con fuerza en este sector. El riesgo de “politizar” la Universidad, usándola para “intereses facciosos” o externos, incluso para “golpear al sistema político”, imponiendo un “asambleismo que pretende la manipulación de las voluntades” o el riesgo de un dominio de los estudiantes sobre los otros sectores, fueron los fantasmas que se invocaron en la defensa de la academia y “la verdadera democracia” de la Universidad, establecida en la Ley Orgánica vigente.<sup>97</sup> Este discurso dio bases efectivas para un ánimo conservador entre los profesores e investigadores.

Esta orientación de una mayoría de los académicos, explica, en parte, la incapacidad gremial que tuvieron durante esos años para detener una serie de transformaciones que debilitaron su organización sindical y que permitieron instalar los distintos sistemas de estímulos a la productividad.

En síntesis, el polo compuesto por delegados del CEU, el CAU y el STUNAM, que apostó por una transformación democrática de la UNAM, no logró alcanzar por sí solo la mayoría calificada de delegados. Esta composición impidió aprobar tanto las trans-

---

<sup>96</sup> Cevallos de Kramis, Julieta y Lourdes Chehaibar Náder. *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*. Op. Cit. Página 99.

<sup>97</sup> Como muestra de este discurso reiterado por parte de las autoridades universitarias se puede consultar el documento de Jorge Carpizo, “El ser y el deber ser de la UNAM”, en <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/9/4223/7.pdf> (Consultado el 6/09/2016)



formaciones por las que pugnaba el movimiento, como las reformas de Carpizo que fueron presentadas en el Congreso por el bloque institucional. Como resultado de este empate de fuerzas y el fracaso de los esfuerzos de negociación, los acuerdos del Congreso tuvieron alcances muy limitados.

Por su parte, los delegados afines a las autoridades, fueron orientados por medio de un documento titulado “Lo que si y lo que no”. En él, se planteaba “rechazar toda modificación a la Ley Orgánica y la desaparición de la Junta de gobierno; tampoco se aceptarían fórmulas de autogestión o métodos assembleísticos para la toma de decisiones o el manejo del presupuesto, ni tampoco las reducciones en los requisitos de ingreso, permanencia y promoción del personal académico que implicasen una merma en la calidad. Por el contrario, apoyaría todas las iniciativas tendientes a incluir a los investigadores en el Consejo Universitario y a ampliar la representación de académicos y alumnos en cuerpos colegiados del bachillerato, y aun en los de la licenciatura (siempre y cuando la representación de los académicos continuara siendo mayor), la identificación de áreas o campos del conocimiento que deben desarrollarse, fórmulas de evaluación del trabajo y métodos que favorezcan un proceso de planeación participativo, así como la modificación al Estatuto General y otros ordenamientos, entre los que incluye el Estatuto de Personal Académico.”<sup>98</sup>

Durante la realización del Congreso, dos temas atrajeron especialmente la atención. En primer término la forma de gobierno de la Universidad. La propuesta de democratización de la UNAM —que implicaba presentar al Congreso de la Unión una petición de derogación de la Ley Orgánica de 1945 y la expedición de una nueva “Ley de la

---

<sup>98</sup> Cevallos de Kramis, Julieta y Lourdes Chehaibar Náder. *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*. México: UNAM. CESU, 2003. Página 100.

UNAM” que estableciera el derecho de la Universidad a “emitir los estatutos y reglamentos que habrán de normar su funcionamiento”<sup>99</sup> — no alcanzó la mayoría calificada. Esto también le ocurrió a la propuesta institucional que contemplaba revalidar la Ley Orgánica y elaborar un nuevo Estatuto General. Esta circunstancia llevó a unas negociaciones que acercaron a las partes y que apuntaban en la dirección de abrir una mayor participación de académicos y estudiantes en los órganos colegiados ya establecidos en la Universidad, entre otros cambios reglamentarios. Sin embargo, las negociaciones que se llevaron a cabo en una comisión ex profeso del Congreso, se cancelaron por instrucciones del rector y los miembros de la Junta de gobierno, al obligar a sus propios representantes a retirar la propuesta alternativa que había presentado el doctor José Narro.<sup>100</sup>

El otro tema importante fue la elaboración de una Declaración de principios. Las distintas propuestas que se hicieron fueron sometidas a una intensa negociación en la mesa de trabajo correspondiente. La propuesta final, consensada entre los dos bloques principales, fue presentada a la plenaria del Congreso y rechazada en el último momento por Rectoría.

Es relevante recordar este suceso porque puso de manifiesto la estrategia política de Rectoría y el sector afín a ella. Además de detener cualquier cambio democrático de la Universidad, también se propusieron mostrar que el Congreso era una experiencia inútil e innecesaria para una institución educativa, ya que ejercicios como ese pueden atender contra la propia Universidad. Así, se prefirió abortar la Declaración de princi-

---

<sup>99</sup> Martínez della Rocca, Salvador. *Centenario de la UNAM*, México: Miguel Ángel Porrúa, 2010. Páginas 697 y 698.

<sup>100</sup> Martínez della Rocca, Salvador, Op Cit. Páginas 697-741.

pios. Si el Congreso la aprobaba, significaría una experiencia positiva, pues habría promulgado un documento simbólicamente refundacional de la UNAM.

El Congreso Universitario concluyó con 245 acuerdos. Salvador Martínez della Rocca, delegado al Congreso, sintetizó así los acuerdos más relevantes: “que la UNAM solicitara a la Secretaría de Comunicaciones y transportes una frecuencia para la creación de un canal de televisión; modificar el Estatuto General para recoger en él los acuerdos a los que se llegó en el Congreso; la supresión del Tribunal Universitario y la creación de comisiones jurisdiccionales locales; la ratificación de la creación de los Consejos Académicos de Área; la constitución de los Colegios Académicos; apoyo al desarrollo de la investigación no sólo en los institutos, sino también en facultades, escuelas y bachilleratos; creación de la figura profesor-investigador; mantener el pase automático según lo establecido en el Reglamento General de Inscripciones de 1973; asimismo, se mantuvo el Reglamento General de Pagos en los términos aprobados por el Consejo Universitario del 10 de febrero de 1987; analógicamente, se mantuvieron sin modificación alguna los reglamentos de Inscripciones y de Exámenes que no limitaban a los alumnos el número de inscripciones y el número de asignaturas reprobadas para permanecer en la UNAM; se aprobó la representación de los investigadores de institutos al Consejo Universitario, y la creación del Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades.”<sup>101</sup>

El discurso de Rectoría (y no solo en ese momento, pues es viejo y se reitera continuamente) es que la Universidad no debe ser un espacio para la disputa política. Las confrontaciones entre los distintos grupos de poder de la Universidad suelen ocultarse,

---

<sup>101</sup> Martínez della Rocca, Salvador, Op Cit. Páginas 741-742.

aunque esto resulta más difícil de negar en relación al juego político que históricamente realizan estos grupos universitarios vinculados al aparato estatal.<sup>102</sup> Sin embargo, cuando una masa estudiantil (o de trabajadores o académicos) busca participar más allá de los reducidos espacios institucionales en las decisiones sobre los destinos de la UNAM —generalmente por algún agravio que los moviliza— el argumento institucional para descalificarlos se reitera: La Universidad es un espacio para la academia, no para la política.<sup>103</sup>

Sin embargo, este argumento, muchas veces sentido común dominante en la Universidad, fue derrotado. La dinámica del movimiento estudiantil permitió pasar del rechazo a unas reformas particulares, a arrastrar a la UNAM a una rica y amplia reflexión política sobre la Universidad: su papel en la sociedad, su forma de organización y de gobierno, sus postulados pedagógicos, sus principios rectores, etc. y desencadenó el ejercicio político más democrático que la institución ha tenido en su larga historia.

### **3. MOVIMIENTO POR LA GRATUIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA UNAM**

El asedio neoliberal a la educación superior pública no dio tregua alguna. Entre 1989 y 1990 se dieron a conocer distintos diagnósticos, planes y propuestas para reformar las universidades públicas del país, elaborados por organismos internacionales

---

<sup>102</sup> Una extensa documentación histórica de las relaciones políticas entre estos grupos y los distintos gobiernos puede consultarse en el libro de entrevistas *Política Azul y Oro. Historias orales, relaciones de poder y política universitaria*, UNAM y Plaza y Valdés Editores, 2007, de Imanol Ordorika Sacristán y Rafael López González.

<sup>103</sup> Se trata, en términos mas amplios propuestos por Ordorika, del mito del carácter apolítico de la Universidad. En Ordorika, Imanol, *La disputa por el campus*. Op. Cit. Página 361.

y funcionarios del gobierno de Salinas de Gortari. En estos, la modernización del sistema educativo se justifica y explica, de forma reiterada y casi exclusivamente, bajo el concepto de la calidad educativa.

En un estudio detallado de estos planteamientos, Ordorika y Martínez della Rocca, sintetizaron las medidas que se hicieron públicas en el arranque del nuevo sexenio. Entre estas resaltan: 1) Atomizar a las universidades más populosas en instituciones de 10 mil a 15 mil estudiantes. 2) Formar maestros y remunerarlos según sean evaluados. 3) Mientras se extingue el subsidio del Estado, otorgarlo en función de criterios que propicien la eficiencia. 4) Asegurarse de que los recursos se ejerzan de manera óptima y de que las carreras tengan “mercado”. 5) Cobrar cuotas y colegiaturas apegadas al costo real de los servicios y suprimir la idea de que la gratuidad de la enseñanza es garantía de justicia social. 6) Estimular la planeación de las carreras y la investigación conjuntamente con la industria.<sup>104</sup>

En la persecución de estos objetivos, junto a otros de carácter más particular, un diagnóstico encargado por la SEP al Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo, concluía que los obstáculos de estas reformas, “tendientes a elevar la calidad educativa”, eran la autonomía universitaria, el crecimiento de la matrícula y el Principio de Córdoba (la participación de estudiantes y académicos en la dirección de las universidades).<sup>105</sup>

Pero las autoridades habían aprendido la lección de la UNAM en 1986-87. El plan reformador debía implementarse de otra manera, pues ya conocían la capacidad de

---

<sup>104</sup> Martínez della Rocca, Salvador e Imanol Ordorika Sacristán, *UNAM: espejo del mejor México posible*, Ediciones Era, 1993. Páginas 35 y 36.

<sup>105</sup> *Ibíd*em, página 38.

respuesta de la comunidad universitaria. Al paso del tiempo, se observó que la estrategia del gobierno se dirigió a realizar las reformas paulatinamente y de forma separada, para evitar la articulación opositora de los distintos sectores afectados. También, optaron por impulsar preferentemente modificaciones que no requirieran cambios legislativos o reglamentarios y por no supeditar los tiempos y ritmos de la modernización en las universidades estatales a los avances logrados en la UNAM.

Promovieron además el acercamiento de la iniciativa privada a la educación superior pública. Se instruyó a las autoridades universitarias a que ofrecieran distintos servicios a las empresas y planearan mecanismos de inversión privada, particularmente en los ámbitos de la investigación científica y tecnológica.

Así lo expresó el Secretario de Comercio y Fomento Industrial, Jaime Serra Puche, en abril de 1991 en un coloquio sobre ciencia y tecnología: “Olvídense de que el gobierno aumente los recursos dedicados a la educación superior, a las universidades y a la ciencia y tecnología, el gobierno no lo va a hacer porque tiene otras prioridades (...) Si ustedes requieren más apoyo económico tendrán que buscarlo en la iniciativa privada, pero entonces ya no podrán elegir libremente sus temas de investigación sino que tendrán que acomodarse y hacer compromisos con los intereses del sector productivo”.<sup>106</sup>

En múltiples ocasiones el rector de la UNAM, José Sarukhán, animó públicamente a la iniciativa privada para vincularse con la Universidad. En marzo de 1992, informó que esperaba un aumento en la inversión empresarial en la UNAM “por medio de con-

---

<sup>106</sup> *La Jornada*, 15 de abril de 1991. *En La Universidad vale, es nuestra!*, Consejo Estudiantil Universitario. Fotocopia. Enero de 1992.

venios y contratos para cristalizar así la realización de proyectos de investigación.”<sup>107</sup> Unos días después, informó que había formas de diversificar los ingresos de la Universidad, provenientes de “la iniciativa privada y fundaciones internacionales como Ford y Chrysler”.<sup>108</sup>

De igual forma, por esos días el director del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Fausto Alzati, además de anunciar programas de apoyo a los investigadores, vinculados a “la calidad y productividad”, explicó que era necesario encontrar incentivos para vincular las universidades con el sector productivo, ya que “es una manera viable de obtener recursos para sus propios programas”.<sup>109</sup>

Ahora bien, estas estrategias de inversión, tanto públicas como privadas, debían contar con un terreno propicio. Para eso, el nuevo gobierno decidió poner especial énfasis en la implementación de los programas de medición y evaluación educativa, que generaron profundos cambios en la concepción y práctica educativa del país. En una obra fundamental sobre este tema, Hugo Aboites da cuenta de estas transformaciones que constituyen cambios de la mayor importancia para los organismos internacionales y gobiernos neoliberales, para procurar la mercantilización de la educación, subordinar el sistema educativo a los requerimientos del mercado de trabajo y del aparato productivo y aplicar un mayor disciplinamiento social.<sup>110</sup>

Estas reformas comenzaron en 1990 con programas de estímulo al salario de los

---

<sup>107</sup> “Precisa la UNAM una mayor inversión privada: Sarukhán”, *La Jornada*, 4 de marzo de 1992. Página 17.

<sup>108</sup> “Sarukhán: las cuotas son importantes, pero no determinantes para la UNAM”, *La Jornada*, 13 de marzo de 1992. Página 15.

<sup>109</sup> “Prioritario vincular universidades con el sector productivo: Alzati”, *La Jornada*, 28 de febrero de 1992. Página 21.

<sup>110</sup> Aboites, Hugo, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*, UAM-X, Clacso Asdi, 2012. Página 14.

profesores e investigadores universitarios, los cuales, voluntariamente, solicitaban una revisión de sus logros académicos para recibir un apoyo económico extraordinario. Para 1991, el 70 por ciento del personal de tiempo completo de la UNAM contaba con algún tipo de “estímulo a la productividad”.<sup>111</sup> Ante la prolongada y severa disminución del valor de los salarios universitarios, esto fue recibido como un alivio.

Por esas mismas fechas, la Rectoría anunció que se realizarían una serie de consultas y foros de discusión con el fin de actualizar el Reglamento General de Pagos. En la Universidad las cuotas eran simbólicas (200 viejos pesos al año, unos 6 centavos de dólar al cambio de 1991). Durante más de 40 años ese monto no se había modificado y, como ya conocimos, los cambios al reglamento que aumentaban las cuotas en posgrado y otros servicios estudiantiles impulsados por Carpizo, quedaron suspendidos, mientras que en el Congreso Universitario las distintas propuestas de cuotas que se presentaron fueron rechazadas.

El primer planteamiento público se hizo por medio de un documento sobre estrategias y acciones de la Universidad, presentado por Salvador Malo, Secretario General de la UNAM. Aunque en este documento la propuesta era ambigua, en el evento de presentación, el secretario advirtió: “las autoridades de la Universidad no se desgastarán por un aumento [de cuotas] que no resulte significativo en el presupuesto universitario (...) el alza podría ser del 3, del 10 o del 20 por ciento del presupuesto total de la Universidad (...) En las universidades de Estados Unidos el monto de las cuotas representa el 20 por ciento de los presupuestos. En la UNAM no significa ni el 1 por ciento (...) Uno de los criterios que se aplicarán en el proyecto es que las colegiaturas recupe-

---

<sup>111</sup> Esta información se hizo pública en la Exposición de Motivos del Proyecto de Reglamento de Cuotas de la UNAM. *Gaceta UNAM*, No. 2,661, 15 de junio de 1992.



ren el nivel real que tenían en 1948 y lo que estamos haciendo ahora es ver si la recuperación se hará tomando como parámetro los salarios, la inflación o el poder adquisitivo.”<sup>112</sup>

La intención de aumentar las cuotas se alejaba de la estrategia de evitar la confrontación. Era evidente que esta propuesta no podía pasar desapercibida para la comunidad universitaria. Aunque no contamos con un material como el que ofreció Miguel de la Madrid en sus memorias, con el fin de conocer las evaluaciones políticas que hacía el gobierno y Rectoría durante estos años, no resulta difícil identificar que el tema del financiamiento de las universidades se convirtió en un elemento de la mayor importancia. Altos funcionarios del gobierno de Salinas, habían expresado reiteradamente la necesidad de aumentar las cuotas. Es posible afirmar que el gobierno presionó a las autoridades de la UNAM para que estas dieran pasos firmes en el cambio del modelo de financiamiento.

Al interior del CEU, surgieron voces que señalaron que la decisión de abrir un nuevo conflicto en la UNAM se tomaba bajo el cálculo de un posible beneficio político añadido para el gobierno y sus planes modernizadores: derrotar al CEU, era derrotar a un referente político de primera importancia en el escenario nacional, un movimiento que había logrado sus objetivos y estaba además vinculado al cardenismo, el cual vivía un dura embestida gubernamental, especialmente en los estados donde contaba con fuerte presencia.<sup>113</sup>

En este escenario, el CEU mostraba serias debilidades. Los estudiantes estaban desmovilizados y entre el activismo ceuista se hacía evidente el agotamiento y frustra-

---

<sup>112</sup> *La Jornada*, 13 de noviembre de 1991.

<sup>113</sup> Gurza, Adrián, “UNAM un conflicto anunciado”, en *Coyuntura*, No. 23, abril de 1992.

ción derivados de los resultados del Congreso. A esto hay que agregar las divisiones internas, en la que sobresalía el desprendimiento de una fracción del CEU (la mayoría de la CRU), que había expresado su apoyo al incremento de las cuotas<sup>114</sup>. El CEU mostraba fisuras que representaron una oportunidad política para las autoridades universitarias.

## **DOS CAMPAÑAS, DOS ENCUESTAS Y DOS RACIONALIDADES**

Desde finales de 1991 y en los primeros meses del año siguiente, tuvo lugar una intensa campaña institucional. El rector Sarukhán se propuso, a diferencia de su antecesor, convencer a la comunidad universitaria y a la opinión pública sobre la conveniencia del aumento de las cuotas, antes de llevar a cabo los cambios legales. De forma simultánea a la campaña, se anunció una consulta universitaria. La Comisión de presupuesto del Consejo Universitario convocó a la comunidad a elaborar propuestas para modificar el Reglamento de pagos y se organizaron varios foros de discusión en distintas escuelas.

Así, las autoridades universitarias animaron a algunos académicos a hacer públicos sus argumentos a favor del aumento de las cuotas. Se trataba de evitar la impresión de que estaban preparando una imposición semejante a la de septiembre de 1986.

La campaña institucional se llevó a cabo en los medios de comunicación, por medio de noticias y entrevistas a funcionarios del gobierno y de la UNAM. En el periódico

---

<sup>114</sup> Pueden conocerse las declaraciones a nombre de la CRU realizadas por Ciro Murayama en *La Jornada* "Alza de cuotas diferenciada, plantea la mayoría de ponentes" del día 18 de febrero de 1992. Página 17.

*La Jornada*, se desató una intensa polémica, motivada por algunos articulistas que argumentaron, entre otras razones, que la gratuidad de la educación superior reproducía, en vez de mitigar, la desigualdad social.<sup>115</sup>

Las autoridades programaron en los “Foros informativos” a una amplia mayoría de ponentes favorables al aumento de cuotas. En estos eventos se expresaron los principales argumentos reformadores y una particular racionalidad que los respaldaba.

En primer término, se aseguró que las colegiaturas no debilitaban el papel central del Estado en la educación pública, pero que ante las evidentes limitaciones financieras del país, se requería de una contribución por parte de los estudiantes, como principales beneficiados. En ese sentido, manifestaron que las cuotas no significarían una privatización de la educación, sino por el contrario un reforzamiento al sistema público, gracias a la contribución social que éstas representarían.

El otro frente de argumentación fue en torno a la legalidad de las colegiaturas. Debido a que está establecido en el Artículo Tercero de la Constitución que “la educación que el Estado imparta será gratuita” el CEU afirmó, desde 1986, que el Reglamento General de Pagos iba en contra del precepto constitucional, por lo que debía ser derogado. La argumentación en contra giró principalmente sobre el carácter de la UNAM: en la medida en la que es autónoma (y tiene el deber y derecho de administrar su patrimonio) no pertenece al Estado, por lo que la Constitución no la obliga a ser gratui-

---

<sup>115</sup> Entre estos podemos encontrar a José Woldenberg, Enrique González Casanova, Federico Reyes Heróles y José Blanco. Este último, para argumentar a favor de cuotas diferenciadas afirmó que “dar trato igual a los desiguales se halla ostensiblemente en contra de la justicia”. *La Jornada*, febrero-abril de 1992.

ta.<sup>116</sup>

Otro de los argumentos fue en torno a la “injusticia” que representaba el hecho de que todos los estudiantes pagaran los mismos 200 pesos. Se dijo que de esta forma los más pobres financiaban la educación de la clase media. Esta tesis se apuntaló con los resultados de un estudio socioeconómico que las autoridades universitarias encargaron a dos empresas privadas e hicieron público al inicio de los foros. Los resultados mostraban que los estudiantes de la UNAM gastaban un promedio de 183 mil pesos al mes en diversiones (la mitad de sus erogaciones totales. Se informó que el 10 por ciento de los estudiantes, tenían ingresos familiares de 1.4 salarios mínimos (sm); 32 por ciento, 2.8 sm; 23 por ciento, 4.2 sm; 15 por ciento, 5.6 sm; 8 por ciento, 7 sm y 12 por ciento, 8.4 sm. Bajo estos cálculos, el 58 por ciento de los estudiantes tenían un ingreso familiar mensual por arriba de 4.2 salarios mínimos, (unos 560 dólares al cambio de 1991).<sup>117</sup>

Gilberto Guevara Niebla, ex dirigente estudiantil del movimiento de 1968 y ex preso político, fue el más destacado de los ponentes en los foros. Explicó que, desde un enfoque “moral” sobre las cuotas, se debía considerar que la mayoría de los estudiantes de la UNAM provenían de familias de las clases media y alta<sup>118</sup>. Así mismo, señaló que “lo que la administración universitaria desea con la reforma del Reglamento General de Pagos, es modificar las relaciones que la Universidad guarda con sus usuarios,

---

<sup>116</sup> Para una consulta más amplia de esta interpretación, puede leerse el artículo “Cumplamos la Constitución: respetemos la autonomía” de Enrique González Casanova, en *La Jornada*, 19 de febrero de 1992.

<sup>117</sup> “La mayoría de los universitarios, de familias con más de 2 mínimos”, en *La Jornada*, 16 de febrero de 1992. Página 7. El cambio en dólares es un cálculo propio. El salario mínimo estaba en torno a los 400 mil pesos mensuales y el tipo de cambio en 3 mil pesos por dólar.

<sup>118</sup> Más tarde, en una entrevista ofrecida en 1997, Guevara Niebla cambiaría de opinión, al afirmar que los estudiantes de la Universidad son “abrumadoramente de origen popular”. En Ordorika Sacristán, Imanol y Rafael López González. *Política Azul y Oro*. Op. Cit. Página 92.

para con ello cambiar la forma en que se ha vinculado con el Estado”.<sup>119</sup> En cuanto a la primera modificación, el ponente explicó que “el no pagar colegiaturas significa que entre la UNAM y el alumno hay un vínculo muy laxo, poco tenso, un compromiso muy diluido entre las partes. La cuota irrisoria hoy existente, —explicó Guevara— en nada obliga al estudiante consigo mismo y poco compromete a la institución a elevar la calidad del servicio que presta”.<sup>120</sup> Esto es, el “servicio” que no paga el cliente, no se valora, mientras que el “servicio” que no cobra el proveedor, no mejora.

En cuanto a la relación entre el Estado y la Universidad, que mejoraría gracias al aumento de las cuotas (calculó que éstas representarían entre un 10 y 15 por ciento del presupuesto universitario), Guevara Niebla expuso que las colegiaturas modificarían la vieja relación “unilateral y paternalista”, debido a que la dependencia económica con el Estado limita la libertad y la autonomía de la propia Universidad.

“Uno no sabe qué hizo más daño a la Universidad, —reflexionó Guevara— si la represión violenta del 68, o el acto increíble de agresión que representó dar cantidades inmensas de dinero a la institución, sin exigir como contraparte un determinado producto académico”.<sup>121</sup> En el triste papel del tráfuga, Guevara Niebla terminó alertando, después de la intervención del ceuista Óscar Moreno en uno de los foros —al cual no se le quería dar la palabra, pues no era ponente—, que “el ambiente sofocante, de estrechez intelectual y persecutorio” que vivía la UNAM, podía hacer que ésta “no solo sufra un descalabro, sino también que a corto o mediano plazo caiga en el abismo”.<sup>122</sup>

---

<sup>119</sup> “Aumentar cuotas permitiría redefinir las relaciones Universidad y Estado, dice Guevara Niebla”, en *La Jornada*, 18 de febrero de 1992. Página 17.

<sup>120</sup> *Ibidem*.

<sup>121</sup> *Ibidem*.

<sup>122</sup> *Ibidem*.

Desde las primeras declaraciones de Rectoría sobre la necesidad de aumentar las cuotas, los activistas del CEU comenzaron a rearticularse. Las asambleas plenarias de la organización empezaron a realizarse con regularidad, aunque los activistas que asistían no tenían la representación de sus escuelas. Las reuniones, con poca participación al principio, iniciaron las tareas de compartir la información sobre las pretensiones institucionales y construir los argumentos para oponerse a ellas.

En folletos, volantes, carteles y periódicos murales los estudiantes alertaron del riesgo de privatización de la Universidad y el efecto de elitización de la UNAM que provocarían las cuotas, pues estas cambiarían el perfil histórico de la Universidad, alterando su composición social y provocando la disminución de la matrícula. El CEU argumentó también que la educación no es un privilegio o una concesión, sino un derecho ganado a pulso por las generaciones anteriores. Por esto, decían los estudiantes, era indisoluble el carácter público con el carácter gratuito de la educación, en la medida en la que era resultado de un pacto social.<sup>123</sup>

El CEU reiteró que el Artículo Tercero constitucional garantizaba la gratuidad de la educación en la Universidad, rebatiendo las interpretaciones que contraponían el carácter autónomo con la pertenencia de la UNAM al Estado. Finalmente, la propia Ley Orgánica de la Universidad, en su primer artículo establece que la Universidad es un organismo descentralizado del Estado.<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> Consejo Estudiantil Universitario, *La Universidad vale, es nuestra!* Fotocopia. Enero de 1992.

<sup>124</sup> En relación a las distintas interpretaciones de la fracción séptima del Artículo Tercero, el ceuista Adrián Gurza identificó, en las memorias de Jaime Torres Bodet, las razones que motivaron la redacción de la polémica fracción, que dan una referencia histórica contraria a las intenciones de deslindar la obligatoriedad de la gratuidad de la educación en la UNAM. En ésta, se cuenta que el presidente Manuel Ávila Camacho le pidió a Torres Bodet, entonces Secretario de Educación, que formulara un proyecto constitucional para eliminar la referencia a la educación socialista, establecida durante el sexenio de Lázaro Cárdenas. En la negociación del proyecto de reforma, Lombardo Toledano dio su aprobación a

Por otra parte, el discurso estudiantil contra las cuotas usó, de forma cada vez más generalizada, el concepto de neoliberalismo. Ya no se trataba de las “políticas modernizadoras” de Miguel de la Madrid, mucho menos del “liberalismo social”, término acuñado por Salinas de Gortari para definir la ideología que, decía, guiaba a su gobierno. Desde una perspectiva crítica y más global, en el repertorio argumentativo del CEU se hablaba del neoliberalismo. Para los ceuistas, se trataba de un modelo que se estaba imponiendo al país, y que exigía, para el sector educativo, un abandono del Estado y una subordinación a los intereses privados. Así la intención de acabar con la gratuidad no era un proyecto propio de las autoridades universitarias, menos aun que respondiera a necesidades y condiciones concretas del país y de la Universidad.<sup>125</sup>

Los ceuistas también explicaron que la tarea educativa no es una responsabilidad individual, pues se beneficia la sociedad en su conjunto. El considerar que la educación se entendiera como una responsabilidad individual, trastocaba el fundamento de la universidad, suponiendo que ésta solo forma profesionistas que exclusivamente adquieren beneficios personales y ningún compromiso social. Pero si se entiende que el principal objetivo de la educación es el desarrollo pleno de una sociedad, cobrar cuotas significaba pagar por partida doble la educación: en un primer momento por todos los contribuyentes y de nueva cuenta por medio de las colegiaturas.

El argumento sobre la falta de compromiso del estudiante, debido a la gratuidad de la educación, parecía ser más difícil de rebatir. Sin embargo, en los saloneos y asambleas surgió un contra argumento, que fracturaba de forma ingeniosa una racional-

---

cambio de que se incluyera la fracción séptima, que extendía los beneficios de la educación pública y gratuita a los niveles no considerados obligatorios. Ver “UNAM un conflicto anunciado”, en *Coyuntura*. Op. Cit. Página 20.

<sup>125</sup> Consejo estudiantil Universitario, *La Universidad vale...* Op. Cit. página 1.

lidad que parecía asentarse como ley natural. Se dijo que era falso que solo pagando se valora algo o ¿acaso valoramos y estamos más comprometidos con la prostituta por que se le paga, que con nuestra novia que amamos? Si resulta natural ese límite a la lógica mercantilista en la vida privada, no debe resultar tan extraño contar con límites a esa misma lógica en la esfera social.

En otro plano, el CEU reiteró que el aumento de cuotas generaría un conflicto en la Universidad, pues la mayoría de los estudiantes no estaba de acuerdo con ellas y que su propuesta era “una falta de respeto a los universitarios”,<sup>126</sup> pues una mayoría de delegados en el Congreso ya habían expresado su rechazo. También cuestionó la consulta de Rectoría, por tratarse de una simulación que solo perseguía legitimar la elevación de las cuotas, pues no permitía que la opinión mayoritaria de los universitarios se expresara para resolver un tema fundamental para el futuro de la Universidad.<sup>127</sup>

En relación al argumento de las autoridades sobre la capacidad de pago de los estudiantes, a comienzos de marzo un grupo numeroso de ceuistas realizó otro estudio socioeconómico. Este se hizo con la misma metodología del estudio encargado por las autoridades universitarias, pero con un muestra más amplia (945 contra 2 mil) y levantada en todas las escuelas y turnos de la UNAM. El resultado fue notoriamente diferente. Si en la encuesta oficial apenas el 7.6 por ciento de los estudiantes tenían ingresos familiares menores a cuatro salarios mínimos, en el estudio del CEU resultó que el 61 por ciento de los estudiantes se encontraba en ese rango. La encuesta oficial aseguró que los estudiantes disponían para sus gastos un promedio mensual de 364 mil pesos, de los cuales más de la mitad se ocupaban en diversiones. Según el estudio estudiantil,

---

<sup>126</sup> Consejo estudiantil Universitario, *La Universidad vale...* Op.Cit. página 1.

<sup>127</sup> Discurso del CEU en el mitin del 18 de febrero de 1992. Original.



el 75 por ciento disponía hasta 200 mil pesos y más de la mitad de los estudiantes consultados no gastaba nada en diversiones. La encuesta oficial había olvidado preguntar sobre los gastos en alimentación.<sup>128</sup> El estudio del CEU se mostraba más coincidente con los que ofreció la propia UNAM en el Anuario Estadístico 84-85 (último estudio oficial de su tipo, pues al año siguiente, en el que el CEU lo utilizó durante el conflicto, dejó de aparecer).<sup>129</sup> Los resultados, que se hicieron públicos el 12 de marzo, se alejaban claramente de la imagen difundida por rectoría y sus voceros, de unos estudiantes de clase media que estaban siendo privilegiados por una educación superior gratuita. Con estos resultados, el CEU afirmó que, incluso en los propios términos de las autoridades, era evidente que con una propuesta de cuotas diferenciadas por los ingresos familiares del estudiante, el monto recaudado sería insignificante y no resolvería el problema financiero de la institución.

## 15 DÍAS TURBULENTOS EN LA UNIVERSIDAD

Pasaron más de 7 meses desde que las autoridades universitarias expresaron su intención de modificar el Reglamento General de Pagos, al momento en que presentaron la propuesta. La campaña institucional impulsó el trabajo de los activistas, pero este tuvo escasa visibilidad pública. Sin grandes movilizaciones, por la ausencia de un movimiento de masas, quien marcó el ritmo y los tiempos de los acontecimientos fue un

---

<sup>128</sup> Consejo Estudiantil Universitario, *Encuesta socioeconómica a estudiantes de la UNAM*, marzo de 1992. Original.

<sup>129</sup> Una reseña del Anuario Estadístico y un cuestionamiento al estudio de 1992 encargado por las autoridades se puede consultar en "En defensa del carácter público de la UNAM", de Luis E. Gómez e Imanol Ordorika, en *La Jornada*, 1 de marzo de 1992.

articulado coro de declaraciones de los funcionarios, académicos afines y comentaristas de los principales medios de comunicación. Sin embargo, durante esos meses el CEU realizó acciones que tuvieron cierta repercusión. Convocó a dos marchas (una en diciembre y otra en febrero de 1992), aunque los resultados no fueron los mejores. A la segunda marcha se calculó la asistencia de unos 6 mil estudiantes. También en febrero se promovió un paro de labores, pero solo se concretó en 4 CCHs y en las facultades de Ciencias y Economía.

En el último de los foros, el 12 de marzo, el director de la Facultad de economía, Pablo Arroyo, informó que tomaría tiempo procesar tantas propuestas vertidas en esos eventos, pero que el aumento de las cuotas era un hecho, dado que los argumentos en contra se habían mostrado endebles.<sup>130</sup>

El 31 de marzo, un grupo de ceuistas irrumpió en una sesión de trabajo de la Comisión de Presupuesto del Consejo Universitario, en la que su presidente acababa de informar que a finales de mayo se conocería con exactitud si se aumentarían las colegiaturas, —las cuales podrían entrar en vigor para el mes de octubre— y de qué manera. Los estudiantes cuestionaron la legitimidad de la consulta, demandaron un espacio democrático para discutir el tema y una vez más alertaron de un conflicto mayor.<sup>131</sup>

Dos meses y medio después, se convocó a una sesión del Consejo Universitario con la finalidad de analizar el informe de la Comisión de Presupuesto sobre la consulta realizada. El CEU decidió impedir su realización y ese día llegaron unos 4 mil estudian-

---

<sup>130</sup> “Alza de cuotas diferenciada, plantea la mayoría de ponentes”, en *La Jornada* 12 de marzo de 1992.

<sup>131</sup> “A fines de mayo se sabrá si aumentan o no las cuotas en la UNAM, anuncia Ruiz de Chávez”, en *La Jornada*, 1 de abril de 1992.

tes y tomaron durante seis horas la Torre de Rectoría. La sesión no se pudo realizar. El CEU declaró que la acción había sido un “éxito rotundo” y aseguró que con esa acción había finalizado la época de las declaraciones del rector y que comenzaba la de las movilizaciones. Por su parte, Rectoría emitió un comunicado que rechazaba “categóricamente el uso de la fuerza que lesiona nuestros derechos y el de la Universidad.”<sup>132</sup>

Finalmente, el 14 de junio, el rector José Sarukhán presentó la propuesta del nuevo reglamento de pagos. En él se establecieron cuotas mensuales diferenciadas. Para el nivel bachillerato de 80 mil pesos (26 dólares, aproximadamente), mientras que para licenciatura de 200 mil (66 dólares). Además, se contempló un sistema de becas (es decir, un descuento) en función del ingreso familiar del estudiante del 25, 50, 75 y 100 por ciento. El otorgamiento de esas becas se definiría considerando lo que declarara cada estudiante. Así, quien dijera tener un ingreso familiar menor a un millón de pesos (menos de 2.5 salarios mínimos), contaría con una beca del 100 por ciento, mientras que quien tuviera ingresos entre 2.8 y 3.6 millones (entre 7 y 9 salarios mínimos) alcanzaría una beca del 25 por ciento. Quien tuviera un ingreso mayor a ese, pagaría la totalidad de la cuota. Además, a las familias que tuvieran más de un estudiante en la Universidad se les daría una beca mayor, así como un programa de exención completa a los “alumnos de excelente desempeño académico”. “Nadie —se afirmó en la exposición de motivos del proyecto—, absolutamente nadie, dejará de estudiar en la UNAM por no poder pagar cuotas.”<sup>133</sup>

Además, en la propuesta se estableció que para los estudios de posgrado, los titulares de cada dependencia fijarían el monto de las colegiaturas. También se contem-

---

<sup>132</sup> “Bloquea el CEU la entrada a la Rectoría”, en *La Jornada*, 13 de junio de 1992. Páginas 1 y 12.

<sup>133</sup> Proyecto de Reglamento de Cuotas de la UNAM. *Gaceta UNAM*, No. 2,661, 15 de junio de 1992.

pló aumentar el costo de distintos servicios estudiantiles, como los exámenes extraordinarios y el cambio de carrera. En los cálculos oficiales, el 26 por ciento de los estudiantes no pagaría nada y el 90 por ciento contarían con algún tipo de beca. La expectativa institucional fue que las cuotas significarían un ingreso extraordinario para la Universidad de 150 mil millones de pesos anuales, equivalente al 9 por ciento del presupuesto de la UNAM.

La narrativa del poder quedó bien definida. Federico Reyes Heróles la sintetizó en un artículo a días de iniciado el conflicto. Para el profesor de la UNAM, la discusión ya llevaba tiempo, por lo que la propuesta del rector no era “un golpe de mano”. Aumentar las cuotas, “echaría al suelo uno de los más costosos mitos de supuesta justicia social”, pero conllevaba enfrentar a “la verdadera reacción”. La toma de la rectoría era inaceptable, “un acto de vandalismo”, que atentaba “contra uno de los máximos órganos de deliberación y gobierno de la Universidad”, lo que impedía “un enfrentamiento racional de las ideas”.

Así, Reyes Heróles dibuja los dos bandos en conflicto y delinea los adjetivos o etiquetas claves para la disputa. Depender solo del subsidio es “comodidad e irresponsabilidad”, porque no pagar cuotas es “evadir la responsabilidad que los universitarios tenemos de apoyar a la Universidad”. Una universidad sin cuotas es “por definición injusta”. Así, el cambio impulsado por el rector es de carácter progresista, porque las cuotas diferenciadas cumplen un “papel distributivo”, fomentan la “movilidad social”, encaran “un populismo educativo que a nadie ha beneficiado” y “rescatan a la Universidad como ámbito de acción de los universitarios y para los universitarios y no simple-

mente como un apéndice del Estado mexicano”.<sup>134</sup>

Una vez que la propuesta fue presentada todo ocurrió muy rápido. Ese mismo día, el CEU respondió que no negociaría sobre los montos de las cuotas, pero que convocaba a las autoridades a un diálogo público, con el objetivo de definir una verdadera consulta a la comunidad universitaria sobre el problema del financiamiento de la UNAM.<sup>135</sup>

Tras ese emplazamiento, el rector rechazó la propuesta de diálogo e informó a los consejeros estudiantiles del CEU que el diálogo se realizaría en el marco del Consejo Universitario.<sup>136</sup>

En una nutrida plenaria del CEU, a dos días del anuncio del Rector, se presentaron distintas propuestas de plan de acción, que se llevaron a las asambleas de las escuelas para discutirse, y se llamó a nombrar representantes por escuela para formar el Consejo de representantes.<sup>137</sup> Así ocurrió unos días después, con representantes elegidos de 16 escuelas.<sup>138</sup>

Durante esos días, la campaña de rectoría fue intensa. Por toda la Universidad se vieron carteles que explicaban el proyecto de cuotas, de igual forma en inserciones pagadas en periódicos y revistas. También llegó a las casas de todos los estudiantes una carta dirigida a los padres de familia explicando la propuesta. Por todas partes, se po-

---

<sup>134</sup> “Justicia y cuotas” por Federico Reyes Heróles, en *La Jornada*, 17 de junio de 1992. Página 17.

<sup>135</sup> “UNAM: diálogo entre estudiantes y funcionarios sobre las cuotas” en *La Jornada*, 15 de junio de 1992. Página 19.

<sup>136</sup> “El alza de cuotas debe discutirse en el Consejo Universitario: Sarukhán”, en *La Jornada*, 17 de junio de 1992. Página 19.

<sup>137</sup> “Discute el CEU la posibilidad de paralizar la UNAM el 25 de junio”, en *La Jornada*, 17 de junio de 1992. Página 21.

<sup>138</sup> “Marchará el STUNAM al lado del CEU en la manifestación contra el incremento de las cuotas”, en *La Jornada*, 23 de junio de 1992. Página 20.

día leer, resaltado: “Nadie, absolutamente nadie, dejará de estudiar en la UNAM por no poder pagar cuotas.”<sup>139</sup> Mientras tanto, el rector aseguró ante los medios de comunicación que el aumento a las cuotas solo preocupaba a un pequeño grupo de la comunidad universitaria, mientras que “muchos otros encuentran que esto es algo que debe ocurrir”.<sup>140</sup>

Maniobrando un poco, Sarukhán llamó públicamente a los grupos del CEU —la Corriente histórica, la Coordinadora y la CRU— a reunirse para dialogar con el Secretario General de La UNAM; “Se les asignaría el horario de su cita”,<sup>141</sup> explicó el rector. El CEU respondió, ese mismo día, que rechazaba la invitación, pues “solo puede hablarse de un CEU”.<sup>142</sup>

Pero cuando llegaron las cartas y los carteles de la rectoría, los activistas del CEU ya habían pasado una y otra vez a los salones a alertar sobre las cuotas y compartir los argumentos contra éstas. En muchas escuelas los carteles de rectoría fueron retirados por estudiantes de forma espontánea mientras los muros se llenaban de pintas y carteles del CEU, convocando a una marcha.

“¡Abajo, Abajo, las cuotas al carajo!” gritaron miles de estudiantes el 23 de junio durante la marcha del Parque de los Venados a Rectoría. Unos 30 mil estudiantes se movilizaron ese día. En los discursos, se dijo que la única salida aceptable para el movimiento era el retiro de la propuesta de las cuotas, mientras que otro orador preguntó: ¿Cuántas veces desde el sexto piso de esta torre se ha expedido el acta de defunción

---

<sup>139</sup> Carta firmada por el Dr. José Sarukhán, dirigida a Muy estimados padres de Familia, sin fecha. Original.

<sup>140</sup> “Sólo a un pequeño grupo preocupa el aumento: Sarukhán”, en *La Jornada*, 19 de junio de 1992. Página 23.

<sup>141</sup> “Llama Sarukhán a organizaciones estudiantiles a dialogar sobre las cuotas”, en *La Jornada*, 23 de junio de 1992. Página 1.

<sup>142</sup> *Ibíd.*

del CEU?<sup>143</sup>

A manera de respuesta, al día siguiente se dio a conocer que el Rector tenía disposición de modificar los montos de las cuotas establecidos en su propuesta. Los consejeros universitarios estudiantes pertenecientes a la CRU se reunieron con Sarukhán e informaron públicamente que el rector mostró “sensibilidad ante las nuevas propuestas que le han sido presentadas por estudiantes de diversas tendencias.”<sup>144</sup>

A los dos días de la marcha, el CEU llevó a cabo una segunda acción de fuerza: un paro de labores de 24 horas en 20 o 24 escuelas y facultades, según la fuente. Se cerraron todos los accesos de Ciudad Universitaria y Rectoría. Durante el día se bloquearon de forma intermitente las avenidas de los Cien Metros, Insurgentes y Zaragoza.<sup>145</sup>

Se había desatado un nuevo movimiento de masas y tenía las condiciones para ir en ascenso. Ante este escenario, el rector anunció que retiraba la propuesta de aumentar las cuotas, 15 días después de haberse presentado y sin que llegara al Consejo Universitario. “Es responsabilidad del Rector prever una virtual interrupción de la vida académica de la Universidad y evitarla con sensatez y prudencia”, argumentó Sarukhán en su retirada.<sup>146</sup> El gobierno federal intervino, por medio del regente del Distrito Federal, con el fin de que el rector suspendiera las reformas.<sup>147</sup>

---

<sup>143</sup> “Miles de ceuistas marchan en oposición al aumento de las cuotas en la UNAM”, en *La Jornada*, 24 de junio de 1992. Página 15.

<sup>144</sup> Cerró el CEU los accesos a CU en la madrugada: paro de 24 horas hoy”, en *La Jornada*, 25 de junio de 1992. Página 19.

<sup>145</sup> “Hubo paro en 24 planteles, informó el CEU; Rectoría reportó 20, incidentes en Derecho”, en *La Jornada*, 26 de junio de 1992. Página 22.

<sup>146</sup> Comunicado de Prensa, firmado por el Dr. José Sarukhán, 30 de junio de 1992. Fotocopia. Página 3.

<sup>147</sup> Ordorika, Imanol, *La disputa por el campus*. Op. Cit. Página 341.

## TAMBIÉN EN SONORA LOS ESTUDIANTES SE LEVANTAN

De forma simultánea al conflicto en la UNAM, ocurrió otro movimiento estudiantil en la Universidad de Sonora (UNISON). Por iniciativa del Gobernador, Manlio Fabio Beltrones, se aprobó en el Congreso del Estado una nueva Ley Orgánica de la Universidad, que dispuso la conducción de la Universidad en una Junta de Gobierno antidemocrática que pronto comenzó a expedir reglamentos lesivos para la institución. Entre otros cambios, la nueva autoridad desapareció algunos centros de investigación, eliminó plazas de académicos y aumentó las cuotas<sup>148</sup>. Esto impulsó un movimiento estudiantil que creó el Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora (CEUS) y estalló la huelga demandando la suspensión de la Ley Orgánica, la renuncia del rector y la realización de un congreso universitario. Para los días en que Sarukhán anunció su proyecto de cuotas, los huelguistas decidieron enviar a un grupo de estudiantes a la Ciudad de México, en una movilización que llamaron Marcha nacional del desierto al Zócalo.

Mientras los estudiantes de la UNAM llevaron a cabo sus protestas, 35 estudiantes del CEUS y una pequeña representación del CEU recorrieron, unos tramos a pie y durante las noches en autobús, miles de kilómetros y visitaron varias universidades estatales. Aunque a su paso la marcha solo concitó el apoyo de pequeños grupos estudiantiles, se fue estableciendo una vinculación de grupos de activistas de las universidades visitadas.<sup>149</sup> Por esos días, se informó que en el periodo escolar 1991-1992, más de la mitad de las Universidades públicas habían incrementado sus cuotas, en

---

<sup>148</sup> "Del desierto al Zócalo", desplegado del Comité Estudiantil de la Universidad de Sonora, en *La Jornada*, 27 de junio de 1992. Página 16.

<sup>149</sup> "Recorren tramos en autobús los miembros de la marcha del CEUS" en *La Jornada*, 20 de junio de 1992. Página 16.



montos que oscilaban entre 50 mil y 200 mil pesos anuales.<sup>150</sup>

Al día siguiente del paro en la UNAM, el gobernador de Sonora convocó a los estudiantes del CEUS a dialogar. Los estudiantes decidieron detener la marcha que ya se encontraba en Guadalajara, ante la expectativa del diálogo. Mientras las autoridades de la UNAM se preparaban para anunciar el retiro de la propuesta, los dirigentes estudiantiles de Sonora se entrevistaron con el Gobernador. A la salida del palacio de Gobierno, los dirigentes fueron detenidos por la policía.<sup>151</sup>

Una vez resuelto el conflicto en la UNAM, la represión en Hermosillo se extendió. Días después llegaron los marchistas al Zócalo de la Ciudad. Algunos cientos de ceuistas recibieron a los estudiantes de Sonora, en un contexto de evidente declive del movimiento en la UNAM. Al poco tiempo la Universidad de Sonora regresó a las actividades, con un movimiento derrotado.

En las decisiones de dar marcha atrás al proyecto de cuotas en la UNAM —un tanto sorprendente y difícil dado el esfuerzo institucional que había significado— y reprimir a los estudiantes en Sonora, es posible que preocupara al gobierno la posibilidad que se extendiera la protesta estudiantil a otras universidades públicas, al calor de la insipiente articulación de los movimientos de la UNAM y la UNISON.

Pero en el escenario político nacional, había otro elemento que pudo haber influido en la decisión del Gobierno. En julio se realizarían elecciones en Michoacán y todo anunciaba un choque de trenes entre el cardenismo y el gobierno. En las elecciones municipales previas en ese estado, el fraude electoral provocó fuertes enfrentamientos

---

<sup>150</sup> “Si eleva colegiaturas, la UNAM será de las instituciones más caras”, en *La Jornada*, 21 de junio de 1992. Página 12.

<sup>151</sup> Entrevista a Ricardo Bautista, integrante del CEU y enviado a la Marcha nacional del desierto al Zócalo. (11 de noviembre de 2016)

en al menos 10 municipios, la represión causó cinco perredistas muertos y más de 30 heridos. Durante varios meses, el cardenismo mantuvo 32 ayuntamientos tomados.<sup>152</sup> Con ese antecedente, la disputa por la gubernatura de Michoacán se preveía especialmente dura. Tanto para el PRD como para el gobierno de Salinas la elección revestía especial importancia, por ser un bastión opositor. Las elecciones se llevaron a cabo el 5 de julio y fue declarado ganador el candidato del PRI, en medio de graves acusaciones de fraude electoral. En algunos ámbitos de poder se dijo que el gobierno federal había decidido apagar el fuego en la Universidad, bajo el cálculo de evitar dos frentes simultáneos de confrontación.<sup>153</sup>

Es posible que los problemas en Sonora y Michoacán hayan contribuido de alguna forma en la solución que tuvo el conflicto en la UNAM. Sin embargo, consideramos que debió pesar más en los cálculos del gobierno la fuerza y potencial que mostró el movimiento estudiantil en los escasos días de abierto conflicto.

---

<sup>152</sup> Cárdenas, Cuauhtémoc, *Sobre mis pasos*, Op. Cit. Página 307.

<sup>153</sup> Esta interpretación puede encontrarse en Murayama, Ciro, *UNAM más allá de las inercias*, Nexos, 1 de marzo de 1998 <http://www.nexos.com.mx/?p=8807> El autor señala que la cancelación de la propuesta de cuotas en 1992 “se dejó de lado ante una coyuntura político-electoral complicada: las elecciones a gobernador en Michoacán, por lo cual la UNAM, sin deberla ni temerla, fue la variable a sacrificar en una muestra de elocuente pragmatismo político en los circuitos gubernamentales.”

## DISOLUCIÓN DEL CONSEJO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO

El conflicto de 1991-92 fue el último movimiento protagonizado por el Consejo Estudiantil Universitario. Aunque al menos hasta 1994 la inmensa mayoría de los activistas de izquierda de la Universidad Nacional se siguieron considerando miembros del CEU, éste ya no fue el espacio de confluencia de posteriores movimientos estudiantiles. La identidad en torno al CEU se fue disolviendo con el tiempo.

Con motivo del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas en 1994, surgió en la Ciudad de México una poderosa respuesta ciudadana que ayudó en gran medida a detener la guerra. En ese contexto, los estudiantes universitarios fueron uno de los principales contingentes movilizados y se conformaron en un movimiento solidario con los indígenas insurrectos. Aunque en un primer momento los activistas de la UNAM se reagruparon bajo la identidad del CEU<sup>154</sup>, al tiempo se mostró innecesaria una articulación general de los estudiantes de la Universidad. La naturaleza del movimiento estudiantil en apoyo al EZLN respondió a una lógica política y organizativa muy distinta a la de los conflictos con las autoridades universitarias. Algunos meses después de aquel primero de enero, los estudiantes se encontraban reorganizados en distintos colectivos, desde donde realizaron múltiples actividades de solidaridad con el EZLN.

En los siguientes conflictos estudiantiles contra las reformas neoliberales en la Universidad, los estudiantes ya no se movilizaron bajo las siglas del CEU. En 1995 se

---

<sup>154</sup> Uno de los primeros mensajes solidarios que recibió el EZLN fue del CEU, resultado de una asamblea plenaria de activistas. La respuesta zapatista a esa comunicación del 29 de enero de 1994 puede consultarse en *EZLN. Documentos y comunicados*, Ediciones Era, 1994. Página 129.

modificaron los planes de estudio de los Colegios de Ciencias y Humanidades eliminando dos turnos, lo que desató una huelga en los cinco colegios. El apresuramiento en el estallido de esa huelga y su condición de aislamiento del resto de la Universidad determinó al movimiento, que enfrentó a una rectoría especialmente agresiva. Dos meses después, el conflicto se saldó con una derrota para los estudiantes y una veintena de jóvenes suspendidos y expulsados de sus escuelas.<sup>155</sup>

En 1996 se implementó el examen único para el ingreso a la educación media superior —organizado por el CENEVAL, un instituto privado— y en 1997 se establecieron condiciones restrictivas para el pase automático del bachillerato a las facultades, cambios que no pudieron ser detenidos. El gobierno y las autoridades de la UNAM pretendieron aumentar las cuotas de nueva cuenta en 1999. Ahí se rompió el hilo por lo más delgado. Estalló un nuevo movimiento estudiantil en la UNAM, de grandes proporciones y con características muy distintas a los que le antecedieron.

---

<sup>155</sup> Entrevista a Inti Muñoz en Ordorika Sacristán, Imanol y Rafael López González, *Política Azul y Oro. Historias orales, relaciones de poder y política universitaria*, UNAM y Plaza y Valdés Editores, 2007. Página 384.

# CEU 1986-1992, conclusiones

A finales de 1986 y principios de 1987 tuvo lugar en la UNAM un movimiento estudiantil de grandes dimensiones, democrático y de izquierda, en respuesta a las reformas neoliberales impulsadas por el gobierno federal y la Rectoría. El movimiento construyó un espacio organizativo, el Consejo Estudiantil Universitario, y en torno a él una fuerte identidad colectiva. El CEU combinó la fuerza de las movilizaciones con el diálogo y la negociación. El movimiento sostuvo cierta continuidad, expresándose y renovándose en otras tres coyunturas: en las elecciones presidenciales de 1988, en el Congreso Universitario en 1990 y contra el alza de las cuotas en 1991-1992. Su principal victoria fue impedir el avance de importantes reformas neoliberales en la Universidad y su fracaso fue no haber logrado transformar democráticamente a la Universidad, expectativa que despertó el propio movimiento.

1. El movimiento estudiantil del CEU representa una excepción a las derrotas que sufrieron los movimientos sociales en México durante los primeros años de implementación de las políticas neoliberales, puesto que pudo detener estas reformas en la UNAM, institución determinante en el panorama general de las universidades públicas del país. Por lo menos esto fue así en sus aspectos más radicales: el desmembramiento de la universidad pública de masas (separando al bachillerato universitario), su elitización, por medio de mecanismos de selección y exclusión y la eliminación de la gratuidad por el aumento de colegiaturas. Esta victoria fue refrendada en el Congreso Universitario en 1990 y en 1992, ante una nueva intentona de aumentar las colegiaturas.

La huelga de 1999, realizada por un movimiento muy distinto, impidió de nueva cuenta el aumento de cuotas en la UNAM.

En muchos otros ámbitos, como la privatización de las empresas paraestatales, la eliminación de los aranceles por medio de los tratados de libre comercio, la privatización del ejido con las reformas de 1991, la flexibilización laboral o la apertura de la industria energética al capital privado, no hubo una sola resistencia que pudiera salir victoriosa.

En las instituciones de educación superior, estas políticas sí produjeron cambios relevantes en las condiciones laborales de los maestros e investigadores universitarios. Se instauró un sistema de medición y evaluación para otorgar estímulos económicos, lo que introdujo una lógica competitiva en el gremio, transgredió la autonomía universitaria, debilitó sus derechos colectivos y generó, entre otros problemas, el envejecimiento de la planta docente y la precarización de las condiciones de trabajo de las nuevas generaciones.

2. La cultura política que desplegó el movimiento del CEU representó una ruptura con cierta tradición de lucha sectaria y dogmática, en muchos sentidos resultado de la derrota política del movimiento de 68. Esto fue posible en gran medida por su carácter democrático y de masas y a la orientación dada por una nueva expresión política que alcanzó una fuerte hegemonía al interior del movimiento, características que se retroalimentaron entre sí.

3. El gran fantasma para el CEU fue la represión del 68. Al movimiento le preocupaba que el gobierno recurriera a una salida represiva para resolver el conflicto. Esto generó una conducción cautelosa del movimiento. Los estudiantes actuaron convencidos de que la puerta a la represión podía abrirse si el movimiento perdía su base social y la opinión favorable de la mayoría de los universitarios y de los habitantes de la ciudad que mostraron su simpatía.

La legitimidad y la fuerza política que alcanzó el CEU, así como su conducción política, fueron importantes factores que operaron para evitar una salida autoritaria y represiva. Por el contrario, el movimiento encontró los espacios que exigía para el diálogo y la negociación con la Rectoría.

4. El diálogo público que sostuvieron el CEU y la Rectoría fue un acontecimiento singular para las formas que predominan en las confrontaciones políticas en México. Solo en el caso del diálogo sostenido entre el gobierno y el EZLN, ocho años después, tuvo lugar un proceso semejante. La fuerza del movimiento, la seguridad de las autoridades sobre la consistencia de sus propuestas y argumentos y el peso de la memoria del 68 fueron determinantes para lograr ese ejercicio democrático. El diálogo público pudo ser un ejemplo trascendente para la solución de los conflictos sociales y políticos que ocurren en el país. Sin embargo, no fue así. El aprendizaje de las autoridades fue en sentido negativo, respondiendo a su trayectoria autoritaria y en concordancia con un régimen político resistente a las demandas de democratización del país.

En ciertas interpretaciones sobre el diálogo público —de voces opositoras al movi-

miento— se manifestó un abierto rechazo a esta experiencia<sup>156</sup>. Señalaron que el diálogo fue en realidad dos monólogos, pues no hubo un espacio real de diálogo y negociación. También afirmaron que en el debate se construyó y fortaleció una polarización que hizo daño y alejó la solución del conflicto.

Por el contrario, nuestra revisión histórica llega a una conclusión radicalmente distinta. Efectivamente el debate presentó dos visiones encontradas y en conflicto. Suponer lo contrario, que debió ser un encuentro empático o una negociación que buscara un punto medio aceptable para las partes, es no comprender en lo absoluto la naturaleza antagonista de los movimientos sociales de masas.

Se trató de un verdadero diálogo público en el que se polemizó y refutó a profundidad los argumentos del contrario, de acuerdo con la confrontación política que vivía la UNAM. En los dos actores del conflicto predominó la intención de fundamentar sus posiciones y propuestas y rebatir las contrarias, para convencer a la comunidad universitaria y a la opinión pública. De otra forma, el hecho de que fuera público no adquiere ningún sentido.

Aunque las autoridades cedieron en algunos aspectos y demandaron lo propio al CEU durante el diálogo, no dejaron de confrontar ni de perseguir un triunfo político. En esa medida, el diálogo público efectivamente abrió la puerta a la solución del conflicto que vivía la Universidad, ya que puso a prueba, ante la mirada atenta de la comunidad universitaria, las dos concepciones de universidad confrontadas.

El debate resultó favorable a las posiciones del CEU. Esto motivó una mayor capa-

---

<sup>156</sup> Para conocer estas evaluaciones sobre el diálogo público puede consultarse el trabajo de Gilberto Guevara Niebla o de Luis González de Alba. En Guevara Niebla, Gilberto, *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, Siglo XXI, 1988. y González de Alba, Luis, "Mi pleito con la izquierda" en *Nexos*, 1 de octubre de 2010. <http://www.nexos.com.mx/?p=13951>



cidad de movilización y dio legitimidad a la huelga. Las propias autoridades pusieron a prueba el resultado de su participación, por medio de convocatorias para movilizar a los universitarios en su apoyo, con malos resultados. En síntesis, consideramos que el diálogo público fue un benéfico ejercicio democrático, que permitió contrastar las diferentes concepciones y proyectos para la Universidad, para que su comunidad se decantara con claridad por el rumbo que deseaba para la UNAM.

5. Las negociaciones privadas entre los dirigentes ceuístas y la rectoría en las que se acordaron los términos de la retirada institucional —desconocidas en su momento por el movimiento—, y los pobres resultados del Congreso, dieron elementos para que un sector de activistas evaluara negativamente al movimiento. A esto se sumaron dos circunstancias posteriores: los protagonistas del CEU no se esforzaron en transmitir la experiencia ceuista —el triunfo parece no haber incitado a eso— mientras que la participación de muchos de ellos en el PRD los distanció paulatinamente de las lógicas del movimiento estudiantil. La experiencia organizativa ceuista pareció vertical y antidemocrática ante una nueva generación que se politizó en el contexto del movimiento zapatista. En el diálogo y la negociación el CEU encontró la victoria y también, al tiempo, su propio descrédito.

6. El CEU fue un factor determinante en la recuperación y reivindicación del 68, del cual se consideró heredero. Desde la apropiación de una identidad estudiantil crítica y en lucha, hasta la reivindicación de los dirigentes estudiantiles y presos políticos de aquel movimiento y de la figura del Rector Barros Sierra; el movimiento ceuista fue un

factor importante en la larga batalla que se libró (y que aun continua) por la memoria del 68 mexicano.

7. Las experiencias vividas durante el movimiento fueron profundamente transformadoras para los jóvenes que participaron. Construyeron un nuevo sentido común. Se fraguó un orgullo de ser ceuista, una politización por medio de una pedagogía vertiginosa, como ocurre en los movimientos sociales. Cada participante sintió que aportaba algo al colectivo en movimiento y en esa medida se dinamizó el componente político, cultural, y creativo en la vida estudiantil.

8. La experiencia positiva vivida por los ceuista y la expectativa de la realización del Congreso Universitario, como espacio donde el movimiento refrendaría el rechazo a las reformas de rectoría y alcanzaría la transformación democrática de la Universidad, permitieron al movimiento continuar con vida una vez concluida la huelga. A pesar de que el CEU no consideró necesario construir un espacio institucionalizado de organización, logró mantener una fuerza política suficiente para impedir la cancelación del Congreso Universitario y obtuvo una amplia mayoría entre los delegados estudiantes en ese evento, fundamental para impedir una transformación neoliberal en 1990. La legitimidad y experiencia de lucha adquirida en estas coyunturas, permitió al CEU articular un nuevo movimiento ante una renovada estrategia institucional que pretendió sin éxito incrementar las colegiaturas.

9. Para el movimiento, el Congreso Universitario representó un esfuerzo amplio de estudio y elaboración de propuestas para transformar la Universidad, pero se encontró con infranqueables límites a la aspiración de democratizar la gestión de la UNAM. El discurso de rectoría, que proponía la academización de la institución, obtuvo buenos resultados entre los profesores e investigadores universitarios. Por otro lado, el Congreso permitió al CEU cierto recambio generacional que fue importante para el posterior conflicto de las cuotas.

10. El movimiento estudiantil fue expresión y estímulo de una tendencia general hacia la unidad de las fuerzas políticas y sociales de izquierda en México, que se manifestó desde comienzos de la década de los 80. Esto se mostró tanto en los esfuerzos unitarios e incluyentes al interior del CEU, como en la confluencia con el movimiento impulsado por Cuauhtémoc Cárdenas en las elecciones de 1988. Dada la afinidad programática entre el movimiento estudiantil y el cardenismo, y el fuerte influjo unitario de la época, el proceso de confluencia no representó una desnaturalización del movimiento estudiantil.

11. En las coyunturas estudiadas, El CEU enfrentó un discurso de parte del poder que construyó una oposición entre lo viejo, representado por el movimiento, y lo nuevo impulsado por las autoridades, identificado con la calidad y la eficiencia educativa; entre los intereses políticos de la protesta estudiantil, y los objetivos académicos de las autoridades universitarias; entre la resistencia conservadora a los cambios —que defiende los intereses gremiales de los estudiantes— y la modernización en relación a las

transformaciones mundiales. En ese mismo plano, el movimiento, como proceso de subjetivación política antagonista, también desplegó un discurso de diferenciación radical con las autoridades. Entre los aspectos más notables, el movimiento enarboló las luchas por la democracia contra el autoritarismo (tanto en la Universidad como en el país) y una historia que da cuenta de los caminos por los que transitó la construcción y transformación de los sistemas educativos públicos, que consideró en riesgo por las iniciativas reformadoras. Se trató, en efecto, de una confrontación entre dos concepciones culturales y maneras de entender la educación. Una de carácter neoliberal y otra que, como apunta Hugo Aboites, “viene de las sociedades latinoamericanas del siglo XX, herederas de profundas luchas por la tierra, los derechos laborales y la educación.”<sup>157</sup>

---

<sup>157</sup> Aboites, Hugo, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*, UAM-X, Clacso Asdi, 2012. Página 15.

## Segunda Parte

# IV. Desembarco neoliberal y el movimiento estudiantil contra la dictadura en Chile (1973-1990)

El sistema educativo chileno experimentó radicales cambios por las políticas neoliberales que llevó a acabo la dictadura de Pinochet. Sin embargo, estos no fueron inmediatos y continuaron profundizándose durante los gobiernos que le siguieron, después de la transición pactada a la democracia. Pero la primera afectación de la dictadura a la educación fue la persecución política que sufrieron académicos y estudiantes, por sus militancias y posiciones políticas, que significó la expulsión de sus escuelas, detención, desaparición, muerte y exilio de muchos de ellos<sup>158</sup>, así como la marcha atrás a la Reforma Universitaria que desde 1968 había dado pasos de gigante en la democratización de la gestión de la educación superior.

El mismo día del golpe de Estado, el 11 de septiembre de 1973, los militares ocuparon la Universidad de Chile. Después de suspender temporalmente las actividades en universidades y otras escuelas y liceos, se traspasó la conducción de las universidades a manos directas de los militares golpistas.<sup>159</sup> También se trató con especial du-

---

<sup>158</sup> Un informe incompleto de la Comisión de Verdad y Reconciliación de 1990 cifró la represión en 117 estudiantes detenidos desaparecidos y 89 ejecutados, e innumerables expulsados. en Moraga Valle, Fabio, "Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)" en Marsiske, Renate (coord.) *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina III*. UNAM-Plaza y Valdés. 2006. Página 183.

<sup>159</sup> El decreto de Ley que estableció la designación de rectores-delegados se publicó el dos de octubre de 1973. (Decreto-Ley N° 50)

reza a la comunidad de la Universidad Técnica del Estado (UTE), donde se calcula que fue expulsada la mitad del personal académico y administrativo.<sup>160</sup>

En este periodo de represión generalizada, a la depuración de las universidades se sumó la eliminación de todas las federaciones estudiantiles y la principal asociación sindical de los maestros chilenos, el Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación.<sup>161</sup> También se estableció vigilancia permanente sobre la comunidad universitaria, un férreo control y censura a los contenidos educativos, así como la cancelación de proyectos y el cierre de centros de investigación. La matrícula estudiantil disminuyó sensiblemente. Tan solo en la Universidad de Chile, que tenía 45 mil estudiantes en 1973, la población se redujo en 10 mil estudiantes menos para 1976.<sup>162</sup>

El primer periodo de represión y depuración del sistema educativo, dio paso, hacia finales de 1975, a las primeras decisiones del gobierno para transformar el sistema educativo, de acuerdo con las políticas neoliberales que comenzaron a implantarse en todo el aparato estatal.

El profundo rechazo a la educación pública por parte de los militares, se amalgamó con las propuestas económicas que los *Chicago Boys* elaboraron para la junta militar.<sup>163</sup> Pronto, esos planes se reflejaron en el presupuesto educativo. De 1974 a 1980 el gasto público en este rubro se redujo un 15.4 por ciento, mientras que el de la Universidad de Chile disminuyó un 29.4 por ciento. Para 1977 en esta universidad se estable-

---

<sup>160</sup> Pérez Navarro, Camila y Andrés Rojas–Murphy Tagle, *Introducción de principios de mercado en Educación: transformaciones del discurso oficial en la Dictadura Militar chilena, 1973–1990*. spi. También ver: Cruces, Natalia, *Apuntes para una historia del movimiento estudiantil chileno*. 2008. Spi.

<sup>161</sup> Ruiz Schneider, Carlos, *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM ediciones, 2010. Página 101.

<sup>162</sup> Monckeberg, María Olivia. *La privatización de las Universidades*. Editorial La Copa Rota, 2005. Página 143.

<sup>163</sup> Retomamos a Moulian que sostiene que los militares golpistas no contaban con un proyecto propio, mas que una “voluntad de poder”. Ver Moulian, Tomás, *Chile actual. Anatomía de un mito*, LOM ediciones, tercera edición, 2002.

ció una “matrícula diferenciada por tramos” sustituyendo las cuotas voluntarias y reducidas que existían anteriormente.<sup>164</sup> De esta manera se comenzó a eliminar la gratuidad, con el fin de que los estudiantes y sus familias cargaran de forma individualizada con la otrora función social que cumplía el Estado, transitando al autofinanciamiento de la educación superior.

Después de la represión generalizada y el recorte presupuestal, la dictadura comenzó a transformar de manera más profunda y duradera el sistema educativo chileno.

## 1. EL TRÁNSITO AL ESTADO NEOLIBERAL EN LA EDUCACIÓN

En 1980, la Junta militar, autoerigida en poder legislativo, expidió después de una simulación de plebiscito, una nueva Constitución. El nuevo marco dio forma legal al naciente Estado neoliberal sustituyendo anteriores decretos y estableciendo las bases para acelerar las transformaciones subsecuentes.<sup>165</sup> En el terreno educativo, la Constitución estableció el derecho a la educación, entendido como la responsabilidad del Estado de garantizar que los padres, que tienen el “derecho preferente y el deber de educar a sus hijos”, contaran para ello con la “libertad de enseñanza”. Esta libertad fue definida como el derecho de particulares a “abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”, sin otras limitaciones que “las impuestas por la moral, las buenas cos-

---

<sup>164</sup> Muñoz Tamayo, Víctor, *Generaciones, Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México* (Universidad de Chile – UNAM 1984-2006, LOM ediciones, 2011. Página 96

<sup>165</sup> También puede decirse, como sostiene Tomás Moulian, que se dio paso de la dictadura terrorista a la dictadura constitucional, aunque aquí lo que nos interesa es enfatizar los cambios que tuvieron lugar en la forma y función del Estado y directamente en el sistema educativo. Ver Moulian, Tomás, *Chile actual. Anatomía de un mito*. Op. Cit. 2002.

tumbres, el orden público y la seguridad nacional”, así como el derecho de los padres a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.<sup>166</sup>

A partir de estos preceptos, hacia los últimos meses de 1980 y los primeros del año siguiente, nuevos decretos de la Junta militar terminaron de dar forma a un cambio radical en la educación. Estas transformaciones se conocen como la conversión de un Estado Educador a un Estado Subsidiario<sup>167</sup>.

El antecedente directo fue una serie de lineamientos generales que dio Pinochet a su ministro de Educación. En el breve documento, difundido en el Periódico *El Mercurio* el 5 de marzo de 1979 bajo el nombre de “Directiva presidencial sobre educación nacional”, el dictador mezcló los principios morales conservadores que se propusieron imponer los golpistas, con las políticas económicas elaboradas por los ideólogos neoliberales. Además de informar que “todo el sistema educacional estará guiado por el humanismo cristiano”, Pinochet explicó que “la posibilidad que el Estado expanda aún más su labor educacional debe considerarse improbable, atendidas la magnitud alcanzada por aquella, la escasez de recursos, la urgencia de emplearlos en consolidar la obra ya realizada en este campo, y la existencia de otras necesidades sociales también prioritarias.” Por esto, Pinochet concluía: “Por consiguiente, se estimulará con energía la ayuda que el sector privado presta a la tarea educacional.”<sup>168</sup>

Así, las recetas neoliberales vueltas lineamientos y leyes, promovieron la educación privada, incentivando la creación de liceos, institutos tecnológicos y universidades,

---

<sup>166</sup> Artículo 19, apartado 11º de la Constitución Política de la República de Chile (texto original. Consultado en [goo.gl/AqqN8s](http://goo.gl/AqqN8s) el 3 de septiembre de 2016.

<sup>167</sup> Puede consultarse Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)”. Op. Cit.

<sup>168</sup> Publicado en *El Mercurio*, Marzo de 1979, documento íntegro en Vera Lamperein, Hernán, *La municipalización de la enseñanza: un intento de validación de la familia y de la comunidad*, Chile: Editorial Andrés Bello, 1982.



a partir de facilidades administrativas y fiscales, subvenciones estatales e incluso transferencias de centro educativos públicos a manos privadas. Simultáneamente, se continuó y agudizó el recorte al presupuesto. El gasto público general para educación pasó de representar 11 por ciento en el presupuesto de 1980 a 8.1 por ciento diez años después. El gasto para la educación básica se mantuvo estable, mientras que para la educación media, el presupuesto público promedio por alumno pasó de 79,800 pesos chilenos en 1980 a 63,400 para 1989.<sup>169</sup>

Para las universidades el recorte fue mayor. A la letra, el decreto del 14 de febrero de 1981 estableció que “para los años 1982, 1983 y 1984, el aporte fiscal anual a las universidades será equivalente al 90%, 75% y 60%, respectivamente, del aporte fiscal del año 1980”. Las bases del sistema de autofinanciamiento de las universidades públicas se afianzó. Este drástico recorte sería compensado por los aranceles (colegiaturas), cuyos montos aumentaron año con año y se hicieron generales, pues con estas reformas dejaron de ser diferenciados, según la condición socioeconómica del estudiante, como se había establecido en 1977. Para los jóvenes de más bajos recursos, se creó un Crédito Fiscal Universitario, un crédito estatal a tasa del uno por ciento que debía comenzar a pagarse a los dos años de concluir o interrumpir los estudios.<sup>170</sup> Este sistema funcionó hasta 1987, cuando fue sustituido por un nuevo mecanismo de endeudamiento estudiantil directamente administrado por las universidades, pues el anterior fue poco efectivo para cobrar a los egresados los créditos.<sup>171</sup>

---

<sup>169</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile*, Flacso, 1993. Página 5.

<sup>170</sup> Para los que no alcanzaran el crédito se estableció también la garantía del Estado para la obtención de créditos del sistema bancario. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Decreto consultado el 10 septiembre de 2016 en <http://bcn.cl/1w68n>

<sup>171</sup> Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)”. Op. Cit. Página 186.

También se establecieron otros cambios importantes. Se creó el Aporte Fiscal Indirecto, para asignar un porcentaje del presupuesto público a las universidades considerando la cantidad de alumnos que atraerán de entre los 20 mil mejores estudiantes, según los resultados de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), el examen único de ingreso a las Universidades tradicionales, entre las que están consideradas también viejas universidades de gestión privada. Esta competencia, bajo los nuevos conceptos neoliberales, decía tener el objetivo de garantizar la “libertad educativa” y mejorar la calidad educativa. En la práctica, significó restar recursos de las universidades públicas para ser entregados a consorcios empresariales para la creación del nuevo sistema privado de educación superior.<sup>172</sup>

A principios de 1981 también se emitieron otros decretos con el fin de desmembrar la Universidad Técnica y la Universidad de Chile, los dos centros de estudios superiores públicos del país, eliminando su carácter nacional. Así, a partir de las sedes de provincia de estas dos universidades se crearon 15 institutos profesionales y Universidades, así como la Academia Superior de Ciencias pedagógicas, más adelante Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), escindiendo de la Universidad de Chile el Instituto Pedagógico.<sup>173</sup>

---

<sup>172</sup> La historia sobre la creación y funcionamiento de este sistema privado de educación superior puede conocerse en la extensa investigación de Mönckeberg, María Oliva, *El negocio de las universidades en Chile*, Random House Modadori, 2007.

<sup>173</sup> Estas fueron: Instituto Profesional de Copiapo, Instituto Profesional de Valdivia, Instituto Profesional de Santiago, Instituto Profesional de Chillan, Instituto Profesional de Talca, Universidad de La Frontera, Instituto Profesional de Arica, Universidad de La Serena, Instituto Profesional de Iquique, Instituto Profesional de Osorno, Universidad de Bio-Bio, Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso, Instituto Profesional de Magallanes, Universidad de Valparaíso y la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas”, que en 1986 pasaría a ser la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. Los decretos pueden consultarse en la biblioteca del Congreso en línea en: [goo.gl/zl2DrT](http://goo.gl/zl2DrT)

El mismo año en que fueron expedidas estas leyes, fue creada la Universidad Gabriela Mistral, la primera institución privada bajo el nuevo esquema. Esta fue fundada por Alicia Romo Román, admiradora de Pinochet, funcionaria de la dictadura y parte del grupo encargado de elaborar la nueva normatividad de la educación superior.<sup>174</sup>

En 1980 no existía universidad, instituto profesional o centro de formación técnica que fuesen privados. Chile contaba con seis universidades públicas de las cuales dos tenían una gestión estatal y cuatro una privada. Para el fin de la dictadura, diez años después, se habían fundado 40 universidades, 78 institutos profesionales y 118 Centros de Formación Técnica privados. Estos datos no solo hacen evidente el éxito de los cambios del marco legal para el florecimiento de la educación superior privada, sino también otro rasgo sustantivo: el crecimiento ocurrió principalmente en la educación técnica. En estos 10 años, la matrícula se duplicó, pasando de 118 mil a 246 estudiantes. Sin embargo, en las universidades públicas se redujo ligeramente, pasando de 118 mil a 112 mil alumnos. El crecimiento de la cobertura educativa se dio exclusivamente en el sistema privado y particularmente en la oferta de educación técnica. Para 1990, 20 mil estudiantes estaban en alguna universidad privada, 33 mil en algún instituto profesional privado y 73 mil estudiaban en los centros de Formación Técnica privada. El 53.6% del total de estudiantes de la educación superior, se encontraba en alguna institución privada.<sup>175</sup>

---

<sup>174</sup> Cruces Natalia, *Apuntes para una historia del movimiento estudiantil chileno*, 2008. Spi.

<sup>175</sup> Estos datos proporcionados por el MINEDUC pueden consultarse en Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile*, Flacso, 1993. Páginas 24 y 25.

## CAMBIOS EN LAS ESCUELAS Y COLEGIOS

En cuanto a la educación básica y media, el objetivo de debilitar el papel del Estado e incentivar la participación privada se planteó bajo otra modalidad. El sistema público de enseñanza básica y media fue descentralizado, pasando paulatinamente a los 325 municipios el sostenimiento de los centros escolares que antes dependían del Ministerio de Educación. La reforma también permitió que un número de establecimientos públicos de educación media vocacional se transfirieran a Corporaciones de empresarios creadas con ese fin, privatizando de forma directa estas escuelas. Para 1991 estos atendían ya al 18.8 por ciento de la matrícula de la educación media técnica profesional.<sup>176</sup>

Pero estos cambios apenas fueron un aspecto de las reformas. La modificación principal fue sobre el sistema de financiamiento. El decreto de Ley 3,476 expedido por la Junta de Gobierno el primero de noviembre de 1980 y su reglamento, establecieron que los recursos públicos se asignarían en función del número de alumnos matriculados en cada escuela, (específicamente por un registro de la “asistencia media efectiva” mensual). Este subsidio por alumno se entregaría indistintamente a centros escolares públicos o privados. Así se creó la Escuela Particular Subvencionada.

Para la educación básica se estableció la gratuidad obligatoria, mientras que para la educación media el sostenedor (“persona natural o jurídica”, el empresario responsable de las escuelas particulares subvencionadas) tiene, desde entonces, permitido fijar cobros por “derecho de matrícula” y “derecho de escolaridad” (cuyo monto deter-

---

<sup>176</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile*. Op. Cit. Página 4 y 5.

mina libremente el sostenedor). De esta forma, se autorizó el lucro en la educación subvencionada (no se establecieron controles ni límites al ingreso de los sostenedores) y se transfirió a las familias parte importante del costo de esta educación.

En la reforma también se diseñó un mecanismo para disminuir este subsidio, transfiriendo la carga a las familias que optaran por las escuelas subvencionadas. El 35% del ingreso por concepto de colegiaturas sería descontado del total de las aportaciones estatales, es decir, de la subvenciones de cada liceo. Por otra parte, también quedó establecido que cada región o provincia podía aumentar el monto de la subvención por alumno.<sup>177</sup>

Por otra parte, los profesores dejaron de ser funcionarios públicos. Además de haber perdido su organización sindical nacional, poderosa en otros tiempos, las reformas transfirieron las relaciones laborales de la planta docente al estatuto de las contrataciones entre privados. Ahora, como “prestadores de servicios”, las condiciones de trabajo de los profesores quedaron bajo la lógica del mercado.

## **EL SUEÑO NEOLIBERAL PARA LA EDUCACIÓN MEDIA**

Aunque en un plano más general estas reformas se diseñaron para aligerar la carga presupuestal que significaba la educación pública y abrir un nuevo ámbito para la reproducción del capital, debemos señalar que se presentaron bajo dos argumentos centrales. Primero, que las reformas promoverían el mejoramiento de la calidad del “servicio”, al generar mayores opciones para los “consumidores” y así estimular la

---

<sup>177</sup> Decreto de Ley No. 3.476 y su reglamento, promulgados el 29 de agosto y 25 de septiembre de 1980, respectivamente. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Decreto consultado el 13 septiembre de 2016 en <http://bcn.cl/1vj2t> y <http://bcn.cl/1xivg>.

competencia entre los colegios (indistintamente de si estos son públicos o privados), pues debían allegarse mayor cantidad de estudiantes y procurar la permanencia hasta el final de los estudios. En segundo lugar, y directamente vinculado al anterior, que se garantizaría la “libertad educativa”, que en el lenguaje neoliberal significa la capacidad de los padres de familia para elegir por la escuela o colegio que consideraran más conveniente para sus hijos.

La forma en que esto operaría fue expuesto por distintos ideólogos e instrumentadores de la reforma, desde Milton Friedman, (que publicó en 1962 un libro donde describió el sistema que prácticamente sin variantes instrumentó la dictadura)<sup>178</sup>, pasando por Pinochet, hasta otros secretarios de estado y asesores económicos del régimen. En un estudio minucioso sobre estos planteamientos realizado por Carlos Ruiz Schneider<sup>179</sup>, se termina por comprender la lógica que vincula el nuevo modelo de subsidio público, la “libertad educativa”, el lucro, la precarización laboral de los profesores y la calidad educativa.

Siguiendo a Ruiz, aunque en la utopía neoliberal los subsidios no son la mejor solución, los impulsores de estos cambios argumentaron que bajo el nuevo modelo estos los dirijan en la dirección correcta, es decir, a la demanda, dado que el gasto público debe entenderse como un incentivo sobre los agentes económicos.<sup>180</sup> Una vez eliminado el financiamiento directo y general a las escuelas, que, “no tiene incentivos a optimizar la calidad del servicio y menos a procurar optimizar la relación calidad-costos”, en palabras de un asesor económico de la dictadura, la disputa por los clientes del servicio

---

<sup>178</sup> Friedman, Milton. *Capitalismo y Libertad*. Ediciones RIALP, Madrid, 1966, página 125.

<sup>179</sup> Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM ediciones, 2010.

<sup>180</sup> Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado*. Op. Cit. Página 111.

educativo resulta vital para lograr la viabilidad del negocio educativo. Bajo estas reglas la escuela se ve impulsada a lograr la calidad del servicio, pues tiene como motivador principal la recompensa económica, es decir, el lucro.<sup>181</sup>

La lógica del mercado se presenta como maravillosa. Establecida la “libertad educativa”, que por si misma dirige a los consumidores (alumnos, padres de familia) al mejor servicio (escuela), la posibilidad de que se maximicen las utilidades sacrificando la calidad no puede prosperar, dado que al poco tiempo la competencia elimina del mercado al mal prestador del servicio. Para garantizar la calidad, argumentan los reformadores, las leyes deben procurar que no haya competencia desleal, por lo que las reglas sobre financiamiento deben ser iguales tanto para la educación pública como la privada. De igual forma, las leyes deben permitir que sea sencillo crear y disolver escuelas, evitando regulaciones y requisitos excesivos.

Un lastre para este nuevo dinamismo, eran las viejas relaciones laborales de los profesores. El nuevo régimen laboral elimina la plaza fija y estable del docente, procurando facilitarle al empresario de la educación cancelar las relaciones contractuales con los “prestadores de servicios” de su escuela.

Pero la precarización laboral de los profesores también opera en la dinámica misma de la calidad, pues sin la seguridad laboral de otros tiempos, él también se pondrá a mejorar su servicio educativo, con el fin de retener y aumentar el número de estudiantes, garantizando su trabajo y el negocio de su escuela.<sup>182</sup>

Para Gerardo Jofré, asesor económico del gobierno de Pinochet, un resultado de este enfoque es que finalmente se puede “exorcizar un prejuicio muy difundido en la

---

<sup>181</sup> Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado*. Op. Cit. Página 112.

<sup>182</sup> Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado*. Op. Cit. Página 112.

relación con el lucro en la educación y es el que considera que el reconocimiento y uso de incentivos económicos adecuados son contrapuestos con el reconocimiento y uso de la vocación educativa.”<sup>183</sup>

Con la mercantilización de la educación, y más precisamente la radical reducción de la educación a la racionalidad económica, se nos presenta el *summum* de la imposición de la lógica del mercado en un ámbito de la vida social que le era esencialmente ajeno.

## EL SUEÑO DE UNOS, PESADILLA PARA OTROS

La municipalización provocó al poco tiempo una inversión pública diferenciada en función de la capacidad de las distintas provincias, lo que afectó a las escuelas y colegios de las comunas más pobres. Al mediano plazo esto hizo que una cantidad importante de escuelas públicas viviera un deterioro de la infraestructura educativa y la disminución de las remuneraciones de los docentes, que habían perdido su condición de funcionarios públicos por la descentralización.<sup>184</sup> Cabe anotar que reformuladas las relaciones de trabajo de los profesores bajo la lógica del mercado, (sus remuneraciones quedaron libres y sujetas al mercado) los cambios persiguieron también el disciplinamiento que opera bajo estas relaciones.<sup>185</sup>

Garantizado el negocio por las subvenciones y colegiaturas, creció el número de escuelas y colegios particulares. A diez años de las reformas que impulsaron el merca-

---

<sup>183</sup> Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado*. Op. Cit. Página 112.

<sup>184</sup> Pino Delgado, Marta María, *Chile 1990-2006: Construcción de una Educación de calidad con accesibilidad igualitaria*. Tesis de doctorado Universidad de Barcelona, Barcelona 2013. Página 204.

<sup>185</sup> Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado*. Op. Cit. Página 105 y 107.



do en la educación, más de un millón 200 mil estudiantes de preescolar a secundaria estaban en una escuela particular.<sup>186</sup> El crecimiento de la educación privada y la transferencia de alumnos de las escuelas públicas a ésta tomó pocos años: la matrícula de pre-escolar a secundaria de las escuelas públicas pasó de atender a 2,260,512 estudiantes a 1,990,143 tan solo de 1980 a 1985. Aun más, si en 1974 la educación pública atendía en estos niveles a poco más del 80 por ciento de los alumnos, para 1990 pasó a representar el 57.80 por ciento.<sup>187</sup>

Pero lejos de la promesa de calidad, muchas de las escuelas privadas se instalaron en espacios inadecuados para su tarea y fueron dirigidos por sostenedores escasamente preparados y con poco interés por la tarea pedagógica. Por parte del gobierno, las funciones de supervisión se limitaron a revisar los registros de asistencia de los alumnos, mientras que “otros aspectos del colegio, como el estado de la infraestructura escolar, la calidad de la enseñanza y la efectividad de la educación entregada eran libres de toda supervisión y control por parte del Estado.”<sup>188</sup>

En la educación media el resultado de la privatización del sistema educativo no fue la exclusión. Por el contrario, la cobertura creció<sup>189</sup>, pero no logró el mejoramiento de la calidad de la educación<sup>190</sup>, promesa central del discurso neoliberal. Pero el daño más severo fue la segregación social en la escuela. Mientras las clases altas cuentan con sus tradicionales escuelas privadas, las clases medias se dirigieron preferentemen-

---

<sup>186</sup> Aedo-Richmond, Ruth, *La educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*, Ril editores, 2000. Página 225 y tabla 41.

<sup>187</sup> Aedo-Richmond, Ruth, *La educación privada en Chile...* Op. Cit. *Página 224, tabla 40 y 41.*

<sup>188</sup> Aedo-Richmond, Ruth, *La educación privada en Chile...* Op Cit. *Página 223.*

<sup>189</sup> La cobertura de la educación media paso de un 65 por ciento en 1981 a un 78.8 por ciento en 1990. En Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile*, Flacso, 1993. Página 4, cuadro No. 1.

<sup>190</sup> Así lo confirmaron las propias mediciones del gobierno, en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la educación (SIMCE).

te a las nuevas escuelas privadas subvencionadas y las clases bajas quedaron confinadas a las escuelas públicas.<sup>191</sup> También hay evidencia de que ciertos conglomerados educacionales fundaron escuelas dirigidas a un sector de bajos recursos, garantizando el negocio al castigar los gastos en infraestructura y las condiciones salariales de su planta docente.<sup>192</sup> La posibilidad de los dos fenómenos no hace menos cierto que la escuela chilena perdió cierta condición multclasista e incluyente, valor fundamental en la escuela pública de otros tiempos, pues como asegura Carlos Ruiz Schneider, los cambios produjeron “un sistema diferenciado por ingreso de los padres, reproductor de las desigualdades económicas y de clase y fuertemente segmentado, como no van a faltar de observarlo los análisis empíricos del funcionamiento del modelo en Chile.”<sup>193</sup>

Aunque no es lugar para extenderse sobre el sistema educativo que dismanteló la dictadura, es necesario recordar que una reforma educativa chilena de 1965, impulsada por las concepciones desarrollistas de la época, confirió al Estado un papel fundamental en la tarea educativa, pues se consideraba que las sociedades latinoamericanas atrasadas requerían preparar el “capital humano” necesario para los planes de industrialización. El resultado fue una política pública que en pocos años fortaleció el sistema público y amplió la cobertura educativa<sup>194</sup>. Aunque se establecía una diferenciación entre la formación de mano de obra calificada –tarea de las escuelas técnicas–

---

<sup>191</sup> Pino Delgado, Marta María, *Chile 1990-2006: Construcción de una Educación de calidad con accesibilidad igualitaria*. Tesis de doctorado Universidad de Barcelona, Barcelona 2013. Página 159.

<sup>192</sup> Aedo-Richmond, Ruth, *La educación Privada en Chile...* Op. Cit. Página 223.

<sup>193</sup> Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado*. Op. Cit. Página 118.

<sup>194</sup> Sobre este tema y los resultados de la Reforma educativa, también puede consultarse Redondo, Jesús (coord.) *El derecho a la educación en Chile*, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

y la necesidad de formar nuevas elites dirigentes en las universidades, la educación pública se proponía también la integración social y la igualdad de oportunidades.<sup>195</sup>

Con la transferencia de grandes sumas de dinero del Estado a manos privadas, más la contribución social realizada por las familias de los estudiantes, por concepto de aranceles, el nuevo negocio permitió la conformación de grupos económicos en el sector. Estos, articulados con los empresarios de la educación superior, configuraron un nuevo poder económico que desplegó una vigorosa influencia política, al compenetrarse con los gobiernos de la Concertación. Políticos y empresarios, dos piezas integradas de una renovada clase dirigente que estableció una hegemonía que fue mucho más allá de la impuesta por la violencia del golpe de Estado. Contra cada una en su tiempo, se enfrentaron los estudiantes.

## **2. BATALLAS DURANTE LA DICTADURA**

Chile es un país con una larga tradición de organizaciones y movimientos socio-políticos estudiantiles que han luchado por la transformación de su país. De forma resumida podemos decir que en distintos momentos históricos del último siglo los estudiantes en movimiento impulsaron la Reforma universitaria y el socialismo, posteriormente la recuperación de la democracia y de tiempo atrás hasta nuestros días, se han propuesto poner fin al modelo educativo neoliberal. Este antagonismo estudiantil es un referente social e histórico indispensable en el devenir de este país. El movimiento es-

---

<sup>195</sup> Un estudio crítico sobre este tema puede consultarse en el capítulo IV “Educación, desarrollo y modernización” del libro de Carlos Ruiz Schneider, Op. Cit. El autor sostiene que este enfoque integrador se presenta como alternativa capitalista a las concepciones socialistas sobre la función de la educación que a partir de la revolución cubana tuvieron una fuerte repercusión en América Latina. El autor también refiere que el gobierno de Salvador Allende no llegó a modificar sustancialmente el modelo educativo chileno.

tudiantil, tanto universitario como secundario, se ha constituido como un sujeto de primera importancia en la historia chilena del siglo XX y lo que va del presente siglo. Esto ha generado un impresionante corpus de estudios sobre el movimiento estudiantil, probablemente apenas un reflejo de todo el conocimiento social transmitido de forma oral de generación en generación.

Pero el movimiento estudiantil chileno no solo ha sido un motor de estos cambios en contextos de fuerte antagonismo. Para comprender el enorme peso político del movimiento estudiantil, es preciso observar que los grupos dirigentes de los estudiantes – organizados la mayoría de las veces en las juventudes de los distintos partidos políticos–, han constituido el grueso de la clase política del país. “A lo largo del siglo XX – señala Fabio Moraga–, salvo dos mandatarios, la totalidad de los presidentes de Chile egresó de las aulas de la universidad del Estado y perteneció a la directiva de la Federación de Estudiantes, muchas veces como presidente.”<sup>196</sup>

Aunque no siempre los dirigentes de la Federación se han encontrado al frente de los contingentes estudiantiles en movimiento (o no todos ellos), las experiencias políticas vividas en la Universidad han sido la principal escuela de cuadros de los partidos. Esta compenetración entre la política profesional y nacional y la universitaria ha hecho históricamente a la universidad chilena un espacio altamente politizado.

El movimiento estudiantil de 2006 conocido como la *Revolución pingüina*, considerado el primero en enfrentar directamente el sistema de educación de mercado, tuvo como precedente un largo periodo de resistencias y batallas que se remonta 20 años antes, a partir de las primeras protestas estudiantiles en la década de 1980. Sin em-

---

<sup>196</sup> Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)”. Op. Cit. Página 186.

bargo, estos movimientos no centraron sus esfuerzos en detener las reformas al sistema educativo, sino principalmente en hacerle frente al régimen político instaurado por el golpe de Estado de 1973. Junto con otros sectores organizados, los estudiantes universitarios y secundarios de aquellos años fueron conscientes de los procesos de ajuste económicos y las políticas de privatización que tuvieron un alto costo social, y así lo denunciaron, pero sus luchas estuvieron limitadas por el contexto político general. Las fuerzas en resistencia se propusieron el derrocamiento de la dictadura —y para esto el fortalecimiento de sus organizaciones— por sobre cualquier otro objetivo más específico o sectorial.

Los militantes estudiantiles, principalmente agrupados en las juventudes de los partidos de centro e izquierda proscritos por la dictadura, concentraron sus esfuerzos en impulsar un movimiento de masas para sumar su sector a otras fuerzas democráticas. Así, los estudiantes secundarios y universitarios participaron de forma destacada en las convocatorias impulsadas por los partidos, sindicatos y otras organizaciones sociales, en las llamadas “Protestas Nacionales” que tuvieron lugar entre 1983 y 1986. Durante esos años el país vivió un ascenso del movimiento social que se expresó con movilizaciones de masas, huelgas y protestas que recurrieron a la violencia política, especialmente en la confrontación callejera contra la policía militarizada.

Pero la centralidad de la confrontación con el régimen no impidió que las luchas estudiantiles abandonaran del todo sus propias demandas. Finalmente, algunas de estas se derivaban directamente del autoritarismo y la represión del régimen. Así, la creciente participación estudiantil en los 80 corrió a la par de la lucha por el fin de la intervención militar sobre los organismos de dirección de las universidades, reclamando la autonomía universitaria y el fin de los rectores delegados.

Impulsaron también la democratización de los centros de estudiantes y volvieron a crear las federaciones estudiantiles. Enraizados en una larga tradición (la Federación de Estudiantes de Chile se fundó en 1906), los centros de alumnos y las federaciones estudiantiles, fueron combatidos por la dictadura. Mientras que las federaciones fueron proscritas, los centros de alumnos se transformaron por el decreto 741 emitido en 1974, que facultó a los directivos de la educación media y superior a nombrar a los representantes estudiantiles, convirtiéndolos, generalmente, en instrumentos de control y vigilancia. La demanda de democratización de los centros de estudiantes, así como el cese a la represión, constituyó otro cuerpo de demandas de los estudiantes universitarios y secundarios.

Aunque resulta evidente que las condiciones políticas establecidas por la dictadura dieron en gran medida forma y sentido al movimiento estudiantil, también podemos señalar que los cambios radicales al sistema educativo despertaron desde los primeros días una clara resistencia y, conforme fueron llevándose a cabo, unas condiciones de explosividad en aumento. Esto abrió otros frentes de demandas que incluso en algunos momentos se consideraron importantes para extender la movilización estudiantil. Especialmente en la Universidad de Chile, desde finales de los 70 cada año escolar comenzaba con protestas por el aumento de las colegiaturas, también rechazaron la venta del patrimonio universitario. Por su parte, las organizaciones de los estudiantes secundarios se expresaron en contra de la municipalización de los liceos públicos. Otras demandas particulares fueron el descuento en el pasaje del transporte colectivo, el aumento de los desayunos escolares en los liceos y la gratuidad de la Prueba de Aptitud Académica.

## LOS UNIVERSITARIOS

En la Universidad de Chile, los estudiantes lograron en 1984, después de un largo proceso de organización y pequeños avances, refundar la Federación. En un primer momento organizaron la Coordinadora de Centros de Alumnos Democráticos, que logró quebrar a la Federación de Centros de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECECH) representación antidemocrática y oficialista creada en 1978. De esta manera los estudiantes democráticos convocaron a una Asamblea constituyente que elaboró nuevos estatutos para restablecer la Federación de Estudiantes de Chile (FECH). Estos fueron refrendados en un plebiscito y para octubre de 1984 se realizaron elecciones universales para elegir la directiva de la FECH, en la que arrasó la lista de unidad de las organizaciones democráticas (Democracia Cristiana, Juventudes Comunistas, Bloque Socialista y Partido Socialista-Almeyda) frente a los estudiantes gobiernistas.<sup>197</sup> Una vez recuperada la Federación, en el mismo año se rearticuló la Confederación de Federaciones de Estudiantes de Chile (CONFECH). Lograr la refundación de la Federación, como representación única, sin organización paralela afín al gobierno, fue una gran conquista estudiantil, aun considerando que los rectores delegados no la reconocieron como interlocutor válido.<sup>198</sup>

Pero por esos mismos días, la represión se recrudeció. Ante la convocatoria a la protesta nacional del 30 de octubre se declaró estado de sitio en todo el país. La co-

---

<sup>197</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 100-101.

<sup>198</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 104.

yuntura arrojó un saldo de 563 universitarios detenidos, 48 relegados, 74 expulsados de su universidad, 57 procesados y 13 ingresos policiales a recintos estudiantiles.<sup>199</sup>

Para el año siguiente, La FECH organizó los tradicionales Trabajos Voluntarios de Verano, en abierto desacato al estado de excepción. Los estudiantes fueron a realizar las jornadas solidarias al Aconcagua, aunque a los pocos días fueron detenidos y trasladados de vuelta a Santiago “luego de ser golpeados y expuestos al sol, uno de ellos, Patricio Manzano, sufrió una insuficiencia cardiaca. La policía no permitió que los alumnos de medicina le prestaran los auxilios necesarios en el traslado a un centro de salud, por lo que falleció en el trayecto. El mismo día de los funerales de Manzano, el vicepresidente de la organización estudiantil, Gonzalo Rovira, fue detenido y relegado por siete meses al campo militar de prisioneros de Chonchi, en el norte del país.”<sup>200</sup>

Pero los estudiantes no se arredraron. La FECH convocó a un plebiscito con el fin de impulsar una propuesta de cambios para poner fin a los rectores delegados. La organización estudiantil logró presentar los resultados de este ejercicio al ministro de educación, Horacio Aránguiz. Pero este gesto de apertura no prosperó, pues al día siguiente el ministro fue destituido.<sup>201</sup> “El camino que se abre a la FECH es el de la movilización, de la desobediencia y de la ingobernabilidad de las universidad intervenida”, concluía en una asamblea el dirigente de los estudiantes de la Universidad de Chile, días después de la destitución del ministro.<sup>202</sup>

---

<sup>199</sup> Información de *Revista Análisis*. 25 de junio al 2 de julio de 1985, en Muñoz Tamayo, Víctor, *Generaciones*. LOM ediciones, 2011.

<sup>200</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 105.

<sup>201</sup> Los dirigentes de la FECH consideraron que la remoción del ministro había ocurrido por su actitud de cierta apertura. Sin embargo, como nos cuenta Rolando Álvarez, por esos días el Ministro se vio envuelto en una disputa con la alcaldesa de Santiago, motivada por la toma de un liceo, lo que parece haber sido determinante en su salida.

<sup>202</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 107.



El asenso de la confrontación impulsó a los estudiantes a realizar múltiples protestas con el fin de hacer ingobernable la universidad. “Los estudiantes se tomaban oficinas administrativas –refiere Víctor Muñoz Tamayo–, declaraban días “de ruido” y días “de silencio”, sacaban el amoblado a la calle, ponían candados en oficinas y si podían, hurtaban todo aquello que sirviera a la labor de la administración del gobierno universitario.”<sup>203</sup>

En el marco de la Jornada Nacional de Movilización del 4 de septiembre de 1985, las protestas forzaron la renuncia del decano de la facultad de Medicina; y una vigilia organizada contra el decano de la facultad de Ingeniería terminó con un desalojo violento y la detención de 101 universitarios, aunque a los pocos días las protestas por esta intervención policiaca lograron finalmente la renuncia del decano de esa facultad. Para finales del mes, los dirigentes de la FECH fueron citados a declarar, de la misma manera que otros dirigentes sociales, por la convocatoria que habían realizado para la Jornada de Movilización. Apenas llegaron a los tribunales la directiva estudiantil fue detenida, con la excepción del presidente Yerko Ljubetic, que no se presentó. A los pocos días una nutrida marcha por la vereda pretendió acompañar al Ljubetic a los tribunales, aunque la novedosa movilización, que procuró no cerrar las vialidades, terminó duramente reprimida. Sin embargo, gracias al impacto de esta movilización y la agitación generalizada en la Universidad se consiguió a los pocos días la liberación de los dirigentes estudiantiles.<sup>204</sup>

Para el siguiente año, la agitación estudiantil continuó con intensidad. La CONFECH convocó a un paro de labores para el 15 y 16 de abril. En el ex-pedagógico una

---

<sup>203</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 108.

<sup>204</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 108-110.

multitud llegó a la oficina del rector con un pliego petitorio, en el que le demandaban cancelar el crédito fiscal, pero se encontraron con la sorpresa de que, frente a ellos, el rector firmó su renuncia. Los estudiantes celebraron el triunfo, pero la represión no tardó en llegar. Dos días después, el 17 de abril, la policía entró al ex-pedagógico y detuvo a 450 personas. En otras sedes universitarias la convocatoria al paro terminó también con desalojos, disturbios callejeros y cientos de estudiantes detenidos.<sup>205</sup>

En el marco de una nueva convocatoria de paro nacional, la FECH tomó, por primera vez en 13 años de dictadura, la Casa Central de la Universidad. El paro en la Universidad fue exitoso, pero fueron desalojados y la dirección de la Federación, fue detenida junto con otros 130 estudiantes.<sup>206</sup>

A partir de la eliminación de los aranceles diferenciados por las reformas de 1981, el activismo universitario comenzó a rechazar estos cobros, así como el sistema de endeudamiento. Al calor de las protestas, se fue estableciendo la visión compartida entre los activistas de que la demanda debía ser a favor del arancel diferenciado y la cancelación del endeudamiento crediticio. Este planteamiento además de considerarse más realista, también revestía una concepción que se alejaba de la gratuidad. “Se planteaba que había que volver al sistema anterior, que era el de arancel diferenciado – explica Gonzalo Rovira, dirigente estudiantil de la FECH–. En Chile la universidad siempre ha sido de élite, entonces estaba el discurso de que si tú haces gratis la universidad lo que haces es hacerla gratis para la élite.” Otro estudiante, Daniel Farcas así

---

<sup>205</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 110 y 111.

<sup>206</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 112.

lo expresa: “Era lógico que aquellos que podían pagar pagaran y los que no podían pagar que no pagaran.”<sup>207</sup>

De esta forma, la izquierda estudiantil comenzó a construir un discurso en el que consideraba más adecuado, por entrañar un criterio de justicia, que quienes tuvieran recursos económicos suficientes, no fueran subvencionados.

Esta posición, muy extendida entre los estudiantes, no solo revistió una tuid pragmática, sino también significó una aceptación de la lógica costo/beneficio - expresión del avance ideológico del neoliberalismo sobre la sociedad chilena- y cierto acotamiento del movimiento. Tuvieron que pasar muchos años y muchas experiencias de resistencia para que la sociedad y especialmente sus estudiantes, pudieran cuestionar esas concepciones, y así confrontar con mayor profundidad al sistema educativo.

## LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Al igual que los universitarios, la confrontación más intensa de los estudiantes secundarios contra la dictadura fue en 1985 y 1986. Su participación no está muy presente en las recuperaciones históricas de este periodo, sin embargo fueron notables el esfuerzo organizativo unitario que llevaron a cabo y su concurrencia como movimiento de masas, así como su implicación en formas radicales y violentas de lucha social, particularmente en la lucha callejera.<sup>208</sup>

---

<sup>207</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 104 y 105.

<sup>208</sup> Álvarez Vallejos, Rolando, *El movimiento estudiantil secundario bajo dictadura y las juventudes comunistas: un caso de radicalización política de masas en Chile (1983-1988)*. Spi. En <https://es.scribd.com/document/218299104/Rolando-Alvarez-Movimiento-Estudiantil-Secundario-y-Dictadura-1983-1988> (Consultado el 3 de septiembre de 2016)

Además de las tomas de sus colegios, los estudiantes secundarios disputaron las principales avenidas de la capital. Mientras otros sectores, como los pobladores movilizadas de las periferias de Santiago, tuvieron otros espacios de confrontación, los secundarios desplegaron sus acciones, con gran visibilidad y confrontación con las fuerzas del orden, en el centro de Santiago.<sup>209</sup>

Entre 1981 y 1982 se fue activando un trabajo político en torno a las juventudes de los partidos proscritos de izquierda que en algunos colegios confluyeron para formar Comités Democráticos (CODES). Más adelante, sin la participación de la Democracia Cristiana, se formó la Coordinadora de Estudiantes de Enseñanza Media (COEM), organización que agrupó a las juventudes políticas del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), del Partido Comunistas de Chile (las Juventudes Comunistas, JJCC), del Partido Socialista, facción de Clodomiro Almeyda (PS- Almeyda) y de Izquierda Cristiana. Para 1985, el año definitivo del ascenso de un movimiento de masas estudiantil, el esfuerzo unitario de las diversas militancias entre los secundarios logró formar el Comité Pro-FESES, que al año siguiente fundó la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES), con la participación de la Democracia Cristiana y algunos otros grupos mas pequeños.<sup>210</sup>

La primera protesta de los secundarios con gran resonancia tuvo lugar el 10 de junio de 1985, con la toma del Liceo A 12 de Santiago. Aunque la ocupación duró tan solo tres horas –con un saldo de 315 detenidos y millonarios destrozos– produjo la caí-

---

<sup>209</sup> Aunque no hay datos específicos sobre los saldos de la represión a los estudiantes secundarios, en el céntrico y emblemático Liceo de Aplicación (Año. 9) se contabilizaron un total de 27 estudiantes asesinados durante la dictadura. ver Torres, Rodrigo. *Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un "actor político en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006)*, Axe XI, Symposium 40, Toulouse, Francia, 2010. Página 5.

<sup>210</sup> Álvarez Vallejos, Rolando, *El movimiento estudiantil secundario bajo dictadura y las juventudes comunistas...* Op. Cit.

da del Ministro de Educación pocos días después, por una confrontación entre él y la alcaldesa de Santiago por las responsabilidades de la toma.

La audacia de la acción y este resultado inesperado dio legitimidad a la táctica de tomar los liceos y prestigio a la organización estudiantil, en ese momento el Comité Pro-FESES.<sup>211</sup> Las protestas aumentaron ese año. Los secundarios llevaron a cabo otras tomas, formaron nutridos contingentes en las Jornadas de Movilización y se hicieron notar en los enfrentamientos callejeros de ese año.

El proceso de municipalización había dado inicio en 1981 y 1982, pero este se detuvo en los siguientes años. La transferencia de las escuelas y colegios se reanudó para 1986, cuando tocó el turno a los liceos «tradicionales» o «históricos», como el Instituto Nacional, el Liceo de Aplicación y el José Victorino Lastarria, entre otros. Las movilizaciones contra este cambio comenzaron en el mes de mayo. Alertando sobre la privatización que le seguía a la municipalización, los estudiantes y profesores impulsaron los primeros días de junio la mayor movilización secundaria durante la dictadura. Llegaron a paralizar más del 80 por ciento de los de los liceos de Santiago y se registraron protestas en muchas otras comunas. Una marcha reunió unos 4 mil profesores y las manifestaciones diarias de los secundarios terminaron con un promedio de 300 menores de edad detenidos al día. A pesar de la participación masiva de los secundarios, estos no obtuvieron respuesta alguna y los planes de un Paro Estudiantil Prolongado en la ruta de la Sublevación Nacional, no se mostraron realistas.<sup>212</sup>

---

<sup>211</sup> Álvarez Vallejos, Rolando, *El movimiento estudiantil secundario bajo dictadura y las juventudes comunistas...* Op. Cit.

<sup>212</sup> Álvarez Vallejos, Rolando, *El movimiento estudiantil secundario bajo dictadura y las juventudes comunistas...* Op. Cit.

## VIOLENCIA POLÍTICA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL SECUNDARIO

En la revisión de la participación de los secundarios en la lucha contra la dictadura, vale la pena detenernos un momento para hablar sobre los recursos (hoy se habla de repertorios) que desplegaron los estudiantes durante aquellos difíciles años. Rolando Álvarez, en un interesante estudio sobre el movimiento estudiantil secundario de la década de 1980 y particularmente acerca de los comunistas que durante esos años hegemonizaron ese movimiento<sup>213</sup>, da cuenta de una estrategia que se propuso, impulsar una lucha de masas junto con otra de violencia callejera, con el fin de encaminar los esfuerzos de oposición al régimen hacia una sublevación nacional que pusiera fin a la dictadura.

En esa estrategia –que el autor señala como un giro en la tradicional política gradualista y pragmática del Partido Comunista Chileno– se consideró que el papel de los estudiantes era central para detonar una mayor participación social.

En el contexto del recrudecimiento de la represión al movimiento social, –en noviembre de 1984 se decretó estado de sitio–, Álvarez señala que los comunistas vivieron "un proceso de compenetración con lo militar, razón por la cual este aspecto se hizo habitual (e indispensable) en la práctica política de masas de los comunistas. Surgieron las Milicias Rodriguistas (MR) y en la enseñanza media los Comités de Auto-defensa de Masas (CAM)", en paralelo al fortalecimiento del Frente Patriótico Manuel Rodríguez, brazo militar del PC.

---

<sup>213</sup> Álvarez Vallejos, Rolando, *El movimiento estudiantil secundario bajo dictadura y las juventudes comunistas...* Op. Cit.

De acuerdo con Álvarez, en el asenso y radicalización de las protestas del año 1985, fueron los CAM quienes impulsaron la lucha callejera y dirigieron las tomas y auto-tomas de los liceos y “en definitiva, los que dieron esa característica radicalizada al movimiento estudiantil secundario, de gran salida mediática en los medios afines a la dictadura.”

Álvarez describe a los CAM como organismos incluyentes, en los que no solo la juventud comunista participaba, y en los cuales su funcionamiento y dirigentes se decidían de forma democrática. "Sus principales funciones debían ser defender a los dirigentes y planificar la defensa de actividades callejeras, como marchas, muralismo y caravanas. En el territorio, debían realizar planes de defensa del territorio e intentar neutralizar lo más posible la acción de las fuerzas policiales. Finalmente, los CAM realizaban acciones de protesta audaces, como fogatas, barricadas, incorporando a la mayor cantidad de gente. En el caso de la Enseñanza Media, los CAM eran los que diseñaban los complejos planes de toma de liceos y su respectiva defensa, como así también la defensa de las marchas, para lo cual planificaban, a través de la estructuración de grupos de choque, la lucha contra la policía."<sup>214</sup>

De esta experiencia nos da cuenta Álvarez, al señalar que las juventudes comunistas, en concordancia con las tesis del PC, se propusieron impulsar la mayor participación estudiantil y de forma simultánea la organización de Comités de Autodefensas de Masas (CAM) en la enseñanza media. Según cuenta el historiador, estas dos dinámicas no se vivieron como una contradicción, ya que esta violencia desatada por los estudiantes se compenetró con la movilización estudiantil.

---

<sup>214</sup> Álvarez Vallejos, Rolando, *El movimiento estudiantil secundario bajo dictadura y las juventudes comunistas...* Op. Cit.

De otra manera, parece que la hegemonía de las juventudes comunistas en el movimiento estudiantil de aquellos años fue construida, en parte, por esa nueva expresión radicalizada, que otorgó legitimidad, en contraposición a una lectura que las considerara una táctica sectaria y minoritaria.

Sobre el crecimiento de un movimiento de masas contra la dictadura durante los años 1985 y 1986 no parece haber disenso. Tampoco en el protagonismo de las masas estudiantiles que participaron activamente en esta confrontación. Sin embargo, Álvarez sostiene, en sintonía con otros historiadores,<sup>215</sup> que estas fuerzas sociales, fueron una oposición que “ayudó a generar condiciones que determinaron el término de la dictadura.”

Un debate sobre la relevancia de la lucha social para el fin de la dictadura, Álvarez lo sintetiza de esta manera: "En el fondo, la cuestión se resume en una tesis fundamental: que las formas extra-institucionales o anti-sistémicas de lucha contra la dictadura eran inviables, sin respaldo popular y que la única salida posible era pactar con el régimen militar. En el caso de los partidos de izquierda, los socialistas serían los que habrían “aprendido” esta lección y no así los comunistas, los que habrían abandonado su tradicional sensatez política y se habrían dejado arrastrar por una radicalidad política sin sentido. Acostumbrados a miradas históricas “desde arriba”, estos análisis desconocen las trayectorias concretas de los movimientos sociales de la década de los ochenta, los que movilizaron a cientos de miles de hombres y mujeres contra la dictadura. De esta manera, se impone una “historia política” protagonizada por la “clase política”, restándole historicidad a los movimientos sociales, reducidos a meros instrumen-

---

<sup>215</sup> Puede consultarse la obra de Gabriel Salazar o el libro citado de Carlos Ruíz S.



tos o marionetas de la “ingeniería política” de los ideólogos de la salida negociada de la dictadura.”<sup>216</sup>

Esta diferencia de interpretación no parece ser una simple confrontación libresco entre historiadores. Como veremos más adelante, al conocer la experiencia de lucha de los estudiantes secundarios en 2006 –sin perder de vista que no se desmanteló la institucionalidad autoritaria del régimen de Pinochet– se evidencia que la clase política chilena formada a partir de la transición democrática introspectó una visión que efectivamente excluye como sujeto político válido a los movimientos sociales. Esta concepción llevará al gobierno de la presidenta socialista Michelle Bachelet a reprimir a los estudiantes que demandaron acabar con la pesadilla neoliberal y a activar espacios de negociación con los políticos y empresarios del sector, relegando a sus antagonistas.

## **CRISIS EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE**

Para 1987 las fuerzas opositoras a la dictadura parecieron debilitarse. Estos signos también se mostraron en el movimiento secundario y universitario. Entre las razones de este retroceso destacan el agotamiento por la intensidad de las protestas de los últimos años y el aumento de la violencia con la que respondió el régimen. También influyó el cambio en el horizonte político debido a la cercanía del plebiscito establecido para el siguiente año –en el que se preguntaría sobre la continuidad o no del régimen de la junta militar– y las repercusiones que tuvieron el descubrimiento de un arsenal y el posterior atentado fallido a Pinochet por el Frente Patriótico Manuel Rodríguez

---

<sup>216</sup> Álvarez Vallejos, Rolando, *El movimiento estudiantil secundario bajo dictadura y las juventudes comunistas...* Op. Cit.

(FPML), tanto en el recrudecimiento de la represión, como en las diferencias políticas en el bando opositor frente a estos hechos.

Antes de dar paso al periodo que se abrió con la transición democrática, nos detendremos en los acontecimientos que tuvieron lugar en la Universidad de Chile en 1987, pues ese año el modelo de financiamiento crujió y la respuesta de la comunidad universitaria fue generalizada.

Mientras que el presupuesto a las universidades ese año creció un 8.3 por ciento en relación al año anterior, el Índice de Precios al Consumidor había aumentado un 17.3 por ciento. En términos reales continuaba la reducción presupuestaria a la educación superior establecida por las reformas de 1980. Siete años después, los recursos a la educación superior representaban un 50 por ciento menos con respecto a los de aquel año. Para la Universidad de Chile el recorte fue aun mayor, representando dos terceras partes de los recursos fiscales con los que había contado al principio de la década. Esto obligó a una fuerte reducción de los salarios de los académicos y funcionarios y una disminución al monto de los créditos ofrecidos a los estudiantes. A la reducción del recurso público se agregaba que una cantidad importante de universitarios no estaban realizando los pagos establecidos. A nivel nacional la morosidad se calculaba en una tercera parte, por lo que el sistema de autofinanciamiento no estaba generando los recursos esperados, provocando un mayor déficit en los presupuestos de las universidades.<sup>217</sup>

Como hemos señalado anteriormente, el asenso del movimiento estudiantil en 1985-1986 centró sus fuerzas en el derrocamiento de la dictadura, por lo que junto a la lucha por crear las organizaciones estudiantiles y rechazar la universidad intervenida

---

<sup>217</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 113.

por los militares, se formuló un conjunto de demandas articuladas y coherentes. Los avances no fueron pocos, la democratización de los centros de estudiantes y la refundación de las federaciones y la CONFECH significaron una aportación insustituible en la lucha democrática de esos años. También, el rechazo a los decanos (directores) designados permitió algunos avances democráticos al interior de la universidad, tanto por las renuncias obtenidas por la protesta estudiantil como por la aceptación de parte del rector a nombrar decanos a partir de ternas propuestas por los académicos, con el fin de contar con directivos con cierta legitimidad.<sup>218</sup>

Víctor Muñoz, en una exhaustiva investigación realizada en el doctorado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM, cuenta la historia. Los decanos de la Universidad de Chile comenzaron a reunirse para discutir los severos problemas económicos de la Universidad y establecieron interlocución con la asociación de profesores y la dirección de la FECH. El 30 de junio de 1987 estalló un paro masivo organizado por estudiantes y profesores. Los primeros demandaron aumentar el monto del crédito fiscal, que no se condicionara la matrícula al pago de los adeudos y que se dejara de entregar a los bancos privados el cobro de los pagarés. Por su parte, los académicos exigieron un aumento salarial del 30 por ciento. Cuando un grupo de universitarios acudieron a la casa central para solicitar audiencia con el rector delegado Roberto Soto, general del ejército, este llamó a la policía. Fueron detenidas 74 personas, incluida la dirigencia de la Federación. Ante estos hechos, los decanos decidieron asumir las demandas del paro, elaboraron un documento crítico sobre el sistema de financiamiento y demanda-

---

<sup>218</sup> Moraga Valle, Fabio, "Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)". Op. Cit. Página 189.

ron un aumento de mil millones de pesos para solucionar el problema económico de la Universidad.<sup>219</sup>

Cuando el rector acogió la propuesta de los decanos y la presentó al gobierno, Pinochet lo cesó de su cargo. “así no se gana la guerra, hay que arreglárselas con los medios de que se dispone”, dijo Pinochet<sup>220</sup> y nombró rector al único decano que no había firmado la propuesta, José Luis Federici de la Escuela de Economía. “Sin ser un académico connotado, el nuevo rector se había desempeñado aplicando reformas de corte neoliberal en empresas fiscales como Ferrocarriles del Estado -donde despidió a 5 mil trabajadores entre 1976 y 1977-, La Empresa Nacional del Carbón y la Empresa Nacional del Petróleo de Chile.”<sup>221</sup>

Los anuncios de racionalización anunciado por el nuevo rector desataron una oposición a su nombramiento de forma generalizada en la Universidad. La asociación de académicos pidió su renuncia y los estudiantes convocaron a un paro indefinido hasta conseguir su expulsión. Hacia finales de agosto, entre tomas, desalojos y detenciones, Federici, quien decía enfrentar a “terroristas”, anunció la remoción del decano de Derecho, por no hacer lo suficiente frente a la toma de su escuela. Esto terminó por decantar a los decanos, que se sumaron a la demanda de remoción del nuevo rector.

La unidad de los distintos estamentos hizo ingobernable la Universidad. Prácticamente todas las escuelas fueron tomadas. Cuando Federici ordenó cerrar los accesos de la Universidad ya no hubo quien lo hiciera. La desobediencia fue general. El rector siguió destituyendo decanos, removiendo funcionarios y expulsando alumnos, pero na-

---

<sup>219</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 114 y 115.

<sup>220</sup> Fernando Valenzuela Erazo. *La rebelión de los decanos* página 32, en Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*, Op. Cit. Página 207.

<sup>221</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 116.

da pareció tener efecto. Las movilizaciones continuaron con intensidad a pesar de la represión. En una ocasión, en el contexto de una carnaval de protesta, un carabinero hirió de gravedad a una estudiante de música, lo que provocó una rabia generalizada que desquició el centro de la ciudad.<sup>222</sup>

Tras dos meses de protestas y la universidad tomada, Pinochet se decidió finalmente a remover a Federici. El nuevo rector no realizó cambio alguno al problema presupuestal de la Universidad, e incluso no reincorporó a todos los decanos destituidos. Aun así, a la víspera de la realización del plebiscito, una parte de la comunidad universitaria sintió haber alcanzado una victoria.<sup>223</sup>

Es importante notar que después de esta experiencia, que implicó a un amplio espectro político de la Universidad en la caída del rector Federici, se abrió un horizonte que tendría grandes repercusiones para el país. De acuerdo con Fabio Moraga, fue la derecha universitaria quien inició y pretendió dirigir el conflicto contra Federici, ésta “intentó conducir la movilización con una estrategia que evitara la confrontación directa y que privilegiara una derrota pactada del pinochetismo, objetivo que logró en líneas generales. Esta estrategia sirvió a los partidos políticos de centro y de centroizquierda para instalar en el escenario político nacional la hipótesis de que era posible la derrota de la dictadura en forma pacífica al aglutinar una variada gama de fuerzas políticas y sociales desde la “derecha democrática”, pasando por el centro y llegando hasta la “izquierda democrática”.<sup>224</sup> Dado que el movimiento solo logró la caída del rector, mientras que las demandas estudiantiles no encontraron respuesta alguna, Moraga señala

---

<sup>222</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 118.

<sup>223</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 119.

<sup>224</sup> Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)”. Op. Cit. Página 190.

que el movimiento estudiantil se dividió, “entre las fuerzas políticas que apoyaban la estrategia de los partidos de centro y de centro izquierda y las juventudes políticas de izquierda que se afirmaron en llevar a cabo las cinco exigencias del la FECH.”

“A partir de entonces –afirma Moraga– los partidos que conformaron la alianza de gobierno actual aceptaron los plazos y lineamientos impuestos por el régimen de Pinochet, decidieron reconocer la constitución de 1980 y participar en el plebiscito que definiría la permanencia del general en el mando de la nación.”<sup>225</sup>

Con la realización del plebiscito y el triunfo del *No*, el movimiento social y particularmente el estudiantil, se vendría abajo. En el contexto de la transición pactada las razones del movimiento parecían perder sustento, aun más sus formas de lucha y su radicalidad. El país se deslizaba hacia una relativa parálisis de las luchas sociales, hasta bien entrada la primera década del nuevo siglo. Aun así, las siguientes generaciones de los estudiantes universitarios continuarían dando batalla.

---

<sup>225</sup> Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)”. Op. Cit. Página 190.

## V. Políticas de la Concertación y resistencias estudiantiles en Chile (1990-2000)

La transición a la democracia en Chile significó el paso a un sistema político acotado por la institucionalidad de la dictadura, derivada de la constitución de 1980 y de más leyes que fueron diseñadas para garantizar la continuidad del modelo económico y la inmunidad de los golpistas. Esta “democracia incompleta”, o “democracia de baja intensidad invadida por la ideología tecnocrática”<sup>226</sup> abrió un campo para la lucha política fuertemente acotado. Las reglas políticas establecidas por los militares y reconocidas por la mayoría de los partidos políticos concibieron la existencia de lo que se conoce como “enclaves autoritarios”,<sup>227</sup> que permitieron la continuidad de los golpistas en importantes espacios de poder, particularmente en las Fuerzas Armadas —que continuó dirigiendo Pinochet hasta 1998— y el Poder Judicial.

El sistema político también garantizó una representación de los militares en el Senado, sin ser elegidos democráticamente y un sistema electoral llamado binominal, diseñado con la finalidad de favorecer la formación de dos bloques equilibrados en las cámaras. Este sistema de elección de diputados y senadores, que no contempla repre-

---

<sup>226</sup> El trabajo de Tomás Moulian es especialmente relevante para una comprensión amplia sobre la continuidad de la “revolución capitalista” neoliberal impulsada durante la dictadura y la continuidad desde la “lógica de trasformismo” presente en la transición a la democracia. Ver Moulian, Tomás, *Chile actual. Anatomía de un mito*, LOM ediciones, tercera edición, 2002.

<sup>227</sup> Para la descripción sobre los enclaves autoritarios retomamos el trabajo de Manuel Garretón. Aunque no compartimos su posición condescendiente con la Concertación, resulta elocuente que desde esa posición se describan con claridad estos “enclaves”. Ver Garretón, Manuel Antonio, *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*, Editorial ARCIS-CLACSO-PROSPAL, 2012. páginas 185-187.

sentaciones proporcionales, garantizó una sobre representación parlamentaria a la segunda fuerza, que se tradujo, por lo general, en una ventaja para la Alianza, coalición de derecha integrada por la Unión Democrática Independiente (UDI) y Renovación Nacional (RN). Dado que para realizar modificaciones legales, se estableció la necesidad de amplias mayorías parlamentarias, el equilibrio artificial del sistema binominal aseguró la permanencia del marco constitucional.

Con el fin de que otras normatividades fueran prácticamente irreformables, hacia los últimos meses de la dictadura se expidieron una serie de leyes conocidas como “leyes de amarre de la dictadura”. Entre estas, un día antes del traspaso del gobierno a Patricio Aylwin, se publicó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que integró los preceptos ya establecidos tanto para la educación básica y media como superior. Aunque no significó alguna variación sustancial en relación a las anteriores disposiciones, la nueva ley introdujo algunos cambios sobre las tareas del gobierno en la evaluación y supervisión del sistema educativo. Entre estas, se creó el Consejo Superior de Educación, nuevo organismo autónomo para la acreditación y evaluación de la educación superior.<sup>228</sup>

A partir de las elecciones de 1989, convocadas después del triunfo del No en el plebiscito del año anterior, inició un periodo de hegemonía de la Concertación de Partidos por la Democracia, una alianza de formaciones políticas de centro e izquierda que gobernó Chile durante los siguientes 20 años. Los primeros años por los presidentes Patricio Aylwin y Eduardo Frei Ruiz-Tagle de la Democracia Cristiana y posteriormente por Ricardo Lagos y Michelle Bachelet del Partido Socialista. La Concertación se en-

---

<sup>228</sup> Sobre la LOCE puede consultarse Redondo, Jesús (coord.), *El derecho a la educación en Chile*, Op. Cit. Páginas 24-27 y Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)” Op. Cit. Página 184.



frentó a los partidos de derecha —que lograron ganar la presidencia hasta 2010— y mantuvo una mayoría parlamentaria muy ajustada. El Partido Comunista, que quedó fuera de la Concertación, fue relegado de la disputa política, debido, principalmente, a los malos resultados electorales y a la dinámica del sistema binominal.

Este cerrojo legal impuesto canceló las posibilidades de modificar algún rasgo sustantivo del Estado. En sintonía, se hizo dominante un discurso que establecía que, ante el riesgo del regreso del autoritarismo y en aras de la estabilidad de la nueva democracia, cualquier cambio relevante debía pasar por la negociación y el consenso, esto es, por acuerdos entre los dos bloques políticos, la Concertación y la fuerza de derecha pinochetista.<sup>229</sup>

El consenso entre los partidos de la Concertación sobre la conveniencia de seguir el rumbo económico establecido por los tecnócratas neoliberales durante la dictadura, estuvo fuertemente ligado a un fuerte protagonismo político, a partir de la transición, del empresariado chileno, el cual mostró satisfacción por el cambio de régimen, bajo el supuesto de que éste no tendría por que transgredir el modelo económico establecido.<sup>230</sup> Este consenso pronto se expresó en la colaboración de los empresarios con los gobiernos democráticos, de la misma forma que las instituciones trasnacionales mostraron su respaldo.

Aunque no nos detendremos en el debate sobre los alcances de las políticas y el sentido último de los gobiernos de la Concertación, debemos señalar que en el terreno

---

<sup>229</sup> Siguiendo de nueva cuenta a Moulian, este temor al regreso autoritario existió efectivamente en los ciudadanos comunes, mientras que la élite decisoria de la transición actuó motivado por lo que define como “blanqueo” de Chile (principal fuente del olvido), basado en “silencios planificados” pactados y una complicidad con el proyecto neoliberal, aunque usando “el fantasma latente” como justificación. Ver Moulian, Tomás, *Chile actual. Anatomía de un mito*, Op. Cit. Páginas 38-41.

<sup>230</sup> Álvarez Vallejos, Rolando, *Gremios empresariales, política y neoliberalismo. Los casos de Chile y Perú (1986-2010)*. LOM ediciones, 2015. Páginas 18 y 19. Este protagonismo empresarial también es señalado, entre otros, por Tomás Moulian.

educativo pronto se mostró una aceptación al sistema educativo erigido en la dictadura y una clara continuidad en las políticas públicas. Especialmente en el diseño económico, continuó el financiamiento a las escuelas privadas subvencionadas y el predominio del modelo de autofinanciamiento y la asignación de recursos fiscales concursables indistintamente entre universidades públicas y privadas. En cuanto al modelo organizativo, no se dio marcha atrás a la municipalización de la educación básica y media, como tampoco a la fragmentación de la universidad nacional a la que fue sometida la Universidad de Chile. La venta de activos para abatir el déficit universitario continuó. Por esos años, la Universidad de Chile vendió su canal de televisión, el estadio de Recoleta y el club deportivo.

Los cambios sustantivos durante los primeros 10 años de gobiernos de la Concertación, fueron un aumento considerable en el presupuesto educativo,<sup>231</sup> y el inicio de procesos de democratización en la gestión de las universidades. Desechada la posibilidad de restablecer el Estado educador, aun desde la perspectiva desarrollista, que pudiera ser coherente con el discurso progresista de la Concertación, el gobierno profundizó aspectos centrales del modelo educativo neoliberal, impulsando la educación privada a la par de múltiples ajustes a los subsidios y becas, con el fin de atenuar los costos sociales de la mercantilización galopante del sistema educativo.

Con el fin de otorgar un mecanismo legal a los procesos de democratización para la gestión de las universidades públicas, en 1994 se expidió la Ley Marco de las Universidades Estatales. Esta ley no modificó ningún aspecto del sistema de financiamiento y organización de la educación superior, pero estableció los mecanismos para la

---

<sup>231</sup> Tan solo en la educación superior se registró un aumento presupuestal del 85% entre 1990 y 1999. Ver Moraga, Fabio, "Crisis y recomposición del movimiento..." Op. Cit. Página 219.

elaboración de nuevos estatutos de las universidades. Al tiempo, esta ley fue rechazada por los estudiantes, particularmente por que en la elaboración de estas leyes orgánicas no contemplaba mecanismo alguno por los cuales pudiera participar de forma abierta y directa la comunidad universitaria.<sup>232</sup>

## UN NUEVO IDEÓLOGO PARA LA MISMA RECETA

“Luego de una década de cambios institucionales —en torno a la descentralización y la privatización— hay una aceptación generalizada de los principios mixtos de articulación del sistema”,<sup>233</sup> escribió en 1993 José Joaquín Brunner, probablemente el más influyente especialista en educación, durante muchos años, en los gobiernos de la Concertación.

Brunner fue Ministro Secretario General de Gobierno durante cuatro años con el presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, fue miembro de varios partidos de la Concertación y coordinó varios equipos institucionales con el fin de elaborar diagnósticos y propuestas sobre el sistema educativo.<sup>234</sup> Brunner es un inmejorable exponente de las políticas neoliberales en tiempos de la Concertación. Al tiempo que defendió el sistema educativo de mercado en una gran cantidad de trabajos académicos, también elaboró programas de gobierno con la intención de mejorar el modelo educativo y mitigar los signos negativos que se hicieron evidentes con el paso del tiempo.

---

<sup>232</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*, LOM ediciones, 2011. Páginas 120 y 128.

<sup>233</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile*, Flacso, 1993. Página 11.

<sup>234</sup> Bruner también se ha desempeñado como consultor en materia educativa en múltiples instituciones internacionales, como el Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

En el estudio citado —realizado durante la primera administración de la Concertación— Brunner define que para el nuevo gobierno los “campos de preocupación” en la educación básica y media son la calidad, la equidad y la eficiencia. Para atenderlos, el autor afirma que es necesaria una política, “sin distinciones entre sostenedores municipales y privados”,<sup>235</sup> a partir del consenso que se ha logrado construir en torno a los “modelos mixtos” en la gestión educativa. Una vez concluido el “periodo autoritario”, los “modelos mixtos” son posibles debido a un “proceso de ‘desdramatización’ del gran divisor político-cultural entre lo público y lo privado”. Este enfoque, asegura Brunner, es posible gracias a “la creciente *tecnificación* de la toma de decisiones en estas materias y su consecuente ‘desideologización’”.<sup>236</sup>

De esta forma, se presenta un tecnócrata desideologizado, arropado de un nuevo vocabulario, que proviene del mundo empresarial. Brunner habla de atender los problemas y requerimientos asociados al “manejo del conocimiento” y la formación de “recursos humanos”; de una “escuela efectiva” que requiere de “liderazgos”, para su conducción, con el fin de “innovar”, atender las demandas de “calidad y relevancia” y aumentar su “productividad”.<sup>237</sup>

Brunner explica las políticas en curso del gobierno de la Concertación, como el aumento de los recursos concursables y el Programa de las 900 escuelas, una serie de apoyos para la infraestructura y recursos pedagógicos para las escuelas más pobres. En relación a una nueva Ley del Estatuto docente que se aprobó en 1991, considera que es necesario corregirla, pues deben flexibilizarse los contratos, con el fin de poder

---

<sup>235</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación...* Op. Cit. Página 13.

<sup>236</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación...* Op. Cit. Página 46.

<sup>237</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación...* Op. Cit. Páginas 20, 46 y 50.

remover los profesores y directores de las escuelas municipales que sean innecesarios o deficientes.

En cuanto a la educación superior, Brunner señala que la complejidad del sistema educativo ha requerido una mayor investigación. Sin embargo, adelanta que “las bases del financiamiento del sistema no se hallan en discusión”. Considera que las alternativas se encuentran en las formas de asignación de los recursos públicos, especialmente ante la posibilidad de un aumento en el presupuesto. Brunner da cuenta de los reclamos de algunas universidades públicas de gestión privada que cuestionan los parámetros de la competencia, que consideran desventajosos para ellos. Como ante otros problemas, Brunner asegura que estas dificultades deben atenderse a partir de la modernización del gobierno, comprendiendo que el Estado debe terminar de adaptarse a sus nuevas funciones supervisoras. También explica, que desde “círculos expertos” — como los nombra Brunner— se critica el aporte fiscal directo, debido a que “no estimula a las universidades a mejorar su calidad y eficiencia e introduce una distorsión en la competencia entre instituciones públicas y privadas”<sup>238</sup>. Aunque no discrepa, asegura que otros estudios abogan por mantener esas aportaciones directas, mientras que los incrementos en el presupuesto deben asignarse por competencia.

Sobre el autofinanciamiento, Brunner acude al conocido argumento de la equidad. Asegura que se ha introducido el cobro de aranceles en la educación pública superior “como una manera de reducir la inequidad que se genera al favorecer con enseñanza gratuita —o sea costada por todos los contribuyentes— a quienes están en condicio-

---

<sup>238</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación...* Op. Cit. Página 26.

nes de pagar los beneficios privados que adquieren al obtener un título profesional o técnico superior.”<sup>239</sup>

En un esfuerzo por desmarcarse de las políticas educativas de la dictadura, Brunner asegura que las nuevas políticas del gobierno actúan en función de un nuevo paradigma, que recoge algunos elementos de “la tradición del pensamiento y de las políticas públicas” posteriores a la Segunda Guerra Mundial y los “enfoques más recientes de mercado y privatización de la educación”<sup>240</sup>. Así, en un tímido esfuerzo por ocultar el sentido político e ideológico del proyecto educativo que defiende, asegura que el nuevo paradigma no es neoliberal, pues considera la vinculación de las políticas del Estado con el mercado “para producir una efectiva autorregulación y desarrollo de la educación en todos los niveles. Es decir —concluye Brunner—, el Estado no se retira en beneficio de la desregulación del mercado educacional sino para ganar él mismo autonomía en función del desempeño de su nuevo rol.”<sup>241</sup> Y aunque pueda resultar confuso explicar en que puede traducirse un Estado con autonomía sin definir de que o de quién, en otro pasaje resulta claro: Lo que se busca, es un “Estado que pretende actuar a través de regulaciones indirectas, livianas, capaces de reconocer y mantener la diversidad del sistema.”<sup>242</sup>

Debemos también poner especial atención a la forma en la que se aborda desde la concepción de Brunner, el problema de la desigualdad social. Como sabemos, el efecto social más relevante de las políticas neoliberales fue la extrema concentración de la riqueza y la profundización de las desigualdades. Frente a este desafío, se pre-

---

<sup>239</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación...* Op. Cit. Páginas 48 y 49.

<sup>240</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación...* Op. Cit. Página 27.

<sup>241</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación...* Op. Cit. Página 31.

<sup>242</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación...* Op. Cit. Página 50.

senta una de las contradicciones mas difíciles de resolver entre la utopía neoliberal — expresada por ideólogos e instrumentadores—, y los resultados de las prácticas políticas y estatales.

Brunner, en sintonía con el discurso dominante, abandona cualquier referencia a la igualdad, para dar paso al concepto de equidad, pues, como dice Garretón, “por diversas razones de tipo ideológico se impuso en la década del noventa el tema de la equidad en reemplazo del de la igualdad”.<sup>243</sup> Ahora bien, Brunner asegura que en una sociedad cada vez más diferenciada, se requiere un nuevo concepto de equidad: “Una que no descansa en la noción de una provisión nacional homogénea (...) sino en la idea de avanzar hacia una educación diferenciada en sus insumos y procesos — porque diferentes son los grupos que atiende— para el logro de resultados similares. Así, equidad en los noventa significa: provisión diferenciada para la obtención de resultados similares; atención especial a los requerimientos de los grupos que social y culturalmente están más distanciados de la cultura escolar, y focalización y discriminación positiva en la provisión de insumos y apoyos técnicos.”<sup>244</sup>

Resulta evidente que esta explicación pretende justificar una “educación diferenciada”, y que esta no es otra que la educación separada por estratos sociales, un modelo que, como hemos señalado, segrega y reproduce la desigualdad. Pero lo más sorprendente, es la intención de evitar la noción de desigualdad. Como se puede observar en la cita anterior, la desigualdad pasa a ser “diferencias sociales”, en las que parece caber tanto la diversidad cultural, como las innumerables desigualdades, pues la “discriminación positiva” esta dirigida a estas últimas.

---

<sup>243</sup> Garretón, Manuel Antonio, *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. Op. Cit. Página 184.

<sup>244</sup> Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación...* Op. Cit. Páginas 48 y 49.

Ahora bien, cuando se refiere a resultados similares, tenemos la pieza de la más evidente contradicción del discurso de la tecnocracia. Impulsores de las medidas estandarizadas para evaluar la educación, los resultados que obtienen (como veremos más adelante) se distancian de lo esperado, es decir, de los “resultados similares”. La escuela donde se aplica la “discriminación positiva”, la escuela de los estratos más bajos a los que se dirigen las subvenciones y los recursos extraordinarios se mantiene lejos de los resultados de las escuelas de las clases privilegiadas. Así, la escuela no solo se aleja del objetivo de integración social, sino de la pretensión de ser instrumento que impulse la superación de las condiciones en las que se encuentran sus estudiantes. En síntesis, las políticas educativas que dicen procurar la equidad, bajo este discurso se traducen en una escuela estratificada, encaminada a procurar la preparación para la división del trabajo bajo el orden social establecido.

### **EL AVE FÉNIX DE LOS ESTUDIANTES**

El nuevo panorama político iniciado en 1990 impactó fuertemente al movimiento estudiantil y sus organizaciones. Los primeros años transcurrieron entre la expectativa y la desmovilización, dada la pérdida de sentido del movimiento, centrado en el enfrentamiento contra la dictadura, y el pasmo ante la forma pactada en la que se estaba llevando a cabo la transición a la democracia. En esta confusa coyuntura, las federaciones perdieron autonomía y capacidad de confrontación ante la continuidad de las políticas educativas, pues la gran mayoría de las organizaciones estudiantiles estaban dirigidas por las juventudes de los partidos de la Concertación, ahora en el gobierno. Al poco tiempo, esta condición de subordinación de las dirigencias estudiantiles en rela-



ción al gobierno provocó una descomposición política de estas instancias de organización.

El extravío en la conducción política y un descenso notable de la participación estudiantil —expresión de un proceso más amplio de despolitización de la sociedad chilena—, se tradujo en una ausencia clara de confrontación política, indispensable para la construcción de la subjetividad de cualquier movimiento social. Por estas condiciones, durante los primeros años de la transición dejó de existir propiamente algún movimiento estudiantil.<sup>245</sup> Esto fue así al menos en el periodo que va de 1990 a 1997, durante el cual, como veremos, operaron una serie de cambios relevantes en el *ethos* estudiantil y en sus organizaciones políticas.<sup>246</sup>

Pero la conflictividad que genera la educación de mercado siguió presente. Como hemos señalado en distintos momentos, este sistema educativo resulta especialmente agresivo contra los estudiantes y sus familias, tanto por el esfuerzo económico que deben realizar por los aranceles y el endeudamiento que les genera, como por las dificultades para el acceso a las universidades públicas, el deterioro de la calidad educativa y las malas condiciones de estudio. Este sistema es la base principal para un extendido malestar y repudio social. Pero para la conformación de un nuevo movimiento resultó necesario renovar las prácticas políticas y rearticular un discurso opositor, tanto sobre el modelo educativo como sobre el discurso y las políticas de la Concertación. Esta

---

<sup>245</sup> Otros estudios sobre este periodo lo caracterizan como una crisis o reflujo del movimiento. Desde la concepción que hemos desarrollado sobre los movimientos estudiantiles, esto no se nos presenta así. Resulta de utilidad teórica y política diferenciar los movimientos estudiantiles como procesos antagonistas de la actividad política realizada por activistas y militantes estudiantiles, la cual presenta mayor continuidad, incluso en periodos de subalternidad, condición no exenta de resistencias pero que por sus características no logran escapar de esta condición. Este tema se retoma en el capítulo VI.

<sup>246</sup> Esta periodización que compartimos es propuesta por Luis Thielemann en *La anomalía social de la Transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los '90 (1987-2000)*. Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. 2014.

compleja tarea tomó un largo tiempo, durante el cual varias generaciones de estudiantes vivieron distintas experiencias políticas que lo hicieron posible.

Entre los cambios más significativos, podemos identificar que comenzó a predominar una nueva lógica de los conflictos estudiantiles, que pondría énfasis, como señala Mauricio Rifo, “en la demanda como negación, el peticionismo al Estado y la siguiente legalización del conflicto”.<sup>247</sup> Esto es, a nuestro parecer, una conflictividad que solo encontraba en las demandas gremiales más inmediatas —la rebaja de los aranceles, el aumento de las créditos y becas, los apoyos para el transporte público— la posibilidad de lograr ciertos beneficios que pudieran paliar las condiciones que desataban el enojo y la protesta estudiantil. Pronto se establecieron mecanismos de presión y negociación con las instituciones para atender las peticiones dando paso a cierta normalización de ciclos anuales de protestas, elaboración de demandas puntuales, negociación con las autoridades y vuelta a la normalidad.

Identificar de forma colectiva, hacia el final de este ciclo, que se estaba ante la continuidad de las políticas neoliberales en la educación, representó un primer piso en la reconstrucción del movimiento estudiantil. Como lo expresa Víctor Muñoz: “surgía, entonces, entre los estudiantes, la conciencia de estar viviendo en la universidad la expresión local de una transición que no asumía los temas pendientes, y en donde muchos actores que en los ochenta se comprometieron con la salida de Pinochet, en los noventa no estaban mostrando voluntad de revertir lo obrado por la dictadura. De hecho, el mismo rector Jaime Lavados, que fue uno de los dirigentes de la Asociación de Académicos que actuó en contra de Federici, representaba, para el movimiento estu-

---

<sup>247</sup> Rifo, Mauricio, “Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile”, *POLIS. Revista Latinoamericana*, 2013, en <https://polis.revues.org/9469> (consultado el 5 de septiembre de 2016.)

diantil, el paradigma del acomodo continuista: una administración eficientista con criterios empresariales de mercado, pero sin el horizonte de universidad pública al servicio del desarrollo integral del país.”<sup>248</sup>

## **ENTRE PROTESTAS LLEGAN A SU FIN LAS FEDERACIONES**

El primer conflicto estudiantil que estalló bajo el nuevo régimen político no provocó el surgimiento de un primer movimiento en democracia. Por el contrario, representó la agonía del potente movimiento que había enfrentado a la dictadura.

Las protestas que tuvieron lugar en 1992 iniciaron con un paro de actividades en el ex-Pedagógico (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE) exigiendo el aumento de los montos a los créditos universitarios, que no cubrían la totalidad del arancel que tenían que pagar los estudiantes. Cuando se anunciaron las asignaciones de los créditos para las universidades de provincia, las protestas se extendieron por todo el país.

Aunque por esos años los estudiantes de la UMCE participaban en la elección de la FECH, las protestas no fueron respaldadas por esta Federación. Esto despertó fuertes reclamos contra la dirigencia. Una experiencia semejante se vivió en las universidades de provincia, donde las protestas fueron contenidas por los dirigentes de sus federaciones, afines en su mayoría a la Concertación.

El vacío generado por las dirigencias de las federaciones, debido a la posición que asumieron, provocó que las juventudes comunistas y otros grupos de izquierda más radicales se colocaran al frente de las protestas, aunque de forma un tanto impro-

---

<sup>248</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 122.

visada. El fuerte distanciamiento de la base estudiantil con las federaciones, se tradujo al año siguiente en una baja votación en la elección de las nuevas dirigencias, lo que llevó a la disolución de todas las federaciones, con la excepción de la Federación de la Universidad Católica, recuperada por la derecha, y la Federación de la Universidad de Tarapacá, encabezada por estudiantes independientes de izquierda.<sup>249</sup>

En el caso de la Universidad de Chile, la participación de los estudiantes en las protestas de 1992 fue escasa, en gran medida por que el gobierno dio prioridad a esta Universidad en la repartición de los exiguos créditos. La presidencia de la Federación, que había pasado ese año de la Democracia Cristiana a manos de la Juventud del PS, se encontró ante una fuerte contradicción, pues el propio Ministro de Educación, Ricardo Lagos, era dirigente de ese partido.

Los estrechos vínculos de la dirigencia de la FECH con el gobierno y la rectoría de la Universidad, dieron paso a un proceso de institucionalización y burocratización, que se expresó en recursos económicos, una sede propia y una mayor participación institucional (se le concedió a la Federación derecho a voz en el Consejo Universitario).<sup>250</sup>

Al año siguiente, graves denuncias de corrupción contra la dirigencia estudiantil generaron un mayor descrédito de la FECH, que se vio obligada a auto disolverse cuando estudiantes disidentes tomaron la sede de la Federación y se retiraron la mayoría de las listas en las elecciones de la directiva, que debieron haberse realizado a finales de 1993.

---

<sup>249</sup> Moraga Valle, Fabio, "Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)" Op. Cit. Página 197.

<sup>250</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 121.

Aunque la acción de los estudiantes terminó en una derrota, las protestas llevaron al gobierno a realizar, en 1994, ciertos ajustes en las normas para el otorgamiento de los créditos de los aranceles. El nuevo Fondo Solidario de Crédito Universitario estableció un “sistema único de acreditación socioeconómica de los alumnos”, con el fin de dirigir de mejor forma la ayuda a los estudiantes de mas bajos recursos. En otra dirección, las nuevas disposiciones autorizaron a las universidades a vender la cartera de deudores a los bancos.<sup>251</sup>

En la educación media la desmovilización fue más drástica. Después del plebiscito, que dividió a los estudiantes movilizados entre quienes apoyaron la campaña del No y quienes desconfiaron y se desmarcaron de la consulta, se extinguió por completo la capacidad de movilización que se tuvo durante la dictadura. Para 1989 los dirigentes de la Concertación dominaron la FESES, la cual pronto quedó reducida a su mínima expresión. Aunque a mediados de los noventa la federación fue ganada por los comunistas no se logró revertir sustantivamente la apatía estudiantil. Para 1997 la Cámara de Diputados creó un “parlamento juvenil”, orientado a la formación política de estudiantes secundarios vinculados a los partidos de la Concertación, medida que se consideró como una acción para contrarrestar la hegemonía comunista sobre la FESES.<sup>252</sup>

El surgimiento paulatino de colectivos y grupos estudiantiles durante esos años, desembocó en un “congreso refundacional” de la FESES, que resolvió disolver la Federación y crear la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) en 1999.

---

<sup>251</sup> Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición...” Op. Cit. Página 196 y Thielemann, Luis, *La anomalía social de la Transición...* Op. Cit. Cap. IV.

<sup>252</sup> Torres, Rodrigo. “Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un actor político en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006)”. *Axe XI*, Symposium 40, Toulouse, Francia, 2010. Página 8 y nota 13.

Este cambio, hizo evidente las transformaciones que operaron durante esos años entre los estudiantes politizados, que también rechazaron las viejas prácticas políticas, reivindicando su carácter autónomo y apostándole a formas más horizontales de organización.

## **RETOS Y CAMBIOS ANTE LA CONTINUIDAD NEOLIBERAL**

Una vez disueltas las federaciones de las universidades, se articularon algunas protestas desde los centros de alumnos. Sin embargo, al poco tiempo, ante las dificultades de promover y reorganizar la movilización estudiantil, la refundación de las federaciones se convirtió en una necesidad. A partir de 1995, esta preocupación hizo que a lo largo del país se impulsara nuevamente a las federaciones.<sup>253</sup> Particularmente en la Universidad de Chile, el Consejo de Presidentes de los Centros de Alumnos, una instancia de la Federación que continuó activa, elaboró unos nuevos estatutos provisionales y con ellos convocó a elegir una dirigencia transitoria. La elección la ganó Rodrigo Roco, de las Juventudes Comunistas, quien junto con la nueva directiva organizó espacios de discusión que desembocaron, en septiembre de 1996, en la realización de un Congreso refundacional.

La ausencia de un movimiento de masas y la desaparición de las federaciones no significó la desaparición de los conflictos. De hecho, desde esos años de reflujo se hizo evidente una increíble persistencia de las protestas estudiantiles, principalmente demandando la reducción de los montos de los aranceles y una mayor cobertura de los créditos que otorgaba el gobierno. Aunque estos sucesos son poco comentados por los

---

<sup>253</sup> Moraga Valle, Fabio, "Crisis y recomposición..." Op. Cit. Página199.

estudios del movimiento estudiantil —que se detienen en los años en los que se registraron grandes movilizaciones—, fueron reseñados por la prensa escrita, especialmente cuando las protestas terminaban en enfrentamientos con los carabineros. Estos recurrentes reclamos, acotados por su falta de fuerza y su alcance programático, instalaron una cierta normalización de la protesta estudiantil en la vida pública chilena. De forma paralela, también se hizo común el uso de la fuerza pública para enfrentar esta explosividad estudiantil. El protagonismo de los carabineros y los tribunales militares en su función represiva no terminó con la dictadura. Los gobiernos de la Concertación dieron continuidad al uso de estos instrumentos, llevando a cabo una política consistente de represión y hostigamiento hacia las protestas estudiantiles.<sup>254</sup>

En una interesante lectura sobre el colapso de las federaciones, Fabio Moraga observa que “en líneas generales, lo que hizo crisis fue una estrategia de conducción que las juventudes políticas habían practicado, desde las federaciones, en el movimiento estudiantil a partir de 1984. Esta se caracterizó por un elemento central: la excesiva instrumentalización de las necesidades y reivindicaciones de los estudiantes que se usaba para hacer política hacia el Estado; esto implicaba la subordinación de las demandas sociales bajo lineamientos políticos y que los representantes estudiantiles, a todo nivel, respondieran más a las directrices de sus partidos que a las necesidades de sus bases sociales. Esta estrategia se había utilizado para el enfrentamiento contra la dictadura pero en el nuevo y complejo marco democrático, supeditado al desarrollo de

---

<sup>254</sup> Un estudio sobre la represión durante los gobiernos de la Concertación se puede consultar en Thielemann, Luis, “Hablemos en serio: el movimiento estudiantil, la violencia y la Transición”, *RedSeca, Revista de Actualidad, Política, Social y Cultural*, 2016. Consultado en <http://www.redseca.cl/?p=6318> el 30 de septiembre de 2016.

políticas neoliberales por los gobiernos democráticos, implicaba la necesidad de un cambio radical.”<sup>255</sup>

Efectivamente, como vimos en el capítulo anterior, el esfuerzo principal de los estudiantes movilizados se dirigió a enfrentar a la dictadura —en términos de Moraga, política hacia el Estado—, y que éste fue conducido por las juventudes de los partidos políticos proscritos. Sin embargo, la raíz de la crisis no parece estar en la “excesiva instrumentalización” de las reivindicaciones estudiantiles, sino, de forma determinante, en el acceso de estos partidos al gobierno y el cambio de lógica en su accionar político al abandonar la oposición.

Muestra de esto, es que fueron las Juventudes Comunistas quienes jugaron un papel central en la reconstrucción de las federaciones y la conducción de éstas. Tan solo en la FECH, referente fundamental para el resto del país, los comunistas ganaron de forma continua la presidencia desde 1995 hasta 2003. Ya para 1997, un dirigente estudiantil socialista, al hablar de la creciente participación política en las universidades, observaba que había dejado de existir “la gran estructura partidaria tradicional que solía organizarse al interior de las universidades.”<sup>256</sup>

Ahora bien, de forma simultánea al distanciamiento de los jóvenes de los partidos de la Concertación, surgieron nuevos grupos de izquierda autónomos. La proliferación de estos colectivos trajo consigo críticas a las formas tradicionales de organización, propias de las juventudes partidistas. Durante la década de los noventa, estas nuevas expresiones políticas impulsaron cambios en las formas de hacer política, por medio de

---

<sup>255</sup> Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición...” Op. Cit. Página 198.

<sup>256</sup> Testimonio de Danilo Núñez, vicepresidente de la FECH en Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición...” Op. Cit. página 210.



prácticas organizativas más horizontales y flexibles, impulsando espacios asamblearios para la toma de decisiones y aspirando a conducciones más colectivas.

Pero estas nuevas tendencias no significaron un rechazo a la organización de las federaciones estudiantiles. Un grupo de izquierda en la Universidad de Chile comprendió lo enraizado que esta forma permanente de organización seguía estando entre los estudiantes, cuando en la reconstrucción de la FECH sus llamados a la abstención no les dio buenos resultados, por lo que terminaron participando en posteriores contiendas por dirigir la organización.

Otro frente de dificultades que vivieron las resistencias estudiantiles, fue el uso de la violencia política de parte de los estudiantes, semejante al que adoptaron contra la dictadura. Estas prácticas generaron división entre los estudiantes movilizados y tuvieron una fuerte proyección mediática que continuó por más de dos décadas, y que ha servido para descalificar las protestas e invisibilizar las demandas estudiantiles.

Aunque no dejó de estar presente en las protestas estudiantiles, (especialmente en fechas emblemáticas<sup>257</sup> establecidas por la lucha contra la dictadura) esta violencia adquirió notoriedad en 1993 y 1994. Entre los estudiantes de izquierda que no participaron de estas acciones violentas, la división se hizo evidente, por la posición que se debía asumir ante este recurso. Mientras unos consideraron inadmisibles el uso de la violencia en democracia, otros veían en ese discurso una defensa agazapada a los carabineros y a la constante represión a las protestas sociales. Al tiempo, la experiencia política que se fue adquiriendo frente a este problema permitió al movimiento estudiantil definir una posición de deslinde que, sin justificar la violencia, ni recurrir a la narración

---

<sup>257</sup> Estas son el día del joven combatiente, establecido por la muerte de dos estudiantes del MIR en 1985, la matanza de Corpus Christi, cuando murieron 12 miembros del FPMR en 1987 y el 11 de septiembre.

de los “infiltrados”, no fuera una condena que resultara fácil de instrumentar a favor de la criminalización de la protesta y la intervención represiva por parte del Estado.<sup>258</sup>

Al menos durante los 90, esta violencia estudiantil no contó con la organicidad que le imprimió el Partido Comunista y su juventud a mediados de la década de los 80. En estos años, otros colectivos, dispersos, pequeños y la mayoría con una identidad cultural vinculada al anarquismo, fueron los que continuaron activando la violencia callejera.<sup>259</sup>

Aunque el movimiento ha sido claramente pacífico, nunca ha dejado de estar acompañado por esta expresión, que actúa de forma violenta básicamente sobre la policía y los edificios o locales propios de instituciones o empresas que se identifican como adversarias. Bajo otras circunstancias, cuando comenzó a reactivarse de nueva cuenta un movimiento de masas, se volverían recurrentes fuertes choques entre los estudiantes y los carabineros. Estas acciones reactivas y más masivas, que no usan bombas incendiarias u otro tipo de armamento, por lo que resultan ser de otra naturaleza, se volvieron muy comunes, al punto que terminaron por normalizarse.

---

<sup>258</sup> Luis Thielemann, “Hablemos en serio: el movimiento estudiantil, la violencia y la Transición”, Op. Cit.

<sup>259</sup> Es hasta los primeros años del 2000 que se conforman organizaciones más amplias de anarquistas y okupas en Chile. Después del fin de la dictadura, la primera gran expresión anarquista tuvo lugar en 2004, durante la realización en Santiago de una reunión de mandatarios en el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico. En una manifestación multitudinaria de repudio a este encuentro, participaron contingentes anarquistas que se enfrentaron a los carabineros y dejaron grandes destrozos, al atacar principalmente oficinas gubernamentales, bancos y tiendas de empresas trasnacionales. Sobre esta corriente con presencia en el movimiento estudiantil ver Fernández, Hugo Cristian, *Irrumpe la capucha ¿Qué quieren los anarquistas en el Chile de hoy?* Ocean sur, 2014.

## EL CONFLICTO DE 1997

La normalización de la protesta estudiantil se rompió en 1997, cuando el recurrente conflicto por el problema del financiamiento a las universidades dio un vuelco. Ese año las tomas de los planteles educativos y las movilizaciones adquirieron mayor fuerza en una gran cantidad de universidades, mientras que en la Universidad de Chile la coyuntura impulsó un movimiento democratizador que logró una victoria estudiantil.

A finales de mayo de ese año, salieron a las calles entre tres y cuatro mil estudiantes,<sup>260</sup> la movilización de estudiantes de la Universidad de Chile más grande hasta el momento desde el regreso a la democracia. A los días, trece facultades de esta Universidad estaban paralizadas y se sumaron el ex-Pedagógico, la UTEM y la Universidad de Santiago de Chile (USACH). La CONFECH estableció un pliego petitorio “general” y otro “inmediato”. En el primero, se demandaba que el Estado garantizara los gastos de operación de las universidades y el cambio en los mecanismos de asignación de los recursos públicos. En lo inmediato, pidieron recursos extraordinarios para ampliar las becas, no aumentar los aranceles por arriba del Índice de Precios al Consumidor y no realizar cambios legales relativos a las universidades sin una amplia consulta, entre otras demandas.

Por su parte, la FECH acordó un petitorio que incluyó la exigencia de democratización de la Universidad. Aunque los académicos titulares habían elegido por medio de una votación directa y secreta al rector Jaime Lavados en 1990 y lo habían refrendado en 1994, el estatuto seguía siendo el impuesto en 1981. Los estudiantes demandaron la realización de claustros triestamentales por departamentos y facultades, para dar

---

<sup>260</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 127.

paso a un congreso resolutivo con el fin de elaborar un nuevo estatuto, al igual que un proyecto de desarrollo estratégico que específicamente diera solución a los problemas económicos de la Universidad. La FECH también exigió la renuncia del rector para dar paso a un interinato que reconociera la participación de la comunidad para la elaboración del nuevo marco legal de la Universidad.

El rechazo inmediato de parte de las autoridades universitarias al planteamiento de la FECH fue acompañado de acusaciones en el sentido de que la organización estaba infiltrada por el PC y el FPMR, y de que la propuesta de ésta era un cogobierno, que solo traería a la universidad desorden, politización y pérdida de excelencia.<sup>261</sup>

Aunque las protestas continuaron en otras universidades, la atención se centró en el conflicto en la Universidad de Chile, que fue adquiriendo mayor fuerza. Los académicos también se sumaron a las críticas sobre la situación de la universidad y aunque no apoyaron la idea de la renuncia del rector, pues tenía la legitimidad que ellos mismos le habían concedido al elegirlo, rechazaron las duras acusaciones que se estaban haciendo contra los estudiantes en toma.

La FECH tuvo la habilidad de contrarrestar las descalificaciones, especialmente al explicar que su propuesta no era el cogobierno, terreno en el que pretendió la rectoría y el gobierno establecer el conflicto, sino crear los mecanismos e instancias de participación de la comunidad universitaria para la elaboración de una nueva ley orgánica y para “la generación y ejecución de políticas universitarias más que en la elección de autoridades.”<sup>262</sup>

---

<sup>261</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 128.

<sup>262</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 129.

EL movimiento contó con un talentoso y hábil dirigente. Rodrigo Roco, de las Juventudes Comunistas, que después de encabezar el trabajo de reconstrucción de la Federación, al año siguiente ganó de nuevo la presidencia. Su capacidad para explicar las demandas estudiantiles y elaborar propuestas, se tradujo en un acercamiento con los académicos y funcionarios (los trabajadores administrativos) lo que ayudó al aislamiento del rector y del Consejo Universitario.

La movilización siguió en asenso. El 12 de junio salieron a la calle unos 14 mil estudiantes convocados por la CONFECH, y en la Universidad de Chile tomaron el edificio administrativo, lo que provocó una paralización mayor. Se organizaron claustros por facultad con la participación de académicos y alumnos. La confluencia de los tres estamentos fue en aumento. Cuando la FECH relegó la demanda de renuncia del rector y se centró en la propuesta de realizar el congreso universitario, se facilitó un acuerdo con los decanos para conformar una comisión negociadora.

La reserva con la que se había conducido el rector Lavado para la elaboración de un nuevo estatuto orgánico, así como las difíciles condiciones de trabajo, especialmente en los departamentos de investigación, animó una amplia participación de los académicos en esta coyuntura. “la mayoría de los académicos universitarios estaba de acuerdo en un punto —explica Fabio Moraga, quien participó en el conflicto—: el Estado debía aumentar ostensiblemente su aporte ya que la situación era insostenible y no se podía seguir financiando los departamentos por vía de prestación de servicios. En los momentos que se desarrollan claustros locales, (...) un profesor de ciencias Físicas y Matemáticas reveló la situación de esa repartición [del financiamiento]: su departamento, como muchos otros de Ingeniería, debía generar 90 por ciento de los dineros con los que funcionaba, esto quiere decir que la Universidad ponía a disposición sus

instalaciones y los profesores debían salir a la calle a ofrecer servicios a las empresas privadas que solicitaban investigaciones para sus fines particulares. Solo así el académico se aseguraba de poder recibir un sueldo a fin de mes y ejercer su carrera profesional.”<sup>263</sup>

El 17 de junio, se reunieron 500 académicos que acordaron apoyar la realización de un congreso triestamental que elaborara propuestas para ser ratificadas en un referéndum. “En esa misma fecha —nos cuenta Víctor Muñoz— ya la comisión negociadora avanzaba en establecer un itinerario hacía un congreso que diese garantías a todas las partes del conflicto. Se juzgó necesario articular una comisión organizadora de éste y con una participación de toda la comunidad. Un punto central fue, entonces, los porcentajes de representación de cada estamento en tal comisión y en el futuro congreso, lo que se logró en un rápido y sorprendente acuerdo superando incluso las expectativas de los dirigentes estudiantiles”<sup>264</sup> Este acuerdo definió una participación del 60 por ciento de académicos, 30 por ciento de estudiantes y 10 por ciento de funcionarios.

En dos semanas las partes llegaron a un acuerdo. Durante esos días la comisión negociadora fue dando cuenta de los avances al Consejo Universitario, mientras la directiva de la FECH acudía a “reuniones plenarias abiertas y cerradas en donde se informaba a las bases y se acordaban los nuevos pasos a seguir”.<sup>265</sup> El Consejo Universitario aprobó que se elegiría una Comisión de Proyecto Institucional (CPI) responsable de organizar el Congreso, el cual sometería a referéndum las principales propuestas sobre los estatutos y el plan de desarrollo estratégico de la Universidad.

---

<sup>263</sup> Moraga Valle, Fabio, “Crisis y recomposición...” Op Cit. Página 213.

<sup>264</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 131.

<sup>265</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 132.

Tanto la CPI como el Congreso se compondría bajo la proporción 60-30-10 (académicos-estudiantes-funcionarios) con un total de 27 miembros la primera instancia y 160 integrantes el Congreso, todos elegidos en urnas. El acuerdo también contempló que cualquier resolución requería el 50 por ciento más uno de los votos de los académicos, y que el Consejo Universitario establecía su voluntad “de respetar, sin menoscabo de sus atribuciones, los acuerdos que emanen del referéndum”,<sup>266</sup> lo que dejó sin capacidad resolutive al Congreso y al referéndum.

Una asamblea plenaria de la Federación aceptó el acuerdo y el paro de actividades concluyó, pues se consideró un triunfo, a pesar de no haber logrado la renuncia del rector y que los términos de lo convenido no fueron exactamente como los estudiantes los habían propuesto. La apuesta de la FECH fue “por lograr un proceso exitoso que luego no pudiera desconocer el Consejo Universitario, asumiendo, como lo sintetizara en su momento Danilo Núñez, que ‘ni siquiera el papel nos podría asegurar que el proceso sería resolutivo. Va a depender del nivel en el que se desarrolle el éxito de él’”.<sup>267</sup>

Con este triunfo, que fue celebrado por los estudiantes, se puso fin a la protesta en la Universidad de Chile, a pesar de que las otras universidades reclamaron esta decisión de la FECH, pues sus demandas no terminaban por resolverse. Sin embargo, poco después el movimiento nacional también se disipó tras obtener del gobierno, como en años anteriores, algunos recursos extraordinarios para sus universidades.

El proceso que abrió el acuerdo entre la FECH y el Consejo Universitario fue largo y no podremos detenernos en él, pues nuestro interés principal está acotado a los ele-

---

<sup>266</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 132, nota 237.

<sup>267</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 132.

mentos más directamente relacionados con la confrontación estudiantil con el modelo educativo neoliberal.

En una apretada síntesis, se puede destacar que en agosto de 1997 se eligió a la CPI que organizó el Congreso, el cual inició en diciembre de ese mismo año. Ahí, se elaboraron un conjunto de propuestas que se sometieron a referéndum entre la comunidad universitaria. El mecanismo, bastante complejo, estableció 80 preguntas con opciones de aprobación o rechazo y una segunda vuelta para preguntas que se previó no se resolverían en la primera ronda. El resultado que se tuvo en abril de 1999, estableció la creación de tres órganos de gobierno (el Consejo Universitario, como ejecutivo, un Senado, como poder legislativo y un Consejo Superior de Evaluación). En el referéndum se rechazó el carácter triestamental para el Senado, así como para la elección del rector, que es elegido por voto directo exclusivamente de los académicos. Pero el carácter triestamental quedó establecido para la comisión transitoria que elaboró los nuevos estatutos de la Universidad, la cual se compuso por 27 académicos, 7 alumnos y dos funcionarios. Finalmente, los nuevos Estatutos fueron aprobados en 2006.<sup>268</sup>

## **ASENSO DE CONFLICTOS Y NUEVO CICLO DE LUCHA**

Un conflicto al interior de la CONFECH en 1998 hizo evidente la condición minoritaria de los estudiantes vinculados a los partidos de la Concertación y la consolidación de un bloque de izquierda plural al interior de las federaciones estudiantiles. En el marco de un Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios que se realizó en la Universidad Católica de la ciudad de Valparaíso, se reunieron 326 representantes de las fede-

---

<sup>268</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Páginas 134-135.



raciones de todo el país. Unos 60 estudiantes se retiraron del encuentro al rechazar el carácter resolutivo de éste, el acuerdo de discutir sobre la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), así como al hecho de haber nombrado como coordinadora para las negociaciones con el gobierno a la presidenta de la FECH, Marisol Prado, de las Juventudes Comunistas y primera mujer en dirigir esa federación en toda la historia de esta organización. “Es un grupo que esta buscando deslegitimar el proceso y levantar un pseudo movimiento estudiantil, paralelo y funcional a las políticas de gobierno” acusó la dirigente en aquella ocasión.<sup>269</sup>

A los dos años de formarse la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, un conflicto por el Pase escolar (acreditación que da un descuento en el transporte colectivo a los estudiantes), provocó importantes protestas estudiantiles que se conocieron como *El mochilazo*. Durante diez días estuvieron en paro los establecimientos más importantes de Santiago y salieron a la calle, en dos ocasiones, unos 10 mil estudiantes. Esta fuerte protesta reclamó que el Pase escolar no aumentara de precio, anunciado en un 300% para el siguiente año, y se entregara a tiempo, pues la administración de éste, en manos de la asociación de empresas privadas del transporte colectivo de Santiago había retrasado la entrega hasta por un año. A estos reclamos se sumó un escándalo de corrupción en el manejo de los recursos del pase escolar. El conflicto se resolvió cuando el gobierno anunció que la administración del Pase pasaba a manos del Ministerio de educación.

Durante estos primeros años de la década del 2000, los secundarios continuaron realizando distintas protestas, principalmente debido a los costos del Pase escolar y la Prueba de Aptitud Académica (PAA), el examen único para el ingreso a las universida-

---

<sup>269</sup> Moraga, Fabio, “Crisis y recomposición del movimiento...” Op. Cit. Página 218.

des tradicionales. Aunque siguió predominando la lógica peticionista frente al gobierno, la vida interna de la Asamblea asentó una forma organizativa más transversal, que integraba la diversidad existente y elegía voceros que representaban a los estudiantes en las negociaciones con el gobierno. Aunque en la ACES participaban jóvenes de los distintos partidos, múltiples colectivos autónomos, grupos políticos y culturales, así como representantes de los centros de estudiantes sin partido le imprimieron otro carácter a la Asamblea.

El alcance que tuvo el conflicto de 1997 dio a la izquierda estudiantil una nueva dimensión y anunció importantes cambios en la larga disputa contra la educación de mercado, de la misma forma que logró, en alguna medida, escapar de la normalización en la que se había entrampado la protesta estudiantil.

Se afianzaron las reconstruidas federaciones y su espacio de confluencia, la CONFECH, al avanzar en su autonomía e independencia de los partidos en el gobierno y recuperar cierta capacidad de movilización de la base estudiantil. También, particularmente por el rumbo que adquirió el conflicto en la Universidad de Chile, se renovaron las históricas demandas de democratización de la universidad, conectando con referentes históricos importantes y al mismo tiempo escapando con habilidad de los terrenos minados por los sectores más conservadores, presentes tanto en la Universidad como en la opinión pública.

Por otro lado, continuaron las fuertes limitaciones para construir un discurso de mayor profundidad contra el modelo de educación de mercado. Como hemos señalado anteriormente, el discurso ideológico neoliberal repercutió en las concepciones del conjunto de la sociedad. Ante ese nuevo panorama, la izquierda tuvo dificultades para

construir un discurso opositor al pensamiento dominante que hiciera sentido entre los distintos sectores.

Expresión de esto es que, para la fuerza estudiantil emergente, la reivindicación de una universidad gratuita se veía inalcanzable y, dada la elitización de las principales universidades públicas, se veía incluso como algo incorrecto. “Por la estructura extremadamente desigual de la distribución del ingreso —decía años después Rodrigo Roco—, nosotros planteábamos que la etapa histórica del país no resistía gratuidad para todos porque sería tremendamente injusto... (proponíamos) el crédito remplazarlo por el arancel diferenciado y un aumento significativo de los aportes directos a las universidades públicas, aportes de libre disposición, no vía concursos.”<sup>270</sup>

En este horizonte, que implícitamente reconocía un contexto político que no permitía impulsar una transformación del modelo educativo, la demanda de democratización de las universidades adquirió un sentido estratégico y a la vez respaldo entre los estudiantes y un amplio sector de los académicos. “Para nosotros el tema fundamental era que la universidad, para hacer frente a un Estado que la abandonaba, necesitaba la fuerza de toda la comunidad, y la única manera de establecerla era que hubiese órganos de representación triestamental.” Efectivamente, abrir cauces institucionales para la participación de la comunidad universitaria en la definición de las políticas de la universidad y en los órganos de gobierno, se consideró de gran utilidad para contener e intentar compensar las duras condiciones que soportan los estudiantes y sus familias bajo la educación de mercado. Pero el problema educativo rebasaba con mucho este avance democratizador, y la conflictividad del sistema educativo no esperó a conocer los tímidos cambios institucionales en la Universidad de Chile.

---

<sup>270</sup> Muñoz Tamayo Víctor, *Generaciones*. Op. Cit. Página 124.

En 2006 tuvo lugar un movimiento de masas protagonizado por los estudiantes secundarios. Fue conocido como la Revolución Pingüina. Por sus características y contenidos programáticos consideramos que este movimiento significó el fin del ciclo que hemos estudiado y el inicio a un periodo que ha provocado una dura crisis de legitimidad del sistema educativo chileno, abriendo una ruta incierta de transformación.

Este movimiento presentó continuidades y rupturas con los conflictos que lo antecedieron. Por una parte la dinámica peticionista no desapareció, y fue punto de arranque de éste. Por otro, alcanzó una masividad que no había tenido previamente, llevó a cabo una crítica al modelo educativo en general y demandó cambios estructurales que anteriormente no habían sido centrales. Este movimiento encauzó la lucha estudiantil contra la educación de mercado, al articular un programa político que alcanzaría su cenit hacia 2011, momento en el que el rechazo al lucro en la educación abarcó todo el sistema educativo y concitó un mayoritario apoyo social.

Inicialmente, la respuesta del gobierno al conflicto de 2006 fue bajo los parámetros acostumbrados: ampliación de los recursos públicos, algunos ajustes administrativos y contención por medio de la represión. En ese contexto, una dura descalificación pública por parte de la presidenta, Michelle Bachelet hacia los estudiantes movilizados se constituyó en el hecho desencadenante de un movimiento aun mayor. La salida al conflicto fue un espacio de negociación principalmente entre los partidos políticos y expertos en educación. Este espacio, que evitó la bilateralidad con el movimiento, se estableció en el terreno generalmente inmóvil de los gobiernos de la Concertación, de manera que los consensos alcanzados no desembocaron en la elaboración de un nuevo modelo educativo, sino en medidas paliativas al sistema educativo de mercado.

# Movimientos estudiantiles en Chile (1973-2006). Conclusiones

1. Bajo el shock impuesto por el golpe militar de 1973, las reformas neoliberales que llevaron a cabo un cambio radical al sistema educativo chileno no encontraron entre los estudiantes resistencias que impidieran su aplicación o lograran moderarlas en algún aspecto.

Hacia mediados de los 80, tuvo lugar un potente movimiento estudiantil secundario y universitario, que reconstruyó sus organizaciones tradicionales y que denunció el alto costo social que estaba significando el paso a la educación de mercado. Sin embargo, las condiciones políticas encaminaron al movimiento a centrar su potencia hacia el derrocamiento de la dictadura, integrando en su interior un amplio espectro político -- organizado principalmente en torno a las juventudes de los partidos políticos de centro e izquierda proscritos por la dictadura--, recurriendo a la movilización de masas en coordinación con otros sectores sociales y haciendo uso de una legitimada violencia política contra las fuerzas represivas.

2. Como en otras dimensiones del Estado chileno, en el terreno educativo se llevó a cabo de forma ortodoxa el modelo elaborado por ideólogos neoliberales, mercantilizando con éxito prácticamente todo el sistema educativo. A la par de un drástico recorte al gasto público en educación, cambios legales descentralizaron el sistema e impulsaron el lucro en todos los niveles educativos. En la educación básica y media se impulsó la

escuela privada subvencionada. Mientras en el nivel básico se estableció de forma obligatoria la gratuidad, en la educación media se alentó el cobro de aranceles. En la educación superior pública se fragmentaron las universidades nacionales (la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado) y se impulsó el sistema de autofinanciamiento. Al concebir la responsabilidad del Estado exclusivamente para compensar las insuficiencias del mercado, (Estado subsidiario) los nuevos mecanismos del gasto público se encaminaron a apoyar tanto a centros educativos públicos como privados (disolviendo el carácter público) y a apoyar con recursos extraordinarios a las franjas de la sociedad más empobrecidas.

Con la educación de mercado, la educación media amplió notoriamente su cobertura. Sin embargo, mediante el sistema de financiamiento compartido se hizo recaer una importante parte del financiamiento de esta educación en las familias de las clases medias bajas y medias que buscaron evitar la educación pública municipalizada. La libre disputa por el mercado educativo no trajo consigo la mejoría de la calidad, mientras que la tarea estatal de supervisión del sistema educativo se descubrió incapaz de incidir en este terreno. En los tres niveles educativos, operó un marcado proceso de estratificación. En el nivel superior, y particularmente en la Universidad de Chile, la fuerte demanda de ingreso, los altos aranceles y el sistema de selección universal provocó su elitización. El alto costo social para el acceso a la educación, los efectos negativos de la disminución de presupuestos públicos y la falta de calidad educativa fueron las principales causas de un constante y largo periodo de conflictividad estudiantil.

3. La forma en la que tuvo lugar la transición a la democracia generó división en el

movimiento estudiantil y al poco tiempo su desaparición. Este proceso se debió a varias causas. Entre las más importantes está el agotamiento de la fuerza antagonista del movimiento, debido a una extendida apatía y una dificultad política para orientar el malestar contra el modelo educativo de mercado. En un contexto más general, el pasmo social de las luchas sociales y el corrimiento ideológico de la mayoría de los partidos que encabezaron la lucha contra la dictadura repercutió negativamente también entre los estudiantes politizados. La aceptación e impulso del modelo neoliberal por parte de los partidos de la Concertación, en consonancia con un nuevo protagonismo empresarial que apuntó en esa misma dirección, estableció un discurso dominante que permeó en amplias capas de la sociedad. Este discurso, de carácter ideológico y político, operó como lubricante de un cambio cultural que fortaleció el individualismo. En el campo educativo, esto se tradujo en una comprensión de la educación como un beneficio personal por el que era comprensible pagar por cuenta propia, en la medida en que sería recompensado por beneficios individuales. Esta concepción hizo que por un tiempo, tanto la escuela privada subvencionada y de paga, así como la educación superior financiada en un porcentaje grande por los aranceles, no fuera rechazada de forma generalizada.

4. Aun con este profundo cambio cultural operado por el discurso neoliberal, hacia finales de la década de 1990, empezó a reactivarse el movimiento estudiantil. El alto costo social de la educación de mercado fue rechazado de forma más generalizada por los estudiantes. Sin embargo, este rechazo tuvo que enfrentar, al menos, dos grandes limitaciones para traducirse en un potente movimiento estudiantil: Por un lado, despla-

zar a las juventudes de los partidos de la Concertación de la dirección de las federaciones estudiantiles, que dada su orientación política determinada en lo sustancial por los gobiernos de la Concertación representaron una clara contención y obstáculo al creciente antagonismo estudiantil. Esta conducción llevó a una descomposición de las federaciones en todo el país y a su efímera desaparición. La reconstrucción de estas organizaciones integró prácticas políticas más democráticas y fue encabezada por las Juventudes Comunistas y grupos y colectivos de nuevo tipo. Por otra parte, el modelo subsidiario encaminó al incipiente movimiento estudiantil a establecer una lógica peticionista hacia el gobierno, con el fin obtener mayores créditos, becas y otros apoyos. Dada la persistencia del conflicto y la posibilidad gubernamental de canalizar recursos extraordinarios como respuesta a las demandas estudiantiles, al tiempo se empantanó y normalizó el conflicto.

5. Desde el periodo de fuerte reflujo de la participación estudiantil, hasta el crecimiento del nuevo movimiento estudiantil, se vivió una política represiva por parte de los gobiernos de la Concertación. Más que una continuación automática de las prácticas de la dictadura, los instrumentos represivos heredados al nuevo régimen político fueron adaptados a un papel de contención y disuasión con el fin de dificultar una mayor participación estudiantil, así como un eficaz mecanismo para desacreditar la protesta estudiantil. Esta tarea represiva pronto se normalizó bajo el nuevo régimen político y terminó siendo rebasada frente a la potencia del movimiento estudiantil.

6. A lo largo de los 90 se vivió una emergencia de nuevas formas políticas entre los



estudiantes. En paralelo a la crisis de legitimidad de las juventudes de los partidos de la Concertación, florecieron nuevos colectivos estudiantiles, algunos de los cuales devinieron en organizaciones políticas más consolidadas. Estos colectivos y grupos se concibieron como independientes de los partidos políticos y enarbolaron prácticas políticas más horizontales y democráticas. En las universidades, muchos de estos continuaron articulándose en torno a las federaciones y los liderazgos que establecen estas organizaciones. En el caso de los estudiantes secundarios, estos cambios fueron más radicales, pues rechazaron la vieja Federación y construyendo una Asamblea representativa con voceros estudiantiles.

7. Desde los primeros años de la democracia, reducidos grupos estudiantiles siguieron haciendo uso de la violencia política para enfrentar a los cuerpos represivos y mostraron su rechazo al sistema dirigiendo su capacidad destructiva a edificios públicos y negocios de empresas trasnacionales. Esta violencia tuvo su espacio orgánico en colectivos de orientación anarquista y generó división entre los estudiantes politizados. Sin embargo, en el contexto de un movimiento de masas, la violencia callejera la ejercieron franjas más amplias de estudiantes (aunque con un carácter menos beligerante), la cual también transitó a un proceso de normalización, ante la presencia constante de las fuerzas represivas.

8. Este ciclo de luchas llegó a su fin con la Revolución Pingüina. El carácter masivo y de abierto cuestionamiento al modelo educativo del movimiento secundario de 2006 significó un quiebre en relación a las resistencias estudiantiles de la década anterior.

Con este movimiento dio inicio una nueva etapa de luchas estudiantiles que demandaron el fin del lucro en la educación, esto es, la construcción de un nuevo sistema educativo distinto al neoliberal, que recuperara su carácter público y gratuito.

## VI. Consideraciones finales

### EDUCACIÓN NEOLIBERAL AL DESNUDO

En nuestro estudio sobre los movimientos estudiantiles en México y Chile hemos conocido también el proyecto neoliberal para la educación al que los estudiantes se han enfrentado. Particularmente, en el caso de México nos detuvimos en el discurso con el que fueron impulsadas las reformas, mientras que en Chile abordamos el modelo que se implantó.

En México, funcionarios de gobierno y autoridades universitarias han negado sistemáticamente la existencia de un proyecto articulado y el carácter integral de las distintas reformas, así como su anclaje en las concepciones propias del neoliberalismo.

Como observamos en esta investigación, la disminución del presupuesto público para la educación, la transferencia de los costos por medio de colegiaturas a los estudiantes y la liberalización del sector para crear un mercado educativo —pretendiendo integrar los sistemas público y privado a sus reglas— son aspectos de un mismo proyecto. También lo son una particular descentralización educativa y el desmembramiento de las universidades de masas, los nuevos procesos de selectividad y la imposición de evaluaciones estandarizadas a alumnos, profesores, investigadores y a sus centros de estudio e investigación.

También quedó de manifiesto que para llevar a cabo estas reformas, la democracia en la gestión de las instituciones educativas y la autonomía y la autogestión, represen-

tan un obstáculo, por lo que los modelos establecidos o propuestos en esa dirección han sido duramente atacados. Pero la democracia y la autonomía en el ámbito educativo además de ofrecer condiciones favorables para la resistencia a las reformas neoliberales, revisten un carácter contrario para la concepción misma de la educación de mercado.

En Chile, bajo el férreo control dictatorial, los reformadores no tuvieron que ocultar el sentido de los cambios aplicados. Por el contrario, el Gobierno de Pinochet y los grupos empresariales exaltaron la privatización y el retiro estatal de las tareas educativas, aunque revestido de un discurso ideológico contradictorio a los efectos reales del nuevo sistema. En los contenidos principales de este discurso, se realzó la *competencia* entre los centros escolares por el mercado de estudiantes, como mecanismo para impulsar la *calidad educativa*; el *beneficio personal*, que justifica las colegiaturas y el endeudamiento familiar por este concepto y la *equidad de oportunidades* que ofrece la educación de mercado, gracias a la *libertad educativa* y los subsidios puntuales para los “grupos vulnerables”.

Frente a las protestas estudiantiles de los 90 —que expresaron las fuertes contradicciones del modelo vuelto sistema educativo— el gobierno de la Concertación desplegó un discurso coherente con el sentido común promovido durante la dictadura, mientras arguyó defectos en la aplicación, atendibles mediante mejoras en las funciones estatales, como procurar una mejor eficiencia administrativa y aumentar la supervisión estatal y los recursos públicos, bajo el concepto de la subsidiaridad.

Retroalimentados por investigaciones y estudios críticos y por su propia experiencia, en ambos países los movimientos estudiantiles han jugado un papel importante en

la tarea de comprender y difundir la naturaleza del proyecto neoliberal, los intereses a los que responde y los efectos que produce.

Las políticas neoliberales persiguen la mercantilización de la educación. Esto implica una mudanza multidimensional. Desde cambios en las políticas públicas y los marcos legales, hasta un cambio de valores en la sociedad en relación a la educación. Representan, en términos generales, una franca absorción de la actividad educativa a las lógicas del mercado. Así, en la medida en que se busca garantizar el lucro en la educación, la mercantilización significa una privatización de los sistemas educativos públicos, aunque ésta adquiere distintas formas y usa variados mecanismos. La lógica del lucro alimenta y requiere de una concepción fuertemente individualista, basada en el cálculo de costos-beneficios individuales por parte de la sociedad. No es que los viejos sistemas educativos en Latinoamérica, ahí donde persisten, estén en oposición al sistema capitalista, pero responden a una concepción distinta a la mercantilización, en la que el Estado impulsa la educación —considerada un derecho social— como un componente importante en los modelos de desarrollo económico con fuerte presencia estatal.

Pero las políticas neoliberales no solo buscan abrir la educación a las fuerzas del mercado para conquistar una esfera de lo social relativamente nueva para la realización del capital. El objetivo, aun más relevante para el cambio en los patrones de acumulación, es encadenar de mejor manera el sistema educativo —incluidas sus tareas de investigación— a los requerimientos del mercado de trabajo y del aparato productivo. Una educación para la reproducción del orden social. En esa dirección, la privatización de los centros educativos, o la intervención de agentes o funcionarios con concepciones empresariales en la gestión de las escuelas y universidades, tiene una

clara misión: amoldar la forma y los contenidos de la educación en función de las necesidades y la cultura de la empresa privada.

El gran crecimiento de la oferta educativa de escuelas técnicas privadas y el estancamiento de la matrícula universitaria en Chile es un claro ejemplo de esta reorientación de la educación bajo el neoliberalismo. Pero no solo en el fortalecimiento de la educación técnica se expresa la subordinación de la educación a las necesidades del aparato productivo. También en la degradación y empobrecimiento de los múltiples objetivos de la educación pública y en la desvalorización de la tarea de los maestros y maestras. Los exámenes únicos para el ingreso a la educación media y superior, los exámenes departamentales y de egreso, así como otros mecanismos de evaluación impuestos son muestra de ello: de forma exógena al espacio educativo se acotan y determinan los conocimientos que deben ser adquiridos, mientras que distintas funciones del maestro o incluso de la propia institución académica se ven limitadas o suprimidas, violentando la autonomía escolar y universitaria.

La relativa independencia tanto de la escuela como de la universidad respecto de los requerimientos del mercado es una construcción histórica de primera importancia. Conlleva ciertos objetivos que resultan innecesarios e incluso contrarios al mundo de la producción. En particular, la universidad latinoamericana que se fundó bajo el influjo del modelo europeo, fue moldeada en gran medida por la Reforma de Córdoba, masificada por los Estados desarrollistas de la región y fuertemente sacudida de su herencia autoritaria y tradicional por los movimientos estudiantiles y culturales de los 60. Los movimientos estudiantiles en México y Chile, son muestra del ataque que ha sufrido la educación pública a manos del capitalismo salvaje, pero también son portadores y

renovadores de la riqueza pedagógica y cultural desplegada por la universidad asediada por el neoliberalismo.

No es nueva esta tensión sobre la escuela. De hecho, es tan vieja como el surgimiento de la escuela que sustrajo las funciones educativas del taller artesanal, en los albores del capitalismo en Europa.<sup>271</sup> Lo nuevo, en el marco del neoliberalismo, es la agresividad sobre un modelo educativo que puso barreras a los intereses de la producción, así como la rendición del Estado que lo había construido. Además, en el proceso de globalización, esta ofensiva adquiere una nueva dimensión, marcada por la intromisión de organismos internacionales en el diseño de las políticas educativas, desplazando cualquier proyecto nacional por los requerimientos de la reformulada división internacional del trabajo que impulsa el nuevo orden mundial.

En nuestra investigación se hicieron evidentes las principales contradicciones entre el discurso de los tecnócratas y los objetivos y resultados del modelo neoliberal.

Las promesas de la equidad de oportunidades y la calidad de la educación quedaron seriamente cuestionadas. En cuanto a la primera, las reformas impulsan la segregación por motivos económicos, más que una elitización, entendida como selección de los mejores o más esforzados (como argumentó Leopoldo Zea en el diálogo público de 1986). Se trata de un modelo clasista contrario a la concepción de la escuela como integradora de las distintas capas sociales. Es, como ya señalamos, una idea de escuela encaminada a preparar a la fuerza de trabajo, de forma cada vez más especializada, para las distintas funciones del aparato productivo. En esa preparación, la clase a la

---

<sup>271</sup> Una interesante reflexión sobre esta tensión histórica en el espacio educativo es propuesta por Jacques Rancière. Puede leerse Rancière Jacques, *Escuela, producción, igualdad*, 1988. En [goo.gl/d8ZwTn](http://goo.gl/d8ZwTn) (Consultado el 24/11/2016)

que se pertenece es determinante. El alcance del “capital cultural” propio de la condición social del estudiante es infranqueable. Es, de esta forma, un proyecto que impulsa una educación reproductora de las condiciones de explotación y subordinación, que profundiza las desigualdades y pretende ser útil para el disciplinamiento social.

En el otro extremo de la segregación, se transforman colegios y universidades, generalmente de gran tradición, o se crean nuevas instituciones, principalmente privadas, para la educación de las clases dirigentes. En la tarea de acotar estos espacios educativos, las colegiaturas cumplen un papel central, así como los exámenes de selección y demás filtros de ingreso diseñados para la educación pública.

En cuanto a la promesa de la calidad basta con revisar las mediciones de los propios reformadores chilenos, después de más de 30 años de implantado el modelo.<sup>272</sup> Es relevante que desde sus propios parámetros de evaluación, los resultados sean malos. Aunque este tema se aleja de nuestra investigación, es necesario señalar que la noción predominante de la calidad educativa pretende hacer implícitos los objetivos y horizontes de la educación. El pensamiento único busca suprimir ese debate, aunque los movimientos estudiantiles han mostrado que la función y finalidad de la educación pública está en disputa.

Las reformas neoliberales en la educación representan, como apuntó tempranamente el CEU en el diálogo público, la desnaturalización del proceso mismo de la enseñanza. No es coincidencia que las reformas educativas neoliberales no se asientan bajo postulados propuestos por algún movimiento intelectual o pedagógico, como ocu-

---

<sup>272</sup> Entre los muchos trabajos de evaluación educativa, consideramos especialmente elocuente el trabajo realizado por Joaquín Brunner al poco tiempo del movimiento de los estudiantes secundarios de 2006. Cuestionándose las causas de este movimiento, el investigador chileno dirigió un amplio estudio de campo para conocer las condiciones de la calidad educativa en Chile. Ver Brunner, José Joaquín y Ernesto Schefebein (coord.) *La revolución pingüina: Causas, desafíos y soluciones*. Fundación Santillana, 2008.



rrió en el siglo pasado, de la mano de María Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, A.S. Neill, A. S. Makarenko y Paulo Freire, entre otros. Se trata de cambios planteados por economistas y tecnócratas, portadores de un proyecto esencialmente exógeno al mundo de la academia y, de hecho, agresivo contra ésta y sus estudiantes.

## **DIVERSOS ABORDAJES A LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES**

El estudio que realizamos sobre los movimientos estudiantiles procuró identificar las razones que los originaron, explicar su existencia y conocer sus características. Durante nuestra investigación conocimos distintos planteamientos conceptuales aplicados al estudio de los movimientos sociales (y particularmente sobre los estudiantiles), los cuales fuimos confrontando con la investigación histórica que llevamos a cabo.

Actualmente hay una perspectiva de estudio sobre el movimiento estudiantil que pone especial atención a los aspectos comunicativos. Esta mirada, de raíz *culturalista*, fortalece un análisis acotado a las formas que adquieren los movimientos, en detrimento de sus contenidos y las causas que los provocan.<sup>273</sup>

Desde otra mirada, que pretende generalizar o encontrar explicaciones globales a múltiples movimientos estudiantiles, se considera que la persistencia de estas luchas tiene que ver con las características intrínsecas de la juventud. Su carácter rebelde e idealista, su necesidad de rompimiento generacional, la falta de decepciones políticas,

---

<sup>273</sup> Una crítica a este abordaje sobre los movimientos sociales puede encontrarse en Modonesi, Massimo, *El principio antagonista. Marxismo y acción política*. UNAM, Itaca, 2016. Página 19 y 20.

están entre los principales rasgos que explican su existencia. Al *naturalizar* la disposición a la protesta por parte de los jóvenes, opera una despolitización del análisis.<sup>274</sup>

Probablemente la concepción mas difundida por los promotores de las reformas neoliberales tiene que ver, además de esa *naturalización* de la protesta juvenil, con los aspectos formales de la participación política. Se entiende la conflictividad estudiantil como resultado de las limitaciones o defectos de los mecanismos de participación. Desde esta interpretación, pasan a segundo plano las condiciones estructurales y la agresividad de las reformas contra los derechos sociales alcanzados o demandados por el grupo social movilizad. Se reconocen ciertas dificultades de los sistemas políticos para contar con instrumentos de participación que a su juicio explican, desde un enfoque *procedimental*, el surgimiento de los movimientos estudiantiles, mientras identifican los cuestionamientos de éstos como reclamos gremiales.<sup>275</sup>

Resultan de mayor utilidad los análisis de los movimientos que identifican el contexto como causas estructurales y los incidentes, generalmente políticos, como causas coyunturales para identificar las razones de la existencia de estos movimientos. Sin embargo, este punto de partida resulta un tanto mecánico, en la medida en la que las causas estructurales terminan entendiéndose como las generadoras principales del conflicto, de forma un tanto automática y determinista. Puesto que el estudio se hace de forma retroactiva, resulta infalible afirmar que las condiciones estructurales efecti-

---

<sup>274</sup> Un elocuente estudio que expone esta perspectiva de análisis de los movimientos estudiantiles puede encontrarse en "El movimiento estudiantil: un marco conceptual" (trabajo preparado por José Auth y Federico Joannon) en Garretón, Manuel Antonio y Javier Martínez (dir) *El movimiento estudiantil: conceptos e historia*. Biblioteca del movimiento estudiantil, Tomo IV, Ediciones Sur, 1985. Páginas 15-18.

<sup>275</sup> Entre otros, una exposición de esta concepción se puede encontrar en las reflexiones sobre el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) de 1986-87, en Guevara, Niebla, Gilberto, *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, Siglo XXI editores, 1988.

vamente generaron el movimiento, mientras que la coyuntura dio forma a algunos aspectos de éste, particularmente en los contenidos del discurso estudiantil.<sup>276</sup>

Aunque este abordaje, como recurso metodológico, puede ayudar a definir con claridad las condiciones estructurales en las que tiene lugar cada movimiento, nuestro esfuerzo buscó una visión más integral de estas dos dimensiones, en las que surgen y se desarrollan los movimientos estudiantiles y la manera en la que se retroalimentan una a la otra.

Desde nuestra perspectiva, las condiciones estructurales son de gran importancia para la comprensión de los movimientos. Sin embargo, como fenómenos políticos, estas condiciones no pueden desvincularse, ni considerarse determinantes, para identificar las causas del surgimiento de estos movimientos. Hay una dimensión, más resbaladiza y compleja, donde confluyen subjetividades y culturas políticas, contextos específicos, agravios y por lo general algún hecho desencadenante que resulta de la mayor importancia.

Nuestra interpretación de las causas que generaron los movimientos estudiados es coincidente con los cuestionamientos que hace Gramsci a ciertas interpretaciones que ligan crisis económica y “grandes rupturas de equilibrios sociales”. En todo caso, afirma Gramsci, las crisis económicas “solo pueden crear un terreno más favorable a la difusión de ciertos modos de pensar, de plantear y resolver las cuestiones que implican todo el desarrollo ulterior de la vida estatal”.<sup>277</sup> En todo caso, dice Gramsci más adelante, “el malestar o bienestar económico (...) es un aspecto parcial de la cuestión de las

---

<sup>276</sup> Ejemplo de esto, puede encontrarse en el libro de Haidar, Julieta. *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*, UNAM, 2006.

<sup>277</sup> Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, Tomo 4, Cuaderno 11, Ediciones Era, 1981. Página 39.

relaciones de fuerza en sus diversos grados.<sup>278</sup>

Más que sintetizar o reducir las causas que detonan un movimiento y las razones que lo explican, consideramos que los estudios históricos demandan identificar e integrar, tanto sus aspectos epocales como las particularidades de cada uno.

Más específicamente, consideramos que el movimiento estudiantil es un fenómeno socio-político que expresa una subjetividad antagonista, que construye en su despliegue un poder contra otro (es decir, un contrapoder). En la medida que busca alcanzar sus objetivos de forma pacífica y a través de la participación social, el movimiento estudiantil construye este poder por medio de la movilización y organización de masas (esto es, obteniendo un consenso activo del universo estudiantil) y requiere de una dirección más o menos articulada encaminada a la confrontación política. Como fenómeno, tienen una condición efímera, pues deja de existir una vez agotadas sus capacidades y fuerzas, de forma que los estudiantes se vuelven a encontrar en condiciones de subalternidad.

Esta definición nos aleja de múltiples estudios que abordan a los movimientos estudiantiles como un fenómeno permanente, con bajas y altas, momentos de despliegue y reflujo. Esta concepción, muy extendida en los estudios históricos de los movimientos estudiantiles, confunde momentos donde se presentan los movimientos con otros donde el activismo estudiantil e incluso conflictos puntuales tienen lugar.

Para comprender estos fenómenos sociales desde su condición antagonista y sus especificidades en el proceso de subjetivación política que experimentan los estudiantes en su insubordinación, resulta de utilidad la propuesta de Massimo Modonesi, que ofrece una perspectiva articulada y complementaria de tres categorías (subalternidad,

---

<sup>278</sup> *Ibidem*. Página 39.

antagonismo y autonomía) para las formas y dinámicas de subjetivación política. De su propuesta, destacamos dos aspectos para la comprensión de los movimientos estudiantiles estudiados. Por una parte, que en las condiciones de subordinación, la realidad social no está exenta de resistencias. Esto es, en el ámbito de la dominación ésta no implica solo aceptación, también están presentes protestas, demandas y a fin de cuentas un activismo político opositor y contestatario a las condiciones existentes. Pero esta condición de subalternidad que presenta resistencias no puede confundirse con procesos antagonistas.<sup>279</sup>

Por otra parte, el antagonismo estudiantil es una lucha que expresa y es resultado de una politización en la que es central la confrontación con el poder. En el tránsito al Estado neoliberal, este poder representa y defiende de forma más fidedigna y directa los intereses de las clases dirigentes y es crecientemente agresivo hacia las clases subalternas que con la educación de masas accedió a la educación media y superior. En síntesis, las condiciones en las que se presentan los movimientos estudiantiles estudiados no pueden entenderse como un paisaje estático en el que ocurre el conflicto, sino como una realidad en transformación que encamina a los estudiantes a identificar sus intereses antagónicos. De esta manera es como surge una subjetividad política nueva, proceso sustantivo en la formación y desarrollo de los movimientos.<sup>280</sup>

Pero si el antagonismo expresa, como señala Modonesi, una relación entre lucha y clase, entonces tenemos que abordar un tema especialmente difícil en la comprensión de los movimientos estudiantiles. ¿Estos movimientos expresan o forman parte de la lucha de clases? ¿Esto depende del contenido programático que elabora o del poder al

---

<sup>279</sup> Modonesi, Massimo, *El principio antagonista*. Op. Cit.

<sup>280</sup> Modonesi, Massimo, *El principio antagonista*. Op. Cit. Página 25.

que se enfrenta? ¿Es necesario que los estudiantes se conciban como una clase antagónica para que su movimiento pueda inscribirse en la lucha de clases, propia de la sociedad capitalista? En nuestros días, pensar a los movimientos estudiantiles como expresión de un antagonismo de clase parece estar más asociado a una lectura dogmática, en la que una lucha específica (la del movimiento obrero) se quiere trasladar a otro tipo de conflictualidades contemporáneas, o, de otra manera, como una mirada que solo enfoca lo que quiere ver (generalmente un Estado burgués interesado en explotar, subordinar o reprimir a los desposeídos.)

De esta concepción, se nutre una corriente presente en los movimientos estudiantiles, que promueve una retórica encaminada al rechazo a la burguesía y a exaltar su adscripción a la clase trabajadora. Sin embargo, la integración multclasista de la educación pública, que hace considerar a los estudiantes un sector de la sociedad, antes que expresión fidedigna de una clase, ha motivado serios cuestionamientos sobre esta concepción.

A nuestro parecer, la dificultad que revisten estas divergencias interpretativas se debe principalmente a una concepción de la lucha de clases particularmente rígida, inspirada en viejas experiencias de lucha, en las cuales las clases medias tenían escaso peso en el conjunto de la sociedad. Estas dificultades analíticas han llevado, desde una visión crítica sobre los alcances del movimiento estudiantil, a considerar a los estudiantes como una “pequeña burguesía intelectual”, incapaz de desplegar una verdadera conciencia de clase.<sup>281</sup>

---

<sup>281</sup> Entre otros, José Revueltas define así a los estudiantes, en sus reflexiones sobre el movimiento estudiantil de 1968 en México. En su peculiar interpretación de ese movimiento, Revueltas sostuvo, sin embargo, que en el 68 los estudiantes representaron al movimiento obrero en la lucha por su independen-

Pero la evidencia es que las reformas neoliberales para instaurar la educación de mercado son un proyecto de las clases dirigentes, interesadas en hegemonizar un campo social adecuado para la reproducción del capital, y en otro terreno, regir una educación ajustada a esas mismos objetivos. Independientemente de los grados de comprensión del proyecto neoliberal y las formas y estrategias de lucha de los estudiantes, resulta difícil negar el carácter clasista del antagonismo de estos movimientos.

### **NUEVO SENTIDO COMÚN Y CULTURA POLÍTICA**

Los movimientos estudiantiles no son solo pasión y espontaneidad, tienen un grado de organicidad, de capacidad reflexiva colectiva que les permite definir planos de acción, estrategias de lucha, propuestas y alternativas al conflicto<sup>282</sup>. También un discurso lógico que los articula y les da identidad. En los movimientos estudiados se expande una cultura política específica y se construye un nuevo sentido común.

Sin embargo el movimiento no introduce un sentido común<sup>283</sup> del todo nuevo en la comunidad universitaria, menos aun por obra de su grupo dirigente. Podemos identificar una mezcla de nuevas ideas que la acción del movimiento construye en la coyuntura, y las viejas ideas y concepciones del viejo sentido común. Es la integración, al interior del grupo social en movimiento, entre lo nuevo y lo viejo, donde lo viejo no necesariamente es conservador, sino portador de las experiencias previas —incluso de ante-

---

cia, duramente reprimida diez años antes. Ver Revueltas, José, *México 68: juventud y revolución*. Ediciones Era, 1978. Página 21.

<sup>282</sup> Gramsci polemizaba con un planteamiento semejante con Croce, frente a la idea de política-pasión, a la que Gramsci contraponía la capacidad política de los partidos políticos. Ver Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, Tomo 5, Cuaderno 13. Ediciones Era. Página 23.

<sup>283</sup> Para una definición de sentido común, ver Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, Tomo 4, Cuaderno 11, Ediciones Era, México. Página 261.

riores generaciones— y una particular interpretación de la realidad social que operaba ya de forma dominante antes del surgimiento del movimiento. Lo viejo más sobresaliente del sentido común de la generación ceuista, por ejemplo, es la capacidad de auto organizarse, aprendida durante las jornadas de rescate ciudadanas del sismo de 85. Éste fue aprovechado e incluso potencializado. Bajo un fuerte cambio del contexto político un movimiento puede experimentar en su nuevo sentido común, fuertes rupturas, como la legitimidad que adquirió la violencia política por parte de los estudiantes durante la dictadura en Chile y de forma simultánea, al tiempo que recuperaron las viejas formas organizativas a través de las federaciones.

Por otro lado, tal parece que el “agregado caótico de concepciones dispares”<sup>284</sup> propio del sentido común, como señala Gramsci, empieza a disiparse por la articulación misma del movimiento, que comienza a homogeneizar al colectivo como resultado del intenso intercambio de ideas y el esfuerzo monumental de construcción de consensos. Así, podemos afirmar que el movimiento transforma el sentido común en uno nuevo o “buen sentido” justamente en su esfuerzo unificador y homogeneizador de las concepciones e ideas con las que enfrenta al poder. El movimiento es la antítesis de la disgregación y la pasividad de los grupos sociales.

Para lograr esto, simultáneamente se desechan múltiples aspectos del viejo sentido común. El mismo movimiento así lo expresa en muchas ocasiones. Especialmente al rechazar una fatalidad —la imposibilidad de transformar la realidad social— vinculada a la pasividad estudiantil, una concepción individualista para la superación de sus condiciones de vida y particularmente una aceptación acrítica de éstas. Como observamos, en Chile esta ruptura tomó un tiempo largo, donde la explosividad estudiantil de los 90

---

<sup>284</sup> Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, Tomo 4 Cuaderno 11, Ediciones Era, México. Página 263.



fue erosionando la aceptación del modelo de educación de mercado.

De forma semejante, también podemos hablar de una cultura política. En esta, los activistas y dirigentes juegan un papel más determinante, pues cuentan con experiencias políticas previas que les permiten tener una formación política ausente en la mayoría de los participantes.

La cultura política expresada en los movimientos estudiados hace evidente una gran diferencia entre México y Chile en este terreno. Esto deja al descubierto el peso específico de la cultura política en las formas que adquieren los movimientos, especialmente en el ámbito organizativo y de dirección. También se hace patente la capacidad de transmitirse y sostenerse de cierta cultura política a través de las generaciones y la posibilidad de ser transformada al paso del tiempo por las múltiples experiencias colectivas vividas.

En Chile, la cultura política del movimiento estudiantil previo a la dictadura y que siguió predominando durante ésta bajo condiciones muy distintas, estuvo marcada la forma organizativa propia de las federaciones estudiantiles y por la participación de los partidos políticos. Como conocimos, fue justamente esa cultura política la que hizo crisis durante la transición y de la cual los estudiantes tuvieron que despojarse, experimentando un quiebre hacia el final del periodo estudiado.

Por su parte, el CEU expresó una cultura política madura que encuentra sus raíces en los movimientos de 1966 y 1968. No contempló la posibilidad de formar alguna organización más institucional y permanente de los estudiantes, resultado de la oposición a las organizaciones blancas y corporativas del sistema político priista, que fueron duramente combatidas en el ámbito estudiantil en los 60. El CEU significó una ruptura con una cultura sectaria que alimentaba una dispersión de fuerzas, mientras experimentó,

un fuerte liderazgo político, conformado y aceptado por la base estudiantil. Esta cultura política sería cuestionada ya entrada la década de los 90.

Otra cuestión importante es la capacidad expansiva de ciertas concepciones, bien elaboradas y estructuradas, del grupo o grupos dirigentes, entre la masa estudiantil. Ese elemento, que comúnmente no se observa es de suma importancia. Las dirigencias más notables y eficaces para los fines del movimiento, están marcadas por una particular sensibilidad para alimentarse del sentido común de la masa estudiantil. Se trata de una experiencia de ida y vuelta que puede construir una fuerte legitimidad de la dirección. Ni esta sensibilidad política, ni mucho menos los vasos comunicantes, son atributos personales y formas organizativas que perduran. Comparten la misma naturaleza del movimiento: son coyunturales y efímeros.

La cultura política chilena ha ofrecido al movimiento estudiantil otras formas de dirección y conducción muy distintas. La fuerte institucionalidad de las federaciones establece otros mecanismos de organización, conducción y dirección. Por una parte, los mecanismos formales y democráticos de las federaciones supone una tradición que resuelve grandes problemas organizativos y directivos cuando se presentan conflictos o movimientos de masas. Ahora bien, esto no siempre ocurre así. Como conocimos en los inicios de los 90, el movimiento puede presentarse por fuera e incluso en contra de las federaciones, provocando una crisis política en éstas. Lo particular de la experiencia chilena fue la capacidad de recuperar, con importantes cambios, a las federaciones. Sin duda estas organizaciones han sido determinantes en la capacidad de dar continuidad a las demandas de los estudiantes, quienes experimentaron una maduración a lo largo de varias generaciones que permitió, al final de la década, profundizar la crítica al modelo educativo y renovar al movimiento estudiantil.

## RECADO PARA LA ASAMBLEA DE MAÑANA

Los estudiantes en tiempos del neoliberalismo han dado una dura batalla. Salieron a la calle cuando las clases dirigentes emprendieron una ofensiva planetaria contra los estados benefactores, que se habían esforzado por abrir las puertas de las escuelas a los hijos de los trabajadores, aquellos que en distintos países protagonizaron revoluciones o fueron arrastrados a las guerras mundiales del siglo XX.

Es cierto. Los estudiantes ya no tuvieron bajo sus brazos proyectos libertarios y emancipadores. Los movimientos que les antecedieron, que los inspiraban para sus nuevas rebeliones, desearon hacer la revolución planetaria, acabar con las guerras y derrotar a los imperialismos de su tiempo. Pero los movimientos son hijos de su época, aunque sueñen otra.

En los años del nuevo orden mundial, cuando todo se privatizó, todo se hizo mercancía y todos quedamos clasificados y hechos clientes, miles de estudiantes latinoamericanos resistieron en su trinchera. Se opusieron a la liquidación de temporada de sus escuelas y no tiraron las banderas democráticas. Bajo la bota militar o del partido de Estado, continuaron la lucha por la democracia para sus países y sus escuelas.

Especialmente en dos países latinoamericanos las cosas se han puesto difíciles en las escuelas. En México y Chile los gobiernos neoliberales permanecen, por lo que cada tanto se ha desborda la asamblea estudiantil. La escuela sigue siendo un terreno de confrontación y puede serlo en otros países latinoamericanos, en la medida en la que tenga lugar una restauración neoliberal.

En México los estudiantes han enfrentado con éxito el discurso falso, la promesa y

el engaño, y han impedido la imposición de la universidad útil al negocio y la obediencia. Pero saben que algo hay que hacer, por que se ha metido por la ventana la competencia, la evaluación, el filtro y el recorte presupuestal a sus escuelas.

En Chile, el país sometido al “modelo neoliberal más extremista de la tierra”, como dijera un historiador de esas tierras, la tarea realizada por los estudiantes ha sido titánica. El lucro y la segregación escolar se enseñoreó de tal forma que cuesta trabajo creer lo que uno ve. Pero, resultado de la necesidad de los estudiantes chilenos, pronto regresará la escuela pública y gratuita. Seguro le dedicarán al administrador del negocio y al banquero usurero, una despedida multitudinaria de parte de todas las generaciones que se endeudaron, pero que nunca dieron las gracias por el crédito que recibieron para poder ir a la escuela.

Aquí termina esta contribución por conocer y comprender estos movimientos estudiantiles. Quisimos aprender de ellos para no desperdiciar su experiencia, para llenar las mochilas de historias útiles para la asamblea de mañana. Por su puesto, este objetivo rebasa cualquier esfuerzo particular. Se trata de una tarea colectiva, con la que esperamos haber colaborado.

# Bibliografía

Aboites, Hugo, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*, UAM-X, Clacso Asdi, 2012.

Aedo-Richmond, Ruth, *La educación privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*, Ril editores, 2000.

Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan*. Nueva Visión, 1988.

Álvarez Vallejos, Rolando, *El movimiento estudiantil secundario bajo dictadura y las juventudes comunistas: un caso de radicalización política de masas en Chile (1983-1988)*. Spi.

Álvarez Vallejos, Rolando, *Gremios empresariales, política y neoliberalismo. Los casos de Chile y Perú (1986-2010)*. LOM ediciones, 2015.

Brunner, José Joaquín y Cristián Cox, *Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile*, Flacso, 1993.

Brunner, José Joaquín y Ernesto Schefebain (coord.) *La revolución pingüina: Causas, desafíos y soluciones*. Fundación Santillana, 2008.

Bulmer-Thomas, Victor. *La historia económica de América Latina desde la Independencia*. Fondo de Cultura Económica, México. 1998.

Cárdenas, Cuauhtémoc. *Nuestra lucha apenas comienza*. Nuestro Tiempo, 1988.

Cárdenas, Cuauhtémoc. *Sobre mis pasos*. Aguilar, 2010.

Carpizo, Jorge, *El ser y el deber ser de la UNAM*, en <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/9/4223/7.pdf>

Carpizo, Jorge, *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 16 de abril de 1986.

Castañeda, Marina, *No somos minoría: la movilización estudiantil 1986-1987*, Editorial

Extemporáneos, 1987.

Cevallos de Kramis, Julieta y Lourdes Chehaibar Náder. *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, UNAM, CESU, 2003.

Consejo Estudiantil Universitario, *La Universidad vale, es nuestra!* Fotocopia. Enero de 1992.

Consejo Estudiantil Universitario. Discurso del CEU en el mitin del 18 de febrero de 1992. Original.

Constitución Política de la República de Chile (texto original).

Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos. 1992.

Cruces Natalia, *Apuntes para una historia del movimiento estudiantil chileno*. 2008. Spi.

De la Madrid Hurtado, Miguel. *Cambio de rumbo. Testimonios de una Presidencia, 1982-1988*, México: FCE, 2004. Versión digital consultada el 10 julio de 2016 en el sitio oficial <http://mmh.org.mx/cambio.php>

De Riz, Liliana, *Sociedad y política en Chile. De Portales a Pinochet*, UNAM, 1979.

Decreto de Ley No. 3.476 y su reglamento, promulgados el 29 de agosto y 25 de septiembre de 1980. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Decreto–Ley N° 50. 2 de octubre de 1973. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Dovalí, Cristina, “Tres testimonios del CEU”, en *Cuadernos políticos*, No. 49/50, enero-junio de 1987.

*EZLN. Documentos y comunicados*, Ediciones Era, 1994.

Fernández, Hugo Cristian, *Irrumpe la capucha ¿Qué quieren los anarquistas en el Chile de hoy?* Ocean sur, 2014.

Friedman, Milton. *Capitalismo y Libertad*. Ediciones RIALP, Madrid, 1966, página 125.

Garretón, Manuel Antonio y Javier Martínez (dir) *El movimiento estudiantil: conceptos e historia*. Biblioteca del movimiento estudiantil, Tomo IV, Ediciones Sur, 1985.

Garretón, Manuel Antonio, *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*, Editorial ARCIS-CLACSO-PROSPAL, 2012.

González de Alba, Luis, "Mi pleito con la izquierda" *Nexos*, 1 de octubre de 2010.

González Mello, Renato, "Tres testimonios del CEU", *Cuadernos políticos*, número 49/50, enero-junio de 1987.

Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, Tomo 4, Cuaderno 11, Ediciones Era, 1981.

Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, Tomo 5, Cuaderno 13. Ediciones Era, 1981.

Guerrero, Rita, *Historia*, Capítulo I "América". Texto publicado en <http://www.santasabina.com.mx/index.html>

Guevara Niebla, Gilberto, *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, Siglo XXI, 1988.

Gurza, Adrián, "UNAM un conflicto anunciado", *Coyuntura*, No. 23, abril de 1992.

Gutiérrez, Juan, "Tres testimonios del CEU", en *Cuadernos Políticos*, No. 49/50, enero-junio de 1987.

Haidar, Julieta. *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*, UNAM, 2006.

Harvey, David. *Breve historia del neoliberalismo*, Akal, 2007.

Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX*. Crítica, 1995.

Klein, Naomi, *La doctrina del shock*, Paidós, 2007.

Losada, Teresa, *Rebelión desde la cultura. (Hacia el Congreso Universitario)*, Joaquín Mortiz, 1988.

Martínez della Rocca, Salvador e Imanol Ordorika Sacristán, *UNAM: espejo del mejor México posible*, Ediciones Era, 1993.

Martínez della Rocca, Salvador, *Centenario de la UNAM*, Miguel Ángel Porrúa, 2010.

Mendoza, Carlos (Dir.) *UNAM. La Fuerza de la Razón*, Documental de Redes Cinevi-

deo, 1987.

Modonesi, Massimo, *El principio antagonista. Marxismo y acción política*. UNAM, Itaca, 2016.

Mönckeberg, María Oliva, *El negocio de las universidades en Chile*, Random House Modadori, 2007.

Monckeberg, María Olivia. *La privatización de las Universidades*. Editorial La Copa Rota, 2005.

Monsiváis, Carlos. *Entrada libre. Crónica de la sociedad que se organiza*, Ediciones Era, 1997.

Moraga Valle, Fabio, "Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)" en Marsiske, Renate (coord.) *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina III*. UNAM-Plaza y Valdés. 2006.

Moulián, Tomás, *Chile actual. Anatomía de un mito*, LOM ediciones, 2002.

Muñoz Tamayo, Víctor, *Generaciones, Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México (Universidad de Chile – UNAM 1984-2006)*, LOM Ediciones, 2011.

Murayama, Ciro, "UNAM más allá de las inercias", *Nexos*, 1 de marzo de 1998.

Ordorika Sacristán, Imanol y Rafael López González, *Política Azul y Oro. Historias orales, relaciones de poder y política universitaria*, UNAM y Plaza y Valdés Editores, 2007.

Ordorika, Imanol. *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, UNAM y Plaza y Valdés Editores, 2006.

Pacho, "El heroísmo de la vida moderna", en Brenna B., Jorge E. y Francisco Carballo, coordinadores, *De ruinas y horizontes: la modernidad y sus paradojas. Homenaje a Marshall Berman*, UAM-X, México, 2014.

Pérez Navarro, Camila y Andrés Rojas–Murphy Tagle, *Introducción de principios de mercado en Educación: transformaciones del discurso oficial en la Dictadura Militar chilena, 1973–1990*. spi.



Pino Delgado, Marta María, *Chile 1990-2006: Construcción de una Educación de calidad con accesibilidad igualitaria*. Tesis de doctorado Universidad de Barcelona, Barcelona 2013.

Rancière Jacques, *Escuela, producción, igualdad*, 1988. (Publicado en <http://documents.mx/documents/ranciere-escuela-produccion-igualdad.html>)

Redondo, Jesús (coord.) *El derecho a la educación en Chile*, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

Revueltas, José, *México 68: juventud y revolución*. Ediciones Era, 1978.

Rifo, Mauricio, "Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile", *POLIS. Revista Latinoamericana*, 2013.

Robinson, William I. *Una teoría sobre el capitalismo global*, Ediciones Desde Abajo, 2005.

Ruiz Schneider, Carlos, *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM ediciones, 2010.

Sarukhán, José, "Comunicado de Prensa", 30 de junio de 1992. Fotocopia.

Sarukhán, José, "Muy estimados padres de Familia", carta sin fecha. Original.

Sarukhán, José, "Proyecto de Reglamento de Cuotas de la UNAM". *Gaceta UNAM*, No. 2,661, 15 de junio de 1992.

Seoane, José, *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL. 2003.

Thielemann, Luis, "Hablemos en serio: el movimiento estudiantil, la violencia y la Transición", *RedSeca, Revista de Actualidad, Política, Social y Cultural*, 2016.

Thielemann, Luis, *La anomalía social de la Transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los '90 (1987-2000)*. Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. 2014.

Torres, Rodrigo, "Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un "actor político en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006)",

Axe XI, Symposium 40, Toulouse, Francia, 2010.

Trejo Delarbre, Raúl, *La accidentada ruta hacia el Congreso Universitario de 1990*, en <http://www.monografias.com/trabajos910/congreso-unam/congreso-unam.shtml>

Vera Lamperein, Hernán, *La municipalización de la enseñanza: un intento de validación de la familia y de la comunidad*, Chile: Editorial Andrés Bello, 1982.

Wallerstein, Immanuel, *Geopolítica y geocultura: ensayos sobre el moderno sistema mundial*. [1991] Kairós, 2007.

Zemelman, Hugo. "Hacia una estrategia de análisis coyuntural." En Seoane, José, *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL. 2003.

## **HEMEROGRAFÍA**

Coyuntura

Cuadernos Políticos

El Mercurio

Etcétera

Excélsior

Gaceta UNAM

La Jornada

Nexos

POLIS. Revista Latinoamericana

Proceso

RedSeca, Revista de Actualidad, Política, Social y Cultural

Revista Análisis

Revista de la Universidad