

Un nuevo sujeto estudiantil: surfeando contra la precariedad y la mercantilización de la educación

Joseba Fernández

Somos la generación de la eterna incertidumbre y de la eterna precariedad. Nuestro presente está mutilado por una total ausencia de futuro. Somos precarios hoy, porque a menudo nos constriñen a trabajos precarios o en negro para pagarnos los estudios, porque los estudios están descualificándose y privándose de contenido críticos, por los ritmos de estudio y de vida alienante. Somos precarios en formación porque la universidad de hoy no nos ofrece ninguna garantía de trabajo, porque los puestos de trabajo disminuyen, los salarios bajan, de los derechos del trabajo no queda sino su sombra (Coordinamento dei collettivi della Sapienza, 2008).

«Misión de la universidad» y condición estudiantil

Desde que se conformaron las primeras agrupaciones sociales, el aprendizaje se convirtió en la tarea principal de la juventud. Un imperativo social universal que determinaba la necesidad de que los jóvenes interiorizaran las normas culturales de la sociedad en la que se supone que debían integrarse, adquiriendo los conocimientos prácticos que les capacitasen para asumir un papel funcional dentro de ella. De esta forma, se constituía un axioma indispensable para la propia reproducción social: la transmisión constante de la herencia cultural a las generaciones más jóvenes por parte de las más viejas como una necesidad primaria de cualquier sociedad. De esta forma, «los valores culturales fundamentales deben de ser interiorizados como condición previa para la supervivencia del sistema, sea cual fuere su naturaleza. La verdad es que esta condición parece ser mas obligatoria incluso que la necesidad de reproducción biológica» (Statera, 1977: 15).

Con el nacimiento de la ciudad y el Estado, se institucionaliza un acceso desigual a los recursos básicos de subsistencia, sujeto a un proceso de promoción social que supera los elementos de coerción ideológicos e/o inter-parentales, mediante la división social del trabajo, ya no solo basado en diferencias o necesidades biológicas, sino también en las jerarquías y en el poder de algunos hombres sobre otros hombres y todas las mujeres. Este proceso lleva a que la cristalización de «la unidad histórica de las clases dirigentes se produce en el Estado, y la historia de esas clases es esencialmente la historia de los estados» (Gramsci, 2007: 394).

De esta forma se empiezan a configurar dos sectores sociales antagónicos entre sí, en el que el «saber» y el «aprendizaje» actúan como elementos de división y perpetuación entre lo que Gramsci denominaba una comunidad eminente (clase dominante) y una comunidad subalterna (clase dominada). Las comunidades eminentes monopolizaban los medios de producción de naturaleza intelectual como instrumento «para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político»^[1] (Gramsci, 2007: 394); como elementos de prestigio y poder sobre el resto de la comunidad.

En la Baja Edad Media, con el florecimiento de las ciudades al calor del crecimiento de la actividad económica, nació la más antigua de las instituciones europeas: la universidad. Aunque, podemos encontrar otras tradiciones de enseñanza superior más antiguas, en el mundo griego, en el islámico, en China o en la propia India, la universidad europea ha conseguido perdurar en el tiempo hasta nuestros días.

«Misión» de la universidad

Podemos encontrar la clave de la permanencia de la institución universitaria, en la función que esta desempeña en la reproducción social, debido a su capacidad de adaptación a las «nuevas misiones» impuestas por sistemas económicos y sociales cada vez más complejo. Y que se podrían resumir en:

a) Producción de hegemonía: esta función la encontramos en la reproducción del «capital simbólico»¹²¹ necesario para el mantenimiento de las estructuras sociales de domino, como también en la creación de un capital socio-relacional necesario para la cohesión de la clase dominante, es decir, de los grupos dirigentes políticos y económicos. Gramsci al hablar de las clases sociales y categorías intelectuales afirmaba que «cada grupo social, al nacer sobre el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no solo en el campo económico, sino también en el social y político» (Gramsci, 1981: 48). Lo que Ortega denominó «saber mandar» (Ortega, 1997) que implica conquista y posesión de la hegemonía. Sin hegemonía, esto es, sin capacidad de inducir a la aceptación, de interiorizar y hacer propio por los dominados el poder externo a ellos, ninguna estructura de dominio puede perdurar. Esta función constituye el «poder espiritual» de la Universidad.

b) Reproducción del capital cultural: La Universidad es considerada como la «casa de la cultura-saber» e históricamente, el saber, ha operado como un medio de producción de naturaleza intelectual, que separa a la comunidad eminente de la comunidad subalterna. En este armazón ideológico, la cultura-saber se convierte en parte de un sistema de segregación de clase a partir de categorías esencialmente subyacentes, de esta forma, «la cultura no es solo una transmisión de información cultural, una transmisión de sistemas de modelización, sino que es también una manera que tienen las élites capitalistas de exponer un mercado general de poder» (Guattari, F. y Rolnik, S., 2006: 33). Íntimamente ligado con la producción de hegemonía, el capital cultural constituye un medio indispensable para la selección de una clase dirigente en las sociedades industriales avanzadas en base a la transmisión de competencias técnicas, lo que Bourdieu denomina «una nobleza escolar hereditaria de dirigentes de la industria, de grandes médicos, de altos funcionarios, y asimismo, de dirigentes políticos» (Bourdieu, 2003: 111). El propio Gramsci también incide en este punto, al afirmar la necesidad de la comunidad eminente de tener el monopolio de las capacidades dirigentes y técnicas, «incluso los señores feudales eran detentores de una peculiar capacidad técnica, la militar, y es precisamente a partir del momento en que la aristocracia pierde el monopolio de la capacidad técnico-militar, cuando se inicia la crisis del feudalismo» (Gramsci, A., 1981: 48).

El capital cultural, por su misma composición simbólica y temporal, presenta un alto grado de encubrimiento en comparación con el propio capital económico, que tiene una visualización más tangible. De allí que la transmisión del capital cultural sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y, por lo mismo, su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción es mayor. En este sentido, la educación superior funciona como la mediación perfecta para la reconversión del propio capital cultural en capital económico, a través de la institucionalización del título universitario como cualificación laboral: «el título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo» (Bourdieu, 1979: 5). De esta forma, el monopolio del capital cultural genera una especie de nobleza escolar, que comprende una parte importante de herederos de la antigua nobleza de sangre que «ha reconvertido sus títulos nobiliarios en títulos escolares» (Bourdieu, 2003: 111).

c) Capacitación profesional: Es a partir del siglo XX cuando los avances de las tecnologías industriales, el crecimiento de las administraciones públicas y el desarrollo de los empleos comerciales hicieron renacer la demanda de fuerza de trabajo intelectualmente cualificada. La universidad adquiere de este modo un papel fundamental en la necesaria conservación, reproducción y ampliación de los saberes científicos, técnicos y sociales necesarios para la actividad productiva objetivados en los medios de producción materiales y en el trabajo de las personas que realizan actividades productivas. Así, «las universidades han asumido un importante papel en la creciente profesionalización del trabajo humano, y en el proceso de convertir la investigación en una actividad permanente del mundo de los negocios, de la industria y de la administración» (Ben David et. al, 1966: 60).

El aumento paulatino de las necesidades de capacitación profesional ha ido transformando la propia idiosincrasia universitaria en una institución al servicio del «flexi(in)seguro» mercado laboral, al mismo tiempo que, mediante una segregación titular, mantiene su condición en la capacitación de hegemonía y la propia reproducción del capital cultural.

La condición estudiantil

El papel del estudiante no es una ocupación en el sentido normal, ni se le puede definir tampoco como el aprendizaje de una ocupación, ya que, la ocupación final es ambigua y con frecuencia desconocida para el estudiante mismo. Esta tendencia, se agrava en mayor manera con la nueva concepción de la universidad como canal de formación de trabajadores precarios, en donde las capacidades generales se imponen sobre los conocimientos específicos. Por lo tanto, es la misma transitoriedad de la condición del estudiante y la incertidumbre de su meta lo que hace que no se pueda reducir a los estudiantes ni a sus orígenes ni a sus destinos. Es la condición de estudiante misma lo que tiene prioridad, su presente el que predomina sobre el pasado o el futuro. Los estudiantes están confinados a una situación de segregación temporal mientras esperan la asunción de un papel funcional que puede ser el de los explotados o el de los explotadores. En realidad, en las universidades de élites tradicionales esta alternativa ni siquiera existía por cuanto prácticamente todos los graduados estaban destinados a mantener su estatus burgués.

Los estudiantes no son una clase, sino que se encuentran situados en una condición temporal: son trabajadores intelectuales aprendices que apenas cobran conciencia de sí en cuanto comunidad se dispersan y quedan neutralizados. Pero en el breve interludio de su preparación forman un grupo compacto que ha demostrado un enorme impulso político país tras país (Cockburn, Blackburn, 1970: 45). La masificación de la universidad y las nuevas funciones productivas que ha ido adquiriendo la educación superior, confiere, a los estudiantes, como colectivo, una potencialidad en aumento. Tal y como expresa Ernest Mandel:

Lo que representa la rebelión estudiantil a una escala social e histórica más amplia es la transformación colosal de las fuerzas productivas que Marx previó en sus Grundrisse: la reintegración del trabajo intelectual al trabajo productivo, con la capacidad intelectual de los hombres convertida en la fuerza productiva principal de la sociedad. (Mandel, 1969)

El hecho es que a los estudiantes no hay que identificarlos ni con la clase capitalista ni con la obrera, son un grupo social distinto, que ha producido formas de lucha distintas y que progresivamente adquieren una mayor potencialidad política. Louis Althusser señala que, aunque la contradicción fundamental de una sociedad capitalista es en última instancia siempre entre capital y trabajo, es posible que en un momento dado la contradicción predominante sea otra. De manera que sostener que la contradicción más explosiva del capitalismo tardío puede residir en algunos momentos históricos específicos en la universidad, no impone que se deseche a la clase trabajadora como la única clase revolucionaria capaz de derrocar el capitalismo contemporáneo (Cockburn, Blackburn, 1970: 33).

En este sentido Herbert Marcuse, uno de los estudiosos que más se ha interesado por «el potencial revolucionario de los estudiantes», analiza que lo más característico de los estudiantes es su situación de *desarraigo*. Los estudiantes ya no están integrados en la institución familiar —pilar fundamental del sistema— y no han asumido todavía un papel funcional que los convierta en un pequeño engranaje del sistema. Los estudiantes movilizados podrían, por tanto, movilizar a grandes masas de la población estudiantil, asumiendo así el mismo papel que las vanguardias proletarias revolucionarias jugaron dentro de la clase trabajadora de los años 20 del pasado siglo (Statera, 1977: 49).

Por lo tanto, podríamos concluir que los estudiantes, han alcanzado, en estos últimos sesenta años y propiciado por el aumento vertiginoso de su número, una subjetividad particular, que ha evolucionado pareja a las propias transformaciones de la fisonomía y las funciones de la universidad, caracterizándose por el aumento de la incertidumbre, el desarraigo y una tendencial proletarización de su condición y expectativas.

De hecho, la propia universidad ha sufrido más transformaciones en su fisonomía y funciones en los últimos sesenta años que en los ocho siglos precedentes de su historia. En los períodos de transición, la Universidad como institución se vuelve vulnerable, el tránsito favorece la escenificación de las tensiones que propician la rebelión de los estudiantes. Una movilización estudiantil que no se circunscribe a un curso académico o a un país en concreto, sino que por el contrario tiene una dimensión internacional propiciada por la extensión del sistema universitario a escala planetaria y por el período temporal comprendido y limitado por el espacio temporal del proceso de transición mismo. En este sentido, Raymond Aron, uno de los más firmes adversarios del movimiento estudiantil del 68, escribió en sus memorias:

Ciertamente, aunque las cosas varían sustancialmente de Dakar a Berkeley, de Harvard a La Sorbona, los motines universitarios que se multiplicaron de un extremo al otro del mundo no comunista revelan o significan algo. Revelan por lo menos el debilitamiento de la autoridad de los adultos, de los profesores, de la institución como tal. (Pastor, 1994)

La nueva problemática estudiantil y la ola transnacional contra la mercantilización de la educación

A lo largo de este punto abordaremos las nuevas problemáticas asociadas a la condición estudiantil, a su conexión directa con los nuevos rigores derivados de la nueva fase de «acumulación flexible» (Harvey, 1993: 139) y con las mutaciones profundas, en clave mercantilizadora, a las que está siendo sometida la institución universitaria. A su vez, haremos un breve repaso por lo que han sido algunos de los escenarios claves de la protesta estudiantil en los últimos años, haciendo mención especial a la aparición del marco europeo como espacio para la coordinación de luchas, precisamente, contra el proyecto de Espacio Europeo de Educación Superior.

La universidad-empresa: entre el «ya no» de la escuela de élites y el «todavía no» de la fábrica de precarios^[3]

Nos encontramos ante la crítica actual de la universidad empresa dentro del marco más general del capitalismo moderno. La reconversión de la «industria del conocimiento» pasa por la consiguiente reconversión industrial del principal centro de producción del mismo, la universidad. ¿De qué forma? La universidad-empresa se inserta de una forma particular dentro del dispositivo más general de la «acumulación flexible» característica de nuestros días: a través de la recualificación de la nueva fuerza de trabajo y de la comercialización de la investigación universitaria. Para ello, se constituye como *cadena de montaje just-in-time*, a través de la construcción de dos canales de formación de estudiantes bien diferenciados, es decir, dos líneas de producción: una primera línea (grado) destinada a la creación del nuevo profesional polivalente, flexible y precario que ve reducidos sus años de formación a un carácter generalista y centrado en las capacidades para insertarse en el mercado de trabajo precario realmente existente. Esta línea de producción pretende la creación del «estudiante masa», un ejército de reserva del *preariado* a través de una tecnificación *soft* de la fuerza de trabajo. Por otro lado, una segunda línea de producción mantendrá un canal de formación (posgrado) de la clase dominante; en esta línea lo fundamental será la introducción de *numerus clausus*, la acumulación deliberada de «capital relacional», la especialización apresurada y el *background* familiar capaz de «valorizar» la formación recibida.

La Universidad tiende a convertirse en una *fábrica de precariedad* para la inmensa mayoría que ve como sus títulos universitarios pierden capacidad contractual y su «valor de cambio». Licenciados cada vez más baratos que ven devaluados sus títulos, sus expectativas, sus sueños. Profesores cada vez más precarios que ven como su función pasa de la transmisión de conocimiento al cronometraje del tiempo de trabajo del estudiante. Investigadores, *becarios precarios*, que cada vez más ven como sus programas de investigación se subordinan a las necesidades de las grandes corporaciones multinacionales. En definitiva, la crisis actual de la universidad surge de las dificultades de un ajuste tardío de este sector especial de la producción a una transformación de conjunto del aparato productivo.

Decimos que la universidad es una *fábrica de precariedad* para la mayoría de los estudiantes al menos en dos sentidos. Por un lado, por la subordinación de la trayectoria universitaria y de la estructura de las titulaciones al mercado de trabajo precario realmente existente. Por otro, porque la universidad tiende a parecerse a una cadena de montaje en los ritmos y la organización de los estudios. En efecto, la introducción de los créditos ECTS a través del «proceso de Bolonia», como unidad de medida del tiempo de trabajo del estudiante, pretende imponer ritmos de estudio que son verdaderos ritmos de trabajo. Su aplicación está conduciendo a la sucesión y proliferación de cursos, seminarios, módulos, exámenes, trabajos y clases obligatorias que hacen muy difícil compatibilizar los estudios con el trabajo o con cualquier actividad extra-académica.

Este *neotaylorismo* educativo permite la mutación del tiempo crítico de potencial autoformación en tiempo *alienado* de trabajo: el trabajo de producirse en tanto que futuros precarios. La *expropiación del tiempo de vida* del estudiante constituye el elemento central, forma y contenido de la nueva condición estudiantil. El dominio sobre el tiempo de vida tiene dos significados: en primer lugar, la orientación de

los estudios según las exigencias de las empresas, es decir, de las competencias específicas que debe tener la fuerza de trabajo para ser rápidamente vendible. Pero, en segundo lugar, el elemento central en la práctica, es el disciplinamiento de la futura mano de obra y la eliminación del derecho sobre la organización de la propia vida. Se estudia para aprender a ser precario, disponible para cualquier trabajo.

Estudiante-masa: ¿Productor de conocimiento, precario en formación?

Sin ninguna duda, la masificación de las universidades ha producido una homo-geneización de la masa estudiantil, que no sería homogénea ni desde el punto de vista de los orígenes sociales ni del incierto futuro. El «estudiante masa» comparte un espacio físico y social —la facultad— que lo convierte en un sujeto social organi-zable permitiendo así, desarrollar amplias dinámicas de auto-organización. Y, en la fragmentación de la sociedad producida por la precariedad, se trata de un aspecto para nada común y rico de potencialidad conf lictiva.

En la actualidad un debate central sobre la condición estudiantil, recorre el movimiento de los últimos años: ¿Los estudiantes son ya trabajadores precarios de la fábrica del saber o una mercancía de la fábrica, es decir, precarios en formación? En la primera tesis podemos encontrar los destellos de los teóricos del «capitalismo cognitivo» (versión teoría crítica de la «economía del conocimiento»), según los cuales, no podemos considerar la «constitución de la fuerza de trabajo (supuestamente en formación) a través de las viejas lentes del fordismo, pensando en el estudiante como una figura inactiva e improductiva, que no merece ser remunerada. La figura del estudiante como la del trabajador asalariado, o la del *woorking poor*, tienden cada vez más a confundirse» (Vercellone, 2008: 121). Así, los estudiantes, en tanto que productores de conocimiento, estarían ya en la producción, prescindiendo de la existencia concreta de una relación de trabajo: «hoy, el estudiante es inmediatamente precario, en tanto que productor de conocimiento y saberes» (ESC, 2006). Por otro lado, tenemos la segunda tesis que como señala Giulio Calella:

Los estudiantes son, ciertamente precarios, pero no simplemente porque produzcan conocimiento. Están siendo explotados como trabajadores temporales y a coste cero con las prácticas obligatorias o con los miles de trabajos precarios y sin derechos a los que se han visto constreñidos [...] Pero son sobre todo una mercancía en producción, una mercancía particular. (Calella, 2008: 75)

Con la «empleabilidad» elevada a criterio formativo, el estudiante se transforma de cliente en mercancía, que puede siempre considerarse como producto a elaborar just-in-time para el tejido productivo local.

Un nuevo movimiento estudiantil emerge en la actualidad como expresión de un nuevo sujeto social — los estudiantes producto de las reformas neoliberales de las universidad en el último decenio— que es a la vez objeto/sujeto de un proceso de descualificación —acortamiento de los años de estudio, saberes mínimos y énfasis en las capacidades—, de alienación y expropiación del tiempo de vida — *neotaylorismo* educativo, unidimensionalidad de la condición estudiantil-. Los estudiantes universitarios no son ya una élite que tiene la seguridad de acceder a trabajos garantizados, prestigiosos y bien pagados sino que se trata de «precarios en formación». La mayor parte de los estudiantes no se consideran ya como «intelectuales en formación», que acumulan en la universidad un «capital simbólico». La diferencia con los movimientos del 68 salta a la vista pues estos se desarrollaron en el contexto de los «Treinta gloriosos» años del Estado de bienestar, de acumulación capitalista ininterrumpida y de cierta redistribución parcial. Se trataba de sociedades de casi pleno empleo sin grandes inquietudes respecto al futuro. Hoy, la educación universitaria, no solo no garantiza la movilidad social ascendente sino que se está reestructurando sobre una base censitaria. Mientras los hijos de las clases medias corren el riesgo de no reproducir el propio estatus de proveniencia, la selección social está cada vez más determinada en base al precio que se está dispuesto a pagar por la formación, como señala Tomba, «en universidades privadas en las cuales no se recibe una formación mejor, sino que se compran las relaciones sociales y el acceso a la clase dominante» (Tomba, 2008a: 85).

El nuevo tipo de estudiante trabaja *part-time*, sabe tocar algún instrumento, usa el ordenador y conoce alguna lengua extranjera. Para esta nueva generación de estudiantes, la trayectoria formativa reglada es solo uno de los momentos de una formación que se produce también fuera de los lugares formales. Esta riqueza potencial está amenazada:

Por un destino individual en el que ha entrado, en el lugar de las esperanzas y las esperas, la imagen histórico-existencial de un incierto futuro laboral. La fragmentación de la unidad de los saberes es simplemente la otra cara de la fragmentación del destino vital de un individuo al que le resulta imposible hacerse una imagen de unidad cualquiera de su propia vida: su futuro depende cada vez menos de sus cualidades y de su formación para atender a circunstancias que se escapan totalmente de su control. (Tomba, 2008b: 223)

Sísifo sale del Leviatán (1999-2004)

La transición de la universidad de masas a la universidad-empresa ha abierto un ciclo de conflictividad estudiantil transnacional cuyo inicio simbólico podemos establecer en la conocida como «huelga del milenio» que de la mano del Consejo General de Huelga (CGH) consiguió mantener paralizada la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante nueve meses en 1999. Desde ese momento, se empezarán a extender como la pólvora los conflictos estudiantiles a lo largo y ancho del planeta, dibujando una «extraña geopolítica de las resistencias» (Bensaïd, 2003), en distintos escenarios y coyunturas particulares, bajo el prisma común de la impugnación del modelo neoliberal aplicado a la educación superior en clara sintonía con el movimiento «antiglobalización», tanto en los discursos, en la incipiente coordinación transnacional (europea) y, como veremos más adelante, en los repertorios de protesta.

En esta primera fase (1999-2004), en el marco regional europeo, empiezan a producirse algunos cambios significativos para la dinámica del movimiento estudiantil. En efecto, el proceso del Foro Social Europeo (FSE), a su vez concreción continental del Foro Social Mundial (FSM), se convierte, para el movimiento estudiantil, en un marco de «intercambio de experiencias, para articular luchas». Como señala una encuesta realizada durante el primer FSE, desarrollado en Florencia en noviembre del 2002, el 57,5% de los participantes afirma pertenecer a grupos estudiantiles. Este proceso, crea las condiciones de una «europeización por la protesta» (Della Porta, 2008: 33) al establecer el «proceso de Bolonia» como el unificador de las resistencias, la Unión Europea como marco estratégico de confrontación, sentando así las bases, como veremos posteriormente, de la coordinación europea del movimiento. Por otro lado, la propia dinámica de sectorialización del FSE (sanidad, educación, migrantes, cambio climático, servicios públicos, mujeres, guerra) crea las condiciones de la convergencia a nivel europeo entre las diversas sensibilidades del movimiento, del sindicalismo estudiantil (European Student Union^[4]) y de los sindicatos de profesores.

Por otro lado en el ámbito europeo, en una relación de competencia o cooperación con los Foros Sociales, se desarrolló el Foro Europeo por la Educación cuya primera edición tuvo lugar en Berlín (2003) coincidiendo con la cumbre de ministros de educación de la Unión europea. Su segunda edición, como ‘contra cumbre’ a la de los ministros del Espacio Europeo de Educación Superior, se celebró en Bergen (Noruega) del 20 al 22 Mayo de 2005.^[5] En estos Foros sectoriales, convergieron algunos sindicatos de estudiantes universitarios integrados en la ESU con otros movimientos estudiantiles provenientes, en su inmensa mayoría, de Alemania y de los países escandinavos. En este marco, tuvieron lugar, sendas manifestaciones durante la celebración de las cumbres de ministros de educación, en clara sintonía con el repertorio de movilización del movimiento «antiglobalización».

Conviene destacar también que durante estos años (1999-2004) tuvieron lugar un ciclo de movilizaciones sostenidas a nivel estatal/nacional: contra el informe Bricall (2000), la ley orgánica de universidades (2001) y la Guerra de Iraq (2003) en el Estado español; contra la reforma de la estructura de las titulaciones universitarias LMD y la Guerra de Iraq en Francia (2003), contra la subida de las tasas y la Guerra de Iraq en las universidades portuguesas y británicas (2003), contra la implementación de las tasas en las universidades alemanas —hasta entonces eran gratuitas— (2003), el inicio en Grecia de las movilizaciones contra el proceso de Bolonia (2003). En estas movilizaciones, el discurso «europeísta crítico» (Della Porta, 2008: 33) es aún débil y las posibilidades de coordinación estudiantil a nivel europeo empiezan a cristalizar en los marcos de los Foros Sociales Europeos o en los Foros Europeos por la Educación.

En el Estado español, se desarrollaron tres movilizaciones principales: contra el informe Universidad 2000 (Bricall) durante los años 2000-2001; contra la Ley Orgánica de Universidades (LOU) en el último trimestre del 2001 y la movilización general contra la Guerra en Iraq (2003).

Como elementos comunes de las tres movilizaciones señaladas podemos advertir que la coyuntura política, caracterizada por los gobiernos centrales del PP, permite ampliar el arco de influencia del movimiento estudiantil y su marco de alianzas con otros actores sociales, políticos y sindicales. Resulta conveniente señalar que en el contexto de las protestas se desarrollan repertorios de confrontación disruptivos y formas de organización típicas del movimiento «antiglobalización»: las marchas y manifestaciones sin autorización gubernativa, el desarrollo de Foros Sociales Universitarios como espacios de encuentro, de debate y de acción entre diferentes sectores de la «comunidad universitaria» (Foro Universitario Alternativo en Valladolid 2001, Foro Social Universitario en la Universidad Autónoma de Madrid 2004), etc.

«Europeización crítica» de la protesta estudiantil (2004-2010)

En esta segunda fase (2004-2010) cristalizan, a nivel europeo, las tendencias apuntadas en el ciclo de movilización anterior. El movimiento deviene «cosmopolita de base» (Tarrow, 2005: 42). La experiencia compartida de los Foros Sociales Europeos (Florencia 2002, París 2003, Londres 2004, Atenas 2006, Malmö 2008), así como el desarrollo del Foro Europeo por la Educación (Berlín 2003, Bergen 2005), que agrupaban al *ala radical* del movimiento estudiantil, crearon las condiciones para determinar un objetivo común al que oponerse (el «proceso de Bolonia») y el nacimiento de una coordinación europea del movimiento más allá de las estructuras sindicales estudiantiles clásicas agrupadas en el ESU.

En efecto, es la etapa de la «europeización de la protesta» con fuertes anclajes estatales/nacionales. Al calor de las movilizaciones estudiantiles del 2005-2006 en el Estado español contra la implementación del proceso de Bolonia y la fuerte oposición a la reforma Moratti en las universidades italianas, surge una coordinadora europea del movimiento estudiantil, cuya hoja de ruta viene definida en la *Declaración de Bakaiku*.^[6] Esta declaración fue el producto del encuentro europeo de estudiantes —Foro Europeo de Estudiantes— que tras la protesta del 17 de Noviembre de 2005 —con especial relevancia en el Estado español, Italia y algunas ciudades alemanas— decidieron articular un discurso común, dotarse de un marco organizativo flexible y permanente, y construir nuevas jornadas de movilización que den salida europea a la sucesión de movilizaciones estudiantiles estatales. El Foro Europeo de Estudiantes^[7] (FEE) ha continuado su labor con tres ediciones más: la primera celebrada en París en octubre de 2006 como símbolo de la lucha contra el CPE y la segunda en Atenas en octubre del 2007 coincidiendo con la lucha, sostenida durante un año, de los estudiantes griegos contra la reforma universitaria que pretende implementar las directrices de «proceso de Bolonia»; por último, con la «contracumbre» de Lovaina^[8] en abril de 2009 como respuesta a la reunión europea de los ministros encargados de la educación superior.

En el año académico 2005-2006, aparecieron de nuevo en escena las movilizaciones estudiantiles a nivel europeo. En aquel curso académico asistimos a las siguientes movilizaciones: contra la reforma de la escuela y de la universidad Moratti y Zecchino-Berlinguer en Italia (2005); contra el proceso de Bolonia en el Estado español (2005-6); contra la reforma que prohíbe los exámenes universitarios colectivos en Dinamarca (2005); con la *victoria parcial* del movimiento estudiantil y de los trabajadores contra el Contrato de Primer Empleo en Francia (Kouvelakis, 2006), contra la ley de educación universitaria en Grecia (2006).

La dinámica de movilización universitaria se reactivó en el último trimestre del 2007 con las protestas contra la Ley Pécresse de Autonomía de las universidades en Francia, con la continuidad de la lucha en defensa de la universidad pública y gratuita en Grecia y los «focos» de resistencia contra la implementación del «proceso de Bolonia» en el Estado español.

En el año académico 2008/9, las movilizaciones a nivel europeo se aceleran con la «onda anómala» del movimiento estudiantil italiano en el otoño de 2008 (VVAA, 2009). La «revuelta-señal» griega desencadenada a partir del asesinato a manos de la policía del adolescente Alexander Grigoropoulos en diciembre del 2008, hace que decenas de miles de estudiantes, ocupen universidades y estudios de televisión durante semanas (Panos, 2009: 12). Esta revuelta nos sitúa ante el primer estallido de descontento «sistémico» en torno a la precariedad, planteado en términos de confrontación, masiva y continuada, contra dos grandes objetivos simbólicos: bancos responsables de la crisis y la policía; el denso tejido organizativo acelera la formación de los marcos discursivos de la protesta y establece con rapidez los canales que la hacen posible (Bringel, Echart, López, 2009: 213).

Un análisis del movimiento estudiantil en la actualidad

Las movilizaciones contra el proceso de Bolonia en el Estado Español emergen con fuerza en el curso 2008-2009 (Mir, 2009: 237). Esta vez el movimiento logra romper el «cerco mediático», irrumpe en la opinión publicada^[9] y empieza a tener cierta hegemonía discursiva en las facultades. El movimiento consigue desarrollar un repertorio de confrontación que contribuye a la socialización de la protesta: los encierros y las ocupaciones de las universidades, las «huelgas a la japonesa», las manifestaciones, y los referéndum consultivos sobre las medidas implementadas, convocadas en su gran mayoría por asambleas de estudiantes se coordinan a nivel estatal en los encuentros estatales de asambleas de estudiantes contra Bolonia (Bringel, Echart, López, 2009: 216).

Sin embargo, como en casi cualquier análisis sobre movimientos sociales debemos preguntarnos, primeramente, sobre el origen y los factores desencadenantes del propio movimiento, preguntándonos qué ha originado la protesta. En el caso de este nuevo ciclo de movilización estudiantil, esta pregunta se hace aún más pertinente debido al carácter intrínsecamente «cíclico y discontinuo» de la contestación estudiantil (González Calleja, 2009: 379) que impide pensar en una lógica continua de la protesta.

En contraposición a ciclos anteriores del movimiento estudiantil (el del 68 y el del 86, principalmente), este nuevo y largo ciclo se fundamenta sobre una variedad más amplia de lo que Charles Tilly denomina como «*desencadenantes de la movilización*». En este sentido, a diferencia de la experiencia que supuso el 68, no ha existido esta vez un elemento central, unificador y transnacional como entonces lo fue la guerra de Vietnam. Del mismo modo, el ciclo del 86 (más limitado y episódico) se desencadenó por una serie de reformas, ciertamente paralelas y en diversos contextos, con el propósito de limitar el impacto de una Universidad de masas que desbordaba los deseos de los gobiernos de turno.

En la nueva ola estudiantil, los factores que han hecho posible la emergencia de la movilización han sido diversos, como no podía ser de otra forma. Es evidente que los motivos de la protesta estudiantil de esta nueva época han variado, según contextos, en intensidad, objetivos y motivaciones. Sin embargo, creemos que existe un cierto *corpus* y un acervo común entre el conjunto de protestas que han venido haciéndose presentes en los últimos años, vinculadas como hemos visto a la propia condición y posición social de los *precarios-en formación*. Descartamos, por el contrario, que detrás de este ciclo que ha irrumpido en las Universidades de medio mundo se encuentre eso que, cierta sociología, ha venido a llamar para cada ciclo de protesta estudiantil como «conflicto generacional».^[10]

Pasemos, por tanto, a desarrollar y a intentar clasificar lo que podríamos considerar como una posible clasificación de los factores condicionantes y desencadenantes de la protesta estudiantil de la última década. Estos factores, a través de una clasificación siempre esquemática y limitada, servirían para poder entender, exclusivamente, el origen de las diferentes movilizaciones estudiantiles de los últimos años

Factores exógenos a la Universidad: Este tipo de factores hacen referencia a aquellos conflictos socio-políticos, a priori ajenos a los centros de estudio, pero con capacidad para generar movilización en las universidades. Es decir, serían problemáticas no estrictamente estudiantiles pero que, sin embargo, por su especial relevancia son asumidas como propias por el movimiento estudiantil. Este tipo de factores han sido centrales en la configuración de la protesta estudiantil en todas las épocas, y no lo ha sido menos en el último ciclo. Así, factores aparentemente externos y ajenos al mundo académico como la Guerra de Iraq se convirtieron en detonantes de la movilización estudiantil. De hecho, tal y como sostenemos, no se puede entender esta nueva oleada de protestas sin el auge del movimiento «antiglobalización» o el movimiento anti-guerra. En gran parte, ha sido a partir de sus experiencias, prácticas y la consolidación de sus redes activistas desde donde ha podido emerger una nueva subjetividad estudiantil contenciosa y unos recursos organizativos suficientes para poder mantener una política de confrontación. En este sentido, y formando parte de este posible nuevo ciclo de protesta que se ha vivido en los últimos años, el movimiento estudiantil habría sido, fundamentalmente, más bien un tipo de «movimiento beneficiado» según la categorización de McAdam (1998).

En el caso del Estado español habría que señalar también que, además del movimiento contra la Guerra de Iraq y el movimiento antiglobalización, ha habido otro movimiento y demanda reivindicativa que ha tenido su moderado impacto en la Universidad, y ha sido asumido por el movimiento estudiantil: la cuestión del problema del acceso a la vivienda y la reivindicación del acceso a una vivienda digna.

Factores endógenos a la Universidad: Estos factores, claves también para desencadenar la movilización, son aquellos que tienen una vinculación directa con el espacio universitario. Estrictamente, serían aquellos con un componente de carácter marcadamente estudiantil y en los que se pondrían en juego intereses propios del estudiantado. Nos hallamos, por tanto, ante cuestiones referidas directamente a la Universidad (reforma de la misma, gobierno y gestión, financiación) y a la propia condición de estudiantes (acceso a la universidad, tasas, becas). Estos factores, como hemos venido señalando, han sido los que han formado parte del discurso público del movimiento en los últimos años y sobre los que se han venido a construir los procesos enmarcadores del movimiento. Sin embargo, la importancia de este tipo de factores merece que se delimite correctamente su alcance. De hecho, consideramos que entre los factores endógenos que influyen en la movilización estudiantil habría que distinguir entre aquellos que tienen un componente más *corporativo* y aquellos otros que serían más propiamente *universales*. Sin necesidad de enfrentarlos, los primeros harían referencia a aquellos factores endógenos más sectoriales y que servirían para precipitar movimientos de carácter reactivo-defensivo. Asociados a este tipo de factores podemos encontrar en el último período movilizaciones en contra de las reformas en los estudios protagonizadas por estudiantes de Medicina, Arquitectura o Pedagogía, por citar solo algunos casos. De alguna forma, este tipo de factores serían detonantes para movilizaciones con un cierto carácter de defensa de grupos de interés, aunque el desarrollo de la protesta puede devenir en escenarios claramente contenciosos. En el caso de los factores endógenos universales, entendemos que se trata de movilizaciones con una dimensión y voluntad de defensa de intereses universales. Es el caso de cualquier movilización a favor de objetivos generales (educación pública, principalmente). Es en esta tipología donde encontraremos, mayoritariamente, las movilizaciones estudiantiles contra los denominados «procesos de mercantilización de la educación» y lo que entendemos que han sido, genuinamente, los escenarios para la consolidación de este nuevo sujeto colectivo estudiantil que, tímidamente, ha emergido en la última década.

Factores para una movilización reactiva: Este tercer grupo de factores, por el contrario, no hace referencia al interno-externo de la universidad como escenario de la impugnación, si no a la emergencia de conflictos derivados de situaciones de violencia-represión que permiten activarse al movimiento estudiantil. Este tipo de episodios, tan trascendentales muchas veces para el surgimiento y fortalecimiento de movimientos sociales, no escapa a la movilización estudiantil que, también en los últimos años, ha encontrado en este tipo de situaciones oportunidades para revestir su legitimidad y aumentar su poder de influencia para establecer alianzas.

En los últimos años este tipo de factores han estado presentes en movimientos estudiantiles de muy distintos lugares: Cataluña, Italia, Grecia.

Por otro lado, además de los tres tipos de movilización que hemos expuesto, entendemos que sería necesario considerar otro elemento que, aplicado a este ciclo de movilización estudiantil, ha podido desempeñar un rol de activador y detonante de la protesta. Se trataría de determinados «procesos imitativos» (Tilly: 2009, 40) que ha tenido la propia ola de *internacionalización* de la protesta. Sin caer en un snobismo de salón, creemos que con el desarrollo vertiginoso de las NTIC se ha producido una facilitación en el conocimiento, seguimiento y retroalimentación de las protestas a partir del uso de las nuevas herramientas tecnopolíticas. De esta forma, se ha podido constatar cómo las movilizaciones en un país impactaban rápidamente sobre los grupos sociales análogos de otros países. Así, por poner un ejemplo, no deja de ser casual que las movilizaciones contra el CPE en Francia tuvieran una respuesta, indirecta y no causal, pero sí proactiva en la aparición del movimiento por una vivienda digna en el Estado español. En el caso estudiantil, la «ola desmercantilizadora» que se ha propagado a nivel transnacional, lo ha hecho facilitada por un cierto «efecto rebote» que, en el seno del propio movimiento, se ha tendido a concretar en la búsqueda de referentes exteriores de la propia movilización, llegando en algunos casos (como el de las protestas estudiantiles de Grecia) a convertirse en auténticos «mitos». En cualquier caso, sean estos referentes más profanos o más mitológicos, lo cierto es que la importancia de esta pulsión por observarse en el exterior ha mostrado que el movimiento estudiantil de la nueva época ha sido también influido, por un lado, por otros espacios de movilización, y que, también, ha trascendido el clásico espacio del Estado nación para su propia configuración.

En este punto, parece conveniente esbozar unos breves apuntes sobre algunos de los elementos más significativos y relevantes que este sujeto (multiforme y heterogéneo) ha mostrado en su dinámica de movilización. Tres, entre otras muchas, son las cuestiones a las que nos referiremos, bien sea por su importancia para la caracterización del movimiento, o bien por su novedad respecto a otros ciclos. En

concreto, apuntaremos unas notas (demasiado breves y poco matizadas) sobre el repertorio de acción desplegado por el movimiento, sobre sus demandas y deseos y, por último, sobre la problemática de las alianzas.

1) *El nuevo y viejo repertorio de acción del movimiento estudiantil*: Inmanuel Wallerstein afirma que fueron, precisamente, las tácticas de confrontación en las universidades ejercidas por los movimientos estudiantiles las que, en la década de 1960, desbordando la denuncia intelectual, obligaron a hacer concesiones a las autoridades académicas y, a su vez, forzaron la «*liberación intelectual para toda la izquierda de EEUU y su desestalinización*» (2004: 50). Esta caracterización de las formas disruptivas de acción del ME durante el ciclo del 68 es ya un clásico en círculos académicos y militantes. También en cuanto al análisis de sus consecuencias políticas y sociales sobre el imaginario de la «nueva izquierda» emergente entonces. Así, estas nuevas formas organizativas y de demostración colectiva significaron el inicio del tránsito hacia la «política del movimiento social». Del mismo modo, el nuevo ciclo de protesta estudiantil ha recogido este impulso renovador de las prácticas políticas asumiendo una amplia gama de formas de protesta. Partiendo, nuevamente, de la argumentación de Tilly, hay que ser conscientes de que en esta nueva oleada, en líneas generales, la variedad y la «fuerza» de los repertorios de acción se debe también a que los grupos movilizados los adaptan a las posibilidades que ofrece el sistema político». En el caso del ME, estas posibilidades se conectan también con el entorno real en el que se desarrolla el movimiento: las facultades. Ha sido en este espacio, más allá del espacio urbano de las ciudades (que también), donde se ha desarrollado el conflicto estudiantil estos últimos años. Un conflicto que ha visto desarrollar nuevas y no tan nuevas formas de actuación: bloqueos de facultades (como intentos de detener la producción de la cadena universitaria), ocupaciones masivas de edificios universitarios y encierros en forma de «huelgas a la japonesa» en las que activistas estudiantiles se dedicaban a estudiar y debatir las reformas relacionadas con el EEES. Del mismo modo las formas de protesta han alcanzado nuevos medios como los directamente relacionados con Internet y las nuevas tecnologías. La proliferación y el éxito de las redes sociales (especialmente los grupos de Facebook asociados al movimiento, los blogs y las páginas webs) ha sido uno de los factores claves para entender la dinámica y extensión del movimiento en el último período.

En algunos casos, por tanto, se trata de una repetición y ritualización de formas clásicas de acción de los movimientos sociales. En otros, se ha visto una renovación ingeniosa de las prácticas surgidas al calor de la intensificación de la protesta y, cómo no, ante la aparición conflictiva de los gobiernos, en clave político-represiva.

2) *Las nuevas y las viejas demandas del movimiento*: Otro factor central durante este proceso de movilización ha sido la cuestión de las demandas. Cuestión que, en un sujeto tan ambiguo y disperso como el estudiantil, se torna clave para poder comprender los factores y las causas de la movilización. En este aspecto, también es posible reconocer, en el discurso del movimiento, elementos nuevos y viejos de demanda directa a las autoridades. De hecho, resulta sorprendente, por poner un ejemplo, lo asimilable que resulta un texto como el de la Declaración de la Sorbona de mayo del 68 con textos elaborados por el movimiento en los últimos años. En este sentido, el autorreconocimiento de la figura del estudiante-trabajador emerge como figura clave que vehicula la construcción de la identidad, simbólica y material, del movimiento y de las individualidades que lo forman. La explosión de la era de la precariedad ha enlazado con un estudiantado condenado de antemano a la misma, y con una percepción nítida de ser, nada más que, *precarios en formación*. Es a partir de esta, eso sí, débil identificación, que se ha podido desarrollar un discurso que vinculaba la realidad actual con un futuro nada prometedor. Un movimiento y una generación que atrapada en el *getting worse*, frente al *getting better* (Bensaid, 2008: 26-27) de cohortes anteriores, ha intentado denunciar los planes para diseñar una Universidad al servicio de la precariedad. Esta demanda ha sido, mayoritariamente, una de las constantes del ME estos últimos años. Con más fuerza, seguramente, en algunos sitios (Francia, Italia) que en otros (Grecia, Estado español) donde han predominado un discurso y unas demandas de mantenimiento del carácter público y desmercantilizado de la educación.

Otra demanda clave del ME ha sido la cuestión de la democratización de los procesos de reforma de la Universidad, así como de las propias instituciones académicas. La crítica al burocratismo y al autoritarismo de la universidad de los sesenta-setenta ha tenido también su correlato en la nueva época. La solicitud de mecanismos democratizadores en la Universidad y, directamente, el ejercicio auto-organizado, por parte del ME, de instrumentos de democracia directa han sido otro elemento fuerte de la dinámica conflictiva este tiempo. Frente a una aplicación «desde arriba», ciertamente oscurantista y

nulamente deliberativa, el ME ha impulsado una crítica en clave de necesidad de profundización de la democracia en las instancias universitarias (y más allá de la institución). La celebración, al margen del apoyo institucional, de referéndums consultivos sobre la aplicación del Plan Bolonia (o en su momento de la LOU) es solo un ejemplo de prácticas que han llenado de discurso (y legitimidad) al movimiento a la vez que mostraban las contradicciones de instituciones políticas y académicas. Recogiendo también experiencias del pasado y adaptándolas a los nuevos tiempos, se han producido experiencias de intentos y proyectos de tránsito desde la crítica a la Universidad a la construcción de laboratorios de «anti»-Universidad («Universidad nómada», «pirata», «libre» etc.), como «líneas de fuga» antagonistas con la Universidad existente.

Un tercer elemento destacable, entre otros muchos, del discurso y de las demandas del ME en este período ha sido la cuestión de la autonomía. Frente al objetivo del disciplinamiento bajo el formato del estudiante a «full time» y los crecientes dispositivos de control académicos, y frente a unos planes de estudio cada vez más orientados al mercado laboral y a la adquisición de destrezas y habilidades en vez de contenidos y saberes, el ME ha levantado un discurso y unas demandas de «autonomía» intelectual y de auto-organización de la propia vida (rechazo de la sociedad de consumo, reconocimiento del trabajo intelectual).

3) *La cuestión de las alianzas con otros actores:* Desde las experiencias anteriores de ciclos de lucha estudiantil, la cuestión de las alianzas ha sido otro elemento central en los procesos de movilización de este actor. Bien sea a partir de la consideración del ME como «vanguardia táctica» según Bensaïd o bien se le considere como un sujeto genuinamente revolucionario como Marcuse, lo cierto es que el debate sobre cómo extender la dinámica de la movilización a otros sectores es un debate perenne en el seno del ME, especialmente en momentos de auge del mismo. Durante este nuevo ciclo, y como hemos venido comentando, se ha forjado una alianza natural con otros movimientos (antiguerra, vivienda, redes de ocupación, etc.) en el marco del ciclo antiglobalización. Sin embargo, la alianza con el «mundo del trabajo» ha sido más compleja y contradictoria.^[1] La receptividad de las organizaciones sindicales a las reivindicaciones estudiantiles ha sido bastante escasa extramuros de la universidad. Por el contrario, en el interior de las mismas, y en un contexto de creciente precariedad laboral en la universidad, sí se han producido algunas experiencias reseñables de alianzas tácticas entre el ME y trabajadores/as precarizados/as, como ha sido el caso de la UAB. A este respecto las condiciones de precariedad de la investigación han contribuido a que se generasen, como en Francia, espacios de lucha común entre el me y jóvenes investigadores afectados por planes de recorte de ayudas o el no reconocimiento de su labor. En este aspecto, la vinculación entre el me y el trabajo intelectual precarizado ha permitido extender un discurso crítico con la deriva mercantilista de la investigación universitaria.

A estas alturas, el ciclo anti-Bolonia parece ya en un declive irremediable, con un discurso necesitado de reformularse y unas prácticas que no han terminado de consolidar al movimiento. El cierre de una ya de por sí estrecha Estructura de Oportunidad Política, unida al siempre recurrente argumento de la futilidad y de la imposibilidad de alterar el sentido de las reformas universitarias, han motivado el repliegue del movimiento estudiantil. A pesar de ello, su cíclica y discontinua historia muestra que el asalto estudiantil (no al cielo, pero sí al menos a las autoridades políticas y académicas) es imprevisible, y que la posibilidad de la revuelta estudiantil anida en el corazón mismo de las contradicciones de una Universidad entregada a los designios del Mercado.

* Joseba Fernández: becario pre-doctoral en el Dpto. de Ciencia Política de la UPV-EHU con un proyecto de tesis sobre «Teoría de movimientos sociales aplicadas al caso estudiantil». Ha participado activamente en distintos proyectos del movimiento estudiantil. Contacto: josebafergon@gmail.com. Carlos Sevilla: es autor de *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible*, Editorial El Viejo Topo: Barcelona. Miembro de la redacción de la revista *Viento Sur*. Activista del movimiento estudiantil madrileño (1999-2006): sevilla.alonso@gmail.com. Miguel Urbán: es autor junto a Carlos Sevilla y Judith Carreras del libro: *Eurouniversidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Icaria (2006). Forma parte del Consejo de Redacción de la revista *Viento Sur*. Activista de distintos movimientos estudiantiles en los últimos años: urban.crespo@yahoo.es.

[1] Op cit.

[2] Conjunto de capacitaciones de naturaleza imaginaria o simbólica que se puede adquirir en las instituciones de enseñanza superior. El prestigio asociado a los estudios universitarios y la mera titulación académica, así como las expectativas de promoción social que proporciona el ingreso a la enseñanza superior, forman parte del ‘capital simbólico’.

[3] Los apartados 2.1 y 2.2 del artículo se basan en el libro Sevilla, C. (2010) *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible*, Editorial El Viejo Topo: Barcelona y en el prólogo «Miseria(s) del presente» realizado para la redición crítica del texto situacionista *De la miseria en el medio estudiantil*, El Viejo Topo, Barcelona.

[4] *European Students' Union*, ex ESIB está integrado por 47 sindicatos de estudiantes de 36 países distintos entre los que destacan la UNEF en Francia, UDU-UDS en Italia, CREUP en el Estado español, NUS en Inglaterra, Vss-Unes de Suiza, ÖH de Austria, etc. Participa en el *follow up group* del proceso de Bolonia. Su postura es de un «sí» crítico hacia el proceso, parecido a la postura de la mayoría de los sindicatos de la Confederación Europea de Sindicatos (CES) ante la Constitución europea. www.esib.org.

[5] <http://www.eef2005.org/>.

[6] La *declaración de Bakaiku*, pensada como contra-declaración del movimiento estudiantil europeo alternativa a las declaraciones de ESIB/ESU y las de los ministros de educación sobre el proceso de Bolonia, se podía encontrar en 10 lenguas diversas, en <http://www.gaztesarea.net/bereziak/ikaslegailurra/>, hoy en día, clausurada por el gobierno español. En esta declaración, se apuesta por una universidad pública, democrática y popular, se exige la paralización de las leyes que aplican el Espacio Europeo de Educación Superior, el inicio de un debate amplio sobre el modelo educativo, la necesidad de hacer efectivo el derecho a la educación superior, la lucha contra la precariedad, el carácter de servicio público de la Universidad y la necesidad de organizar un movimiento estudiantil europeo de resistencia frente al proceso. Participaron en el encuentro: coordinadora de colectivos universitarios de La Sapienza (Roma), Estudiantes socialistas (Noruega), JCR (Francia), Asamblea de estudiantes de Berlín, Asamblea contra la mercantilización de la educación (Madrid), AGIR (Galiza), SEPC (Países catalans), Ikaasle Abertzaleak (Euskal Herria), FAU (Asturias).

[7] <http://www.europeanstudentforum.org/>.

[8] <http://www.emancipating-education-for-all.org/content/programme-counter-summit-brusselslo-uvain>.

[9] Sirvan de ejemplo los siguientes reportajes: «Revolta estudiantil contra Bolonia», *El País*, 24/11/2008, «Bolonia entre la modernidad y el mercantilismo», *Público*, 2/12/2008, «Tiempo de revuelta. Son miles, están bien organizados y tienen un objetivo: otra universidad», *El País* suplemento del *Domingo*, 7/12/2008.

[10] Una interpretación esta que, aplicada al caso del 68, fue defendida por gente tan diversa como Raymond Aron, Tierno Galván o Edgar Morín. Sin embargo, y a la luz del impagable trabajo «*Mayo del 68 y sus vidas posteriores*» de Kristin Ross esta tesis es completamente refutada. En el ciclo actual de movilización, ha sido también una constante el intento de atribuir la protesta estudiantil a una supuesta predisposición psicológica debida a la etapa de juventud vital de los y las protagonistas.

[11] Como no podía ser menos, vista la desconexión que padecen los sindicatos tradicionales con el complejo entramado de la espiral de la precariedad que sufre la juventud.

Bibliografía

Adell, R. (1998), *El estudio de la movilización, como indicador de participación socio-política: parámetros analíticos y significado*, VI Congreso Español de Sociología, 25 de septiembre.

Argullol Murgadas, R. (1977), «Reflexión sobre los años radicales (movimiento estudiantil 1968-1971)», *Materiales*, nº2, marzo-abril.

Arostegui, J; Buchrucker, C; Saborido, J. (2001), *El mundo contemporáneo: Historia y Problemas*, Crítica, Barcelona.

Bensaïd, d. (2008), «1968: Finales y consecuencias», en Gari, M., Pastor, J., Romero, M. (eds.) *1968, El mundo pudo cambiar de base*, Los Libros de la Catarata, Madrid.

— (2003), *Le Nouvel Internationalisme*, Textuel, París.

— con Scalabrino, C. (1969) *El segundo aliento. Problemas del movimiento estudiantil*, Éditions International, París.

Ben-David y Zloczower, Hasley, Aron, Trow, Dahrendorf (1966), *La universidad en transformación*. Seix Barral, Barcelona. Bourdieu. P. (2003), *Capital Cultural y Espacio Simbolico*. Siglo XXI, Buenos Aires.

— (1979), *Los tres estados del capital cultural*, <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>.

Bringel, Echar, Lopez (2009), «Movimiento antiglobalización. Crisis globales y luchas transnacionales», en Ibarra, P. y Grau, E. (coords.) *Crisis y respuestas en la red. Anuario de movimientos sociales 2009*, Icaria editorial, Barcelona.

Calella, G. (2008), «Università-fabbrica e studenti-merce», en VVAA *L'onda ano-mala. Alla ricerca dell' autopolitica*, Edizioni Alegre, Roma.

Carreras, J. Sevilla, C. Urban, M. (2006), *Euro-Universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*, Icaria, Barcelona.

— (2005), *Surfeando con Sísifo. Movimiento estudiantil contra esta convergencia europea en educación superior* www.vientosur.info/articulosweb/noticia/index.php?x=533.

Capella, J.R. (2000), «La Universidad en la tercera revolución industrial: apuntes escolásticos sobre una crisis», *Revista Mientras Tanto*, nº 78, Barcelona. Cockburn. A, Blackburn. R. (1970), *Poder Estudiantil*, Caracas, Tiempo Nuevo. Coordinamento dei Collettivi della Sapienza de Roma (2008), «12 tesi per l'università. In attesa della prossima mareggiata», www.ateneinrivolta.org. Della Porta, D. (2008), «¿Surgimiento de movimientos europeos? Sociedad

civil y Unión Europea», *Ágora. Revista de Ciencias Sociales*, nº 18, Fundación

CEPS, Valencia. Esc Atelier Occupato (2006), «11 Tesi sull'università riformata».

www.escatelier.net. Gari, M. (2006), «Movidas, rebeldías y cantautores en tiempos de franquismo menguante», *Viento Sur*, nº 84, Madrid.

— (1988), «Cuando mayo empezó en octubre». *Imprecor*, Madrid.

González Calleja, E. (2009), *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea 1865-2008*, Alianza Editorial, Madrid.

— (2005), «Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones», *Ayer*, nº 59, Madrid.

Gramsci. A. (2007) *Antonio Gramsci. Antología*, Siglo xxi, Madrid.

- (1981) *La alternativa pedagógica*, Fontamara, Barcelona.
- Harvey, D. (1993), *La crisis della modernità. Alle origini dei mutamenti culturali*, il saggiatore, Milano.
- Hobsbawm, E (2003), *Historia del Siglo XX*, Crítica, Barcelona.
- Ibarra, P. Bergatiños, N. (2008), «Movimientos estudiantiles: de mayo del 68 a la actualidad. Sobre las experiencias «utópicas» de un movimiento particular» en Albizu, X., Fernández, J., Bernat, J. (coords.), *Movimientos estudiantiles: Resistir, imaginar, crear en la universidad*, Editorial Gakoa, Donostia.
- Kosmas, P. (2009), «Sources et dynamique de la révolte», *Correspondance de presse internationale, Inprecor*, nº545/546, Montreuil.
- Mandel, E. (1969), «The new revolutionary vanguard», *Black Dwarf* n.º 2, Londres.
- McAdam, D. (1998), Orígenes conceptuales, problemas actuales y direcciones futuras, en Ibarra P. y Tejerina B, (eds.), *Los Movimientos Sociales: transformaciones políticas y cambios culturales*, Trotta, Valladolid.
- Mir Garcia, J. (2009), «Más allá de una bonita ciudad italiana. Apuntes del movimiento universitario en 2008», en Ibarra, P. y Grau, E. (coords.) *Crisis y respuestas en la red. Anuario de movimientos sociales 2009*, Icaria editorial, Barcelona.
- Ortega y Gasset, J. (1997), «Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía» en *Revista de Occidente*, Madrid, Alianza Editorial.
- Pastor, J. (1994), «El Año 1968». *Cuadernos del mundo actual. Historia 16*, Madrid.
- (1979) *La crisis del movimiento juvenil en la sociedad capitalista. El SDEU y la Generación del 68*, Madrid.
- Ross, K. (2008), *Mayo del 68 y sus vidas posteriores. Ensayo contra la despolitización de la memoria*, Acuarela libros, Madrid. Sacristán, M. (1985), «La universidad y la división del trabajo». En *Intervenciones Políticas: Panfletos y Materiales III*, Icaria, Barcelona.
- Statera. G. (1977), *Muerte de una Utopía*, Abraxas, Madrid.
- Sevilla, C. (2010), *La fábrica del conocimiento. La universidad-empresa en la producción flexible*, Editorial El Viejo Topo, Barcelona.
- con Urban, M. (2008), «Tesis sobre la Universidad y el movimiento estudiantil» en Albizu, X., Fernández, J. Y Bernat, J. (coords.), *Movimientos estudiantiles: Resistir, imaginar, crear en la universidad*, Editorial Gakoa, Donostia.
- con Urban, M. (2008), «Miseria(s) del presente», prólogo a *De la miseria en el medio estudiantil*, Editorial El Viejo Topo, Barcelona.
- Tarrow, S. (2005), *The new transnational activism*, Cambridge University Press, Nueva York.
- (1994) *El poder en movimiento*, Alianza editorial, Madrid.
- Tilly, CH. (2009), *Los movimientos sociales, 1768-2009: desde sus orígenes a Facebook*,

Ed. Crítica, Barcelona. Tomba, M (2008a) «Il ciclo della formazione oggi», en VVAA *L'onda anomala. Alla*

ricerca dell'autopolitica, Edizioni Alegre, Roma.

— (2008b) «Osservazioni su scienza e produzione capitalistica a partire dal movimento del sessantotto», en VVAA *Cosa Vogliamo?, Vogliamo tutto. Il '68 quarant'anni dopo*, Edizioni Alegre, Roma, p. 223.

Vercellone, C. (2008), «Capitalismo cognitivo e modelli di regolazione del rapporto salariale», en VVAA *L'università globale. Il nuovo mercato del sapere*, Manifesto-libri, Roma.

VVAA (2009), *Bolonia no existe*, Ed. Hiru, Hondarribia (Gipuzkoa).

VVAA (2008), *L'onda anomala*, Edizioni Alegre, Roma.

VVAA (2006), *Studiare con lentezza*, Edizioni Alegre, Roma.

VVAA (1976), *Textos de la nueva izquierda*, Castellote editor, Madrid.