

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

El debate por la UNAM, la democracia congelada y el congreso imposible.

Aproximaciones desde la pedagogía crítica.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ADELA NOVELO BEJARANO

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. BERTHA OROZCO FUENTES

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

MÉXICO, D.F.

MAYO, 2013.

Índice

Índice.....2



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Agradecimientos.....	3
Introducción.....	4
Objetivos.....	7
Justificación.....	9
CAPÍTULO I: Referentes teóricos. La construcción de la mirada.	
I.1. Pedagogía crítica.....	12
I.2. Crítica genealógica.....	17
I.3. Identidad y sujetos de la experiencia: transmisión e imaginación.....	20
I.4. Democracia, hegemonía y posiciones de sujeto.....	30
CAPÍTULO II: Breve recuento histórico de los movimientos estudiantiles en México.	
II.1. 1968 y 1986. Antecedentes políticos de la huelga estudiantil 1999.....	42
II.2. 1987: la organización del congreso.....	51
II.3. El Congreso Universitario de 1990.....	54
CAPÍTULO III: La huelga de fin de siglo.	
III.1. La coyuntura preelectoral. Crónica de una huelga anunciada.....	59
III.2. Mapa político del movimiento.....	63
III.3. Etapas del conflicto.....	71
III.4. Saldos de la huelga estudiantil de 1999.....	81
CAPÍTULO IV: Conclusiones.	
Democracia congelada y expropiación de la experiencia.....	83
Bibliografía.....	91

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de este trabajo no habría sido posible sin el apoyo constante de las queridas personas a quienes está dedicado. Debo agradecer a mi madre, por su confianza y amor infinitos; a mi pequeño Teo por su paciencia y comprensión y por ser el mejor aliciente; a mi padre por su constante respaldo; a la maestra Bertha Orozco por su guía invaluable; a la Universidad Nacional Autónoma de México, por llenar mi vida de sentido; a los amigos y compañeros de viaje, por el tesoro de su amistad: Imuris y Emiliano, Irma, René, Rodrigo y Kari, Luis Alberto, Daniela, Cristina y los mellizos, a Tere, Federico, Chema y Nicolás, a Luci, a Martha y Mario, a la memoria de mis abuelos y a todos los que se me quedaron en el tintero.

INTRODUCCIÓN

En 1999 estalló en la Universidad Nacional Autónoma de México una huelga estudiantil contra la modificación del Reglamento General de Pagos. La prolongación del paro tuvo un costo político y social para la institución y para el país. Uno de sus saldos positivos fue el compromiso de realizar un Congreso Universitario para dialogar y construir consensos en torno a los criterios que aplicarían en la instauración de la reforma colosal que está teniendo lugar en el ámbito de la educación superior. Este trabajo busca profundizar en el fenómeno discursivo que ha llevado a la dilución del congreso como idea rectora y aglutinante durante ese proceso, entendido como materialidad de la acción social. El congreso prometido, único consenso que resultó de un movimiento tan valioso en un sentido y tan costoso en otros, a pesar de haber sido aprobado por el Consejo Universitario y de haber dispuesto la institución considerables recursos y espacios para su organización, no se ha llevado a cabo. Tampoco se ha hecho público un aplazamiento oficial ni se ha ofrecido ninguna explicación. Simplemente el compromiso del congreso parece haber perdido visibilidad. Así, cabe preguntarse ¿Qué se transformó, en el discurso y en los hechos, para que la importancia de que la UNAM disponga de un foro de debate y discusión, tan académico como político y pedagógico, sea relegada por los propios actores que, desde diversas trincheras, reivindicaron la necesidad inaplazable de realizarlo? ¿Hacia dónde será orientada la gran reforma a que se enfrenta la UNAM si la comunidad universitaria no cuenta con un espacio abierto para el debate y la construcción de consensos? ¿Cómo explicar, al interior de una institución con una trascendencia tan grande en la vida nacional, semillero de la tradición crítica del país y guardiana del conocimiento científico, social y de la difusión de la cultura, una renuencia manifiesta a la práctica de la política, entendida como participación en las redes de poder al interior de la universidad? Para ofrecer algunas respuestas, este trabajo no

puede obviar el análisis del debate por la UNAM en su dimensión política. Para profundizar en esta problemática hemos acudido a ciertos referentes teóricos alusivos a las posibilidades de la democracia, como la pedagogía crítica esbozada por Giroux y el trabajo de Laclau sobre hegemonía y posiciones de sujeto. Por otra parte, con las herramientas de la crítica genealógica, ofrecemos un sucinto análisis comparativo entre las tres experiencias mexicanas de movimientos estudiantiles ocurridas en 1968, 1986 y 1999. Se trata de ubicar el fenómeno en el contexto de su emergencia. El análisis de la huelga estudiantil de fin de siglo revela un panorama hipercomplejo, en el que no es muy difícil percibir las discontinuidades y rupturas de la historia. En este sentido, el caso de quienes protagonizaron la huelga estudiantil no puede ser leído al margen de la sociedad mexicana en su sentido más amplio, puesto que sus raíces se fincan en la historia reciente de luchas de resistencia contra el autoritarismo de Estado y a favor de los derechos democráticos, en el ámbito nacional y no únicamente al interior de la universidad. El valor pedagógico de la resistencia reside en que politiza la noción de “cultura de la escuela” y la analiza dentro de una arena cambiante de lucha y contestación. La comprensión cabal de las circunstancias, objetivas y subjetivas, que hicieron posible lo que sucedió durante esa huelga, no puede obviar el valor pedagógico de la resistencia ni esa politización. El propio desarrollo de la huelga estudiantil de 1999 da cuenta del carácter cambiante de toda lucha contestataria.

Para el análisis del movimiento de 99, de sus motivaciones originales, de las elaboraciones discursivas en que se sustentó y de los derroteros que tomó, cabe suscribir la oposición a toda postura teórica que suprima o ignore el valor de la subjetividad, la conciencia y la cultura en la historia. Es indispensable abordar la cuestión de la posición de los sujetos y de la conformación de subjetividades a través de la historia para explicar algunos de los rasgos disruptivos del fenómeno. Los estudiantes llegaron a detentar un enorme poder en virtud a

la pertinencia histórica de sus exigencias. Sin embargo, es posible advertir desde las discontinuidades discursivas un proceso de debilitamiento que llegó a restringir seriamente sus posibilidades, a causa de cierta radicalización sedimentada en la memoria. La importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico porque recrea un ámbito epistemológico de gran riqueza, sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción entre lo social, lo histórico y la experiencia personal. Resulta indispensable investigar cómo las ausencias y silencios estructurales que actualmente gobiernan la enseñanza, la vida académica y la administración institucional, pretenden negar el nexo ineluctable entre conocimiento y poder. El movimiento de huelga de 99 es un ejemplo de politización de la universidad y surge como un discurso de oposición que en su momento hizo visibles esas ausencias estructurales, una especie de profunda vulnerabilidad. La humificación del congreso acordado por el propio Consejo Universitario reveló silencios en la administración institucional. Para rastrear esos silencios y reivindicar la conexión profunda entre conocimiento y poder es imprescindible atender a los discursos. En este caso intentamos rastrear las implicaciones simbólicas de la noción de congreso, en sendos discursos de actores antagónicos; las transformaciones que sufre la noción en el proceso y las implicaciones sociopolíticas que la cancelación de facto de semejante noción puede tener en los ámbitos político y pedagógico.

OBJETIVOS

¿Cómo explicamos que la autoridad universitaria no haya cumplido su compromiso de realizar un congreso y haya cancelado de facto aun su organización? El objetivo central de este estudio es desentrañar las razones que dan cuenta de esa imposibilidad de democracia implícita en la falta de congreso, que se expresa en prácticas sociales y procesos inacabados. Bajo el supuesto de que se trata de un fenómeno que sólo puede ser comprendido como efecto de muchas causas y en el marco de un contexto político nacional complejo, la elaboración de este trabajo ha incluido cierto esfuerzo para tomar distancia del objeto por parte del que investiga. Lejos de suscribir una concepción lineal y progresiva del devenir histórico o una noción apologética de la historia, es nuestra intención analizar los hechos del pasado reciente bajo la óptica de la crítica genealógica, en busca de las paradojas constitutivas en la conformación de identidades [Foucault; 2000: 62-63].¹ A fin de experimentar estos usos del sentido histórico, cabe justificar como sigue el recorte temporal de nuestro trabajo. La decisión de contextualizar el fenómeno que aquí ese estudia, a partir del año de 1968 obedece a consideraciones epistemológicas en primera instancia que son por supuesto políticas. Es nuestro objeto indagar rupturas y continuidades en los discursos que dieron sustento a los movimientos de 68 y 86 con el objetivo de realizar un análisis comparativo que nos ayude a comprender lo que ocurrió en 1999. Se trata de encontrar discontinuidades, rupturas y constantes que expliquen de alguna manera las peculiaridades del presente; de descubrir en un sentimiento o idea (en este caso, la construcción de identidades políticas y de estrategias de lucha por la democracia) todas las marcas sutiles.

¹ En este sentido, encontramos posibilidades analíticas en la idea que Foucault extrae de Nietzsche acerca de los usos del sentido histórico que se oponen a las modalidades platónicas de la historia: uso paradójico y destructor de “la realidad”, contra la historia-reconocimiento; uso disociativo y destructor de “identidades”, contra la historia-tradición y uso sacrificial y destructor de “verdades”, contra la historia-conocimiento.

No resulta nada fácil explicar las causas por las que un movimiento como el de 1999 fue secuestrado por representantes de intereses diversos, arrebatado a quienes lo construyeron, jóvenes doblemente agraviados: por la memoria histórica de la represión del 68 y/ o por el secuestro de la experiencia democratizante del Congreso de 1990. Y por el actual sistema mundo que no los contempla en la construcción del futuro.

En cuanto a la Universidad, es necesario reconocer que mantiene un conjunto particular de relaciones con la sociedad dominante, que la convierten en un lugar donde no predomina la dominación ni tampoco la libertad. O sea, un lugar cuya autonomía es relativa. También es cierto que existen dentro de ella puntos de resistencia y de lucha que ofrecen las condiciones para producir discursos y prácticas de oposición. Este reconocimiento tiene como objetivo fundamental politizar los tratamientos que se dan a la universidad así como a su relación con la sociedad.

JUSTIFICACIÓN.

Este tema además de implicarme, tiene desde el punto de vista sociohistórico una importancia política inocultable que algunos pretenden negar. Así, mi tema tiene una justificación privada, de orden personal y otra pública, colectiva, que también es política y de orden histórico. Por esta razón, es pertinente tomar cierta distancia, aunque no siempre resulta sencillo. Foucault [2000] nos recuerda que el análisis de la procedencia permite disociar el YO y hace pulular en los lugares y en las posiciones de una síntesis vacía, mil acontecimientos inadvertidos. Para mí es imprescindible disociar ese yo para comprender por qué nosotros, jóvenes universitarios herederos de la gesta del 68 fuimos incapaces de resistir a la denominada “ultra”, primero y de realizar un congreso después. Seguir el hilo complejo de la procedencia es conservar lo que ha sucedido en el pasado en su propia dispersión: localizar los accidentes, las fracturas, las desviaciones, los errores, los giros completos, las faltas de apreciación y los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe. La procedencia remite a una peligrosa herencia de fallas, de fisuras, de capas heterogéneas que la vuelven inestable y que, como dijo Nietzsche, amenazan al frágil heredero. Así, nos remontamos a la historia de una idea, la resistencia colectiva al autoritarismo de Estado en defensa de los derechos sociales, porque estamos convencidos, con el imponderable Foucault, de que la historia, con sus intensidades, sus desfallecimientos, sus furores secretos, sus grandes agitaciones febriles y sus síncope, *es el cuerpo mismo del devenir*; es preciso saber reconocer en ella los acontecimientos, las sacudidas, las sorpresas, las vacilantes victorias y las derrotas mal digeridas. Ahí se encuentra la explicación de los comienzos, los atavismos y las herencias [Foucault; 2000: 24-26]. ¿Por qué remontarse al 68? Son varias las razones. En primer lugar por ser un hito en el panorama político mundial, caracterizado por la irrupción en la arena pública de

amplios contingentes juveniles que salían a las calles a exigir la apertura política necesaria para reivindicar valores que abonaran a la construcción de una vida social con mayores libertades democráticas. En segundo lugar, porque en el ámbito de la sociedad mexicana, el cuestionamiento de los años sesenta a las desigualdades políticas y económicas alcanzó su culminación en el movimiento popular-estudiantil de 1968, en lo que constituye el más serio desafío a la autoridad del estado mexicano en varias décadas, en un proceso de lucha por abrir espacios de democratización para la vida pública de esa generación y de muchas que le hemos sucedido. El movimiento del 68 revelaría que las fuerzas de la izquierda mexicana se habían transformado profundamente: en la medida en que se los puede claramente identificar, los principales actores sociales del drama desarrollado en el verano de 1968, no fueron los partidos políticos de la vieja izquierda, ni los grupos sociales que la izquierda tradicionalmente había privilegiado (léase la clase obrera “organizada”). El drama y sus secuelas tuvieron que ver con las aspiraciones y la intervención de nuevos protagonistas: la juventud en general y particularmente los estudiantes. Los sucesos que aquí se estudian, si bien tienen como protagonista principal a las juventudes universitarias, dan cuenta de reclamos sociales generalizados; la universidad constituye una arena política donde se representa el conflicto que vive la sociedad nacional.

CAPÍTULO I:

Referentes teóricos. La construcción de la mirada.

Los tres tipos de referentes a partir de los cuales el investigador *problematiza* su objeto de estudio son empíricos, contextuales y teórico conceptuales. Las fuentes teórico conceptuales desempeñan un papel especial en el proceso de problematización-construcción del objeto de estudio, en cuanto proporcionan los elementos fundamentales para ejercer no sólo la intelección del fenómeno, sino su tratamiento a partir del razonamiento crítico. La intención es trascender la noción de *corpus teórico* como explicación dada de la realidad a partir de hipótesis y conceptos estructurados e ir más allá: llegar a pensar relacionamente distintas dimensiones, aspectos y fenómenos de la realidad en su devenir histórico para *producir relaciones construidas*. Y para que el propio sujeto que investiga se interrogue acerca del tipo de relaciones que establece con su realidad en su intento de comprenderla [Zemelman en Orozco; 2012: 96].

Los anteojos que hemos construido para enfocar nuestra mirada se componen de varias fuentes teórico-conceptuales, cada una de las cuales obedece a una lógica particular, sin dejar de guardar con las demás algunas equivalencias, en virtud de las cuales son agrupadas en nuestro enfoque particular.

I.1. Pedagogía crítica

Las batallas por aumentar las posibilidades democráticas se tienen que librar en un ámbito primordial: el educativo.

[Giroux; 1997: 187].

El concepto de pedagogía crítica tiene un enorme potencial, sin embargo su uso exige extrema prudencia. Hay diferentes versiones de lo que significa la pedagogía crítica e intuiciones teóricas de gran riqueza que configuran aproximaciones diversas a ella. Dichas intuiciones limitan la pedagogía crítica a un conjunto de condiciones articuladas dentro del contexto de un proyecto político particular. Proyecto que asume ciertos problemas de distinta manera dentro de la especificidad de los contextos particulares que comprenden las relaciones entre conocimiento y poder, lenguaje y experiencia, ética y autoridad, participación estudiantil y política transformativa [Giroux; 1996: 206-207]. Es precisamente la corriente norteamericana, desarrollada principalmente por Giroux (a partir de algunos postulados de la Escuela de Frankfurt) la que es retomada en este trabajo. Esa pedagogía crítica nace de la necesidad de identificar las contradicciones entre lo que las escuelas afirman hacer y lo que realmente hacen, como contestación a la teoría educativa tradicional, siempre mediada por el discurso político de la integración y el consenso, que minimiza nociones como conflicto y lucha e interpreta las cuestiones ideológicas respecto a la educación y a la dominación de manera aproblemática. La pedagogía crítica se pronuncia contra la omisión manifiesta del hecho de que las escuelas son sitios culturales que conforman campos de contestación y de lucha entre grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico. De esta manera, la pedagogía crítica rechaza la lógica del discurso tradicional en que la pedagogía es interpretada en términos de una separación entre poder y conocimiento, porque considera que dicho discurso suprime las nociones de ética y

del valor de la historia mientras reduce la epistemología al puro refinamiento metodológico. La pedagogía crítica busca producir un antídoto contra este tipo de discurso cuyo objetivo es disolver la ideología dentro de las pretensiones de un conocimiento objetivo [Giroux; 1992: 101-102].

La crítica es un elemento indispensable para resistir. El problema de la emancipación general remite a vincular el concepto de resistencia con el lenguaje de la posibilidad y de la crítica, con miras a poder ampliar efectivamente las posibilidades de una vida pública democrática. La lucha por la democracia exige una profunda reconsideración de la relación entre conocimiento y poder, así como la apropiación de la historia como parte de la pugna política por el conocimiento, la cultura y la identidad [Torres; 2004: 137]. La educación radical que hace falta tiene la misión pública de hacer que la sociedad sea más democrática. La educación radical une de manera crítica teoría y práctica y parte de dos supuestos básicos: la necesidad de elaborar un nuevo lenguaje que cuestione todos los presupuestos y la necesidad de crear un lenguaje de posibilidad, que suscriba la finalidad última y radical de la escuela, a saber: educar ciudadanos [Giroux; 1997: 22]. Dado que el sentido y la finalidad de la pedagogía están sometidos a un debate continuo, no hay ningún signo absoluto desde el que se la pueda definir. La pedagogía se refiere a la producción de conocimiento, textos, deseos e identidades y a las relaciones complejas que existen entre ellos. Entre los postulados de una nueva teoría educativa radical, uno de los más sugerentes se refiere a la necesidad de sustentarse en un discurso y teoría moral de la ética. Tal discurso requiere, en primer lugar, formular una protesta. En cuanto lenguaje de protesta, la ética radical debe ser capaz de proporcionar una contra-lógica a aquellas relaciones de poder que buscan enmascarar una ética totalitaria y privan a la vida pública de un discurso ético crítico; el desarrollo de una ética radical como parte vital e imprescindible de una

teoría radical de la educación implica también la elaboración de una visión del futuro en la que se unan la agencia moral y política para dar forma a un discurso de esperanza que permita vislumbrar la posibilidad de una vida y una sociedad mejores. El desafío radica en la construcción de un proyecto que contribuya a la ampliación del significado y de la práctica de una teoría crítica de la escuela y de la pedagogía que ofrezca un enfoque comprensivo de los patrones de conflicto y de las contradicciones que existen en las diversas esferas socioculturales [Giroux; 1992: 148].

El espíritu crítico de la teoría presenta una función desenmascarante, apuntalada en su anhelo por analizar la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades. La fuerza necesaria para desempeñar esta función se puede encontrar en la crítica sistemática, en la preponderante intención de distinguir entre esencia y apariencia, así como en hacer patente el poder de la actividad y el conocimiento humanos, entendido cada cual como producto y como fuerza en la conformación de la realidad social. Implica reconocer la existencia de una conexión profunda entre distintas esferas: conocimiento, poder y dominación. El propósito de la crítica será, en última instancia, la realización de un cambio social. De suerte que la teoría llegue a ser una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se comprometa a la proyección de un futuro inacabado [Giroux; 1992: 39]. El discurso crítico no apuesta por una postura determinante en forma de teoría acabada e inapelable; se trata más bien de una determinada manera de ver las cosas, cuyo objetivo consiste en iluminar lo específico de la opresión para dar paso a la valoración de las posibilidades de lucha y renovación democrática. La comprensión de la historia como posibilidad implica reconocer la trascendencia que ha tenido la subjetividad en los procesos de conocimiento y ofrece una manera crítica y optimista de comprender la educación. Implica también el reconocimiento de que en los procesos de transformación, la

subjetividad está llamada a incidir de manera importante. La educación se convierte en algo muy relevante a medida que ese rol de la subjetividad se asume como una tarea histórica y política necesaria, que debe realizarse cuanto antes, habida cuenta de que la educación hoy día está siendo sometida a serias limitaciones. Cualquier forma viable de acción política ha de empezar renovando la noción de educación política, en la que un nuevo lenguaje, emanado de la acción instituyente de relaciones sociales cualitativamente diferentes, acompañadas de un nuevo conjunto de valores, sirva de base a la construcción de ideas nuevas acerca de cómo se forman las subjetividades en el funcionamiento de la ideología como experiencia. Es necesario entender la cultura como una fuerza histórica y como un poderoso momento político en los procesos de dominación. El marco de referencia filosófico que la conciencia histórica ofrece, permite reemplazar las formas positivistas de cuestionamiento social por un modo de pensamiento dialéctico que hace énfasis en las condiciones históricas, relacionales y normativas del conocimiento social. El conocimiento radical está llamado a suministrar una conexión motivacional a la acción en sí misma y a unir una decodificación radical de la historia a una visión de futuro que no sólo explore las reificaciones de la sociedad existente, sino que además llegue hasta aquellos depósitos de los deseos y las necesidades que resguardan el anhelo de una sociedad nueva, con nuevas formas de relaciones sociales. Giroux señala la necesidad de desarrollar formas de conocimiento crítico y simultáneamente una crítica del mismo conocimiento, para construir un lenguaje posibilista que conciba al conocimiento como parte de un proceso de aprendizaje colectivo ligado a una dinámica de lucha, dentro y fuera del ámbito universitario. Hay que desarrollar un discurso de oposición y una práctica contradisciplinaria que aborde problemas tales como la disputa y la pelea sobre diferentes

órdenes de representación, las formas conflictivas de experiencia cultural y las diversas visiones de futuro [Giroux; 1992: 208].

La resistencia necesita que alguien la produzca. Para ello es necesaria una pedagogía crítica que promueva la identificación y el análisis de los intereses ideológicos que subyacen a todo discurso. Sin tener en cuenta la cuestión de cómo son asumidos los intereses ideológicos, suponemos que las ideologías son absorbidas en virtud de su existencia y no de que se luche continuamente a propósito de ellas [Giroux; 1997: 180]. Un discurso y un método de investigación realmente opositores han de comprender los intereses que afirman la importancia política y normativa de la historia, la ética y la interacción social. Es necesario interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. Y problematizar el supuesto de que las escuelas son vehículos de democracia y de movilidad social. La falta de comprensión de las contradicciones, espacios y tensiones propios de la enseñanza socava la esperanza de construir una estrategia educativa que incluya una dimensión política progresiva y progresista. La imposibilidad por parte del ideal democrático de aumentar las posibilidades humanas de lucha por la justicia, acaso sea uno de los señalamientos más acuciantes de la pedagogía crítica. En este sentido, el enfoque del presente trabajo no puede prescindir de la crítica genealógica para el análisis detallado de dicha imposibilidad, con miras a ofrecer nuevas claves, para empezar a construir los artefactos ideológicos necesarios para trascenderla.

I.2. Crítica genealógica

Mientras la procedencia designa la cualidad de un instinto, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento; un no-lugar, una pura distancia: designa el hecho de que los adversarios no pertenezcan a un mismo espacio. La emergencia se produce siempre en el intersticio y representa una obra que ha tenido siempre los mismos actores: dominadores y dominados.

[Foucault; 2000: 37-38].

La genealogía se opone a la búsqueda del origen en cuanto despliegamiento metahistórico de significaciones ideales. Hacer la genealogía del conocimiento será insistir en las meticulosidades y en los azares de los comienzos. El genealogista, para conjurar la quimera del origen, tiene gran necesidad de la historia. Si el genealogista atiende a la historia, descubre que detrás de las cosas subyace un secreto que no es esencial ni atemporal: el secreto de que las cosas no tienen esencia o de que su esencia fue construida pieza por pieza, a partir de figuras extrañas a ella. Lo que encontramos en el comienzo histórico de las cosas no es la identidad aun preservada de su origen, sino su discordancia con las otras cosas o sea el disparate. El origen, concebido como el lugar de la verdad, estaría en esa articulación inevitablemente perdida en la cual la verdad de las cosas es inseparable de la verdad del discurso, que inmediatamente la oscurece y la pierde. [Foucault; 2000: 13-23].

Herkunft (procedencia) es un concepto que señala bien el objeto de la genealogía y alude a la pertenencia. La procedencia permite reconocer, bajo el aspecto único de un carácter o de

un concepto, la proliferación de los acontecimientos a través de los cuales (gracias a los cuales / contra los cuales) se han formado. La búsqueda de procedencia agita lo que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido, muestra la heterogeneidad original de lo que imaginábamos conforme a sí mismo. La genealogía, en tanto análisis de la procedencia, no se explica en términos de emergencia. *Entstehung* (“surgimiento”) es para Foucault un término inapropiado para explicar la emergencia, puesto que sitúa el presente en el origen. La emergencia se produce siempre en un cierto estado de las fuerzas, por lo que el análisis de la emergencia ha de mostrar el juego y la manera en que las fuerzas luchan entre sí, el combate que libran en situaciones adversas o sus tentativas de escapar a la degeneración y recuperar el vigor a partir de su propio debilitamiento. La emergencia es la entrada en escena de las fuerzas, su irrupción violenta con todo el ímpetu que tienen. Foucault describe la emergencia como la juventud de las fuerzas y como la escena en la que se distribuyen, débiles y fuertes: unos *frente* a otros, unos *sobre* otros. Emergencia es el espacio que los distribuye y que se abre entre ellos, el vacío a través del cual intercambian sus amenazas y sus palabras [Foucault; 2000: 34].

Las diferentes emergencias no son las figuras sucesivas de una misma significación; son *efectos de sustituciones*, reemplazamientos, desplazamientos, conquistas disimuladas, giros sistemáticos. Al historiar la emergencia de interpretaciones diferentes, la genealogía debe hacer aparecer esas interpretaciones como acontecimientos en el teatro de los métodos, con el objeto de revelar qué tipo de relaciones guarda la historia con la búsqueda genealógica de procedencia y emergencia (*Herkunft & Entstehung*) [Foucault; 2000: 43].

Para devenir instrumento privilegiado de la genealogía, el sentido histórico tendrá que escapar de la metafísica y abstenerse de buscar apoyo en absolutos. *Wirkliche Historia* (el sentido histórico), hace resurgir el acontecimiento en lo que puede tener de único y de

agudo: el acontecimiento entendido como una relación de fuerza que se invierte, un poder que se cosifica, un vocabulario que se recupera, una dominación que se debilita mientras surge otra, disfrazada. La historia efectiva no se apoya en ninguna constancia; nada en el hombre es lo suficientemente fijo como para comprender a los demás hombres y reconocerse en ellos. La historia será efectiva, en la medida en que reintroduzca lo discontinuo en nuestro propio ser y socave todo aquello sobre lo que se quiere hacer reposar a la historia [Foucault; 2000: 47]. La historia efectiva remite al azar de la lucha: las fuerzas que están en juego en la historia aparecen siempre en el azar singular del acontecimiento y nunca se presentan bajo la apariencia de un resultado. El verdadero sentido histórico reconoce que vivimos, sin jalones ni coordenadas originarias, en miríadas de acontecimientos perdidos y enmarañados. Contra la obstinación de poner al comienzo lo que va al final, la historia efectiva dirige sus miradas hacia lo más próximo e indaga las decadencias. La historia efectiva mira hacia lo más próximo pero para apartarse bruscamente de ello y volver a captarlo a la distancia. La historia efectiva no teme ser un saber perspectivo. El sentido histórico se sabe perspectiva y no rechaza el sistema de su propia injusticia: con el propósito deliberado de apreciar, mira desde un cierto ángulo desde y con la intención de decir sí o no; con la intención deliberada de seguir todas las huellas del veneno en busca del mejor antídoto. El sentido histórico da al saber la posibilidad de hacer, en el movimiento mismo de su conocimiento, su genealogía [Foucault; 2000: 54]. Hay que adueñarse de la historia para hacer de ella un uso genealógico. Para que la genealogía metafísica de la historia se convierta en análisis genealógico es menester que uno se apodere de ella, la domine y *la vuelva contra su nacimiento*. Ello es lo propio de la *Entstehung* (emergencia): la escena donde las fuerzas se exponen y enfrentan o sea el lugar donde pueden triunfar pero también pueden ser confiscadas [Foucault; 2000: 61].

I.3. Identidad y sujetos de la experiencia: transmisión e imaginación.

La identidad y los sujetos de la experiencia.

La experiencia se construye y se hace en el momento en que se enuncia. No es posible afirmar la utilidad o inutilidad, la vacuidad o eficacia transformadora de una experiencia, sino por sus efectos. Sostener la continuidad de la experiencia es una apuesta política. Puesto que no toda acción o situación constituye una experiencia, su consideración como tal es materia de la política.

[Puigróss; 2004: 95]

La experiencia requiere ser narrada por un sujeto y un lugar donde ser inscrita. Es indispensable contar con una base de estructuración para que nuestra vivencia se transforme en experiencia y quede vinculada de alguna manera importante al orden político. Es a partir de la narración que la experiencia se constituye como tal. La experiencia en ningún caso es un *a priori*; se trata más bien de una habilidad que, como cualquier otra, ha de fomentarse en el orden de un saber-hacer que se juega en el ámbito simbólico y también político. Tal fomento es muy necesario cuando lo que se juega en las lógicas neoliberales es nada menos que la *experiencia* entendida como temporalidad del presente, mediatizada por los deseos insatisfechos que despierta el mercado. Es necesario recuperar la noción liberal de “igualdad fundante” para enfrentar la lógica de aquellos que buscan clasificar a la población para luego hacerle llegar a cada estrato aportes educativos diferenciados y establecer así una “pedagogía de la selección natural” que, bajo el disfraz de la ciencia, se convierte en arma política para imponer ideológicamente y por la vía de los hechos, una

sociedad altamente estratificada. Esta es sólo una de las facetas de la reducción neoliberal del sujeto e implica la expropiación de la experiencia, que también es discurso. ¿Por qué la experiencia ha sido tan ferozmente perseguida? ¿A quién sirve esta expropiación? ¿Cuál es la carga política que la hegemonía quiere suprimir en la experiencia? Al entender la extraordinaria complicación derivada de la confluencia de significantes diversos es posible empezar a esclarecer la imposibilidad de elaborar, de digerir, una experiencia robada o mejor, el robo de la experiencia. Se trata de una expropiación de la experiencia que implica un despojo. El autor de la experiencia es desconocido y al desconocerlo se le devuelve su experiencia *resignificada*, inscrita en otro registro a través de la reapropiación. Por eso hay que contextualizar los lugares de la experiencia y describir en qué narrativa se inscribe la expropiación de la experiencia y cuál es el lugar de anclaje de la expropiación [Puiggrós; 2004: 38-40]. Si tenemos en cuenta la relación entre discurso y experiencia, cabe aventurar que las claves de la expropiación puedan encontrarse en el discurso.

Las luchas por el significado y control de las palabras, los intentos por imponer ciertas palabras y desactivar otras, son luchas en las que se juega algo más que sólo palabras. Lo que hay en el origen del lenguaje y del conocimiento es una especie de instinto orientado a la conservación de la vida y, más adelante, al poder [Larrosa; 2003: 63]. De acuerdo con este autor, existen cuatro grandes obstáculos que la vida moderna impone a la experiencia, volviéndola cada vez más rara. Se trata de excesos cotidianos que devienen en la generación masiva de una especie de anti-experiencia, en cuanto constituyen mecanismos para que “no nos pase nada” y pueden resumirse en: exceso de información, exceso de opinión, exceso de velocidad y exceso de trabajo. Este sentido de padecer implícito en la noción de experiencia remite a una cualidad intrínseca del sujeto de la experiencia, a saber: su disponibilidad receptiva de apertura; la disposición a exponerse y correr el riesgo de ser

vulnerables. El sujeto que no se expone es incapaz de experiencia. Etimológicamente la palabra experiencia contiene la dimensión de travesía y de peligro. El sujeto de la experiencia se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso y se pone a prueba en busca de su oportunidad [Larrosa; 2003: 96]. Se trata de entender lo que es relevante para el sujeto de la narración. Esa relevancia particular es lo que permite inscribir la cotidianidad del acontecimiento como experiencia. Cuando algo se modifica en la propia significación del sujeto, se puede pensar en la cuestión de la experiencia. Si bien, siempre queda algo intransferible, algo de la experiencia que es incomunicable. Algo del lenguaje de la experiencia que no está dicho. ¿Estamos obligados a decirlo? ¿Será posible? Ahí radica la riqueza narrativa de la experiencia. La experiencia es un cruce residual: bloquea o posibilita. Habla de la relación del sujeto con su vida cotidiana: trauma, tensión y todo lo que se simboliza en su encuentro con los otros. El otro también es lenguaje y subjetividad. Lo que media en primera instancia es el lenguaje. Con las palabras se hacen cosas. Son necesarios nuevos términos para referir la experiencia y resguardar un ámbito donde hay algo que no tiene nombre, que no puede ni debe ser nombrado aunque se inscriba en la interpretación. La imposibilidad no es de la experiencia, sino del lenguaje que se ha construido para referir la experiencia. ¿Dónde queda la experiencia como legado, vínculo, transmisión? ¿Cómo estructurar una dimensión de análisis en términos de experiencia? ¿Qué es lo que articula la relación entre lenguaje y experiencia? En la experiencia que hacemos del mundo sólo leemos textos, sin que nunca podamos llegar a un referente último que sea previo a la interpretación. Porque el mundo es ya una interpretación, una lectura. No hay texto “absoluto” independiente de sus interpretaciones y al cual podamos referirnos para juzgar esas interpretaciones. Es preciso aludir a la finitud constitutiva de todo decir constituido, de toda relación representativa entre palabras y cosas, de todo horizonte dado

de experiencia. El lenguaje no puede ser sólo instrumental, la realidad no puede ser sólo objetivista y la verdad no es metafísica. Aunque el lenguaje de la racionalidad clásica se nos ha hecho falso y caduco, no disponemos aun de una nueva racionalidad que esté a la altura de la complejidad de nuestra época. Esta es la razón por la que el lenguaje está en crisis [Larrosa; 2003: 68-77]. Entre los partidarios de la educación como praxis política, Larrosa plantea el desafío de pensar la educación desde la experiencia, en medio de la crisis. El lenguaje constituye un horizonte histórico finito y contingente, por eso puede hablarse de un acontecer de la verdad como “evento” [Larrosa; 2003: 72]. Tanto el lenguaje como la experiencia se relacionan profundamente con la cuestión de la transmisión, en la constitución de sujetos de experiencia. En términos de hegemonía hay una construcción densa y compleja que busca crear cierto tipo de sujeto. Todo saber es colectivo y remite a la construcción que todo ser humano aprende y reproduce para poder inscribirse en el mundo social. Es imposible hablar de experiencia sin remitirse al sujeto: vínculo, trama, regularidades, rupturas. Saber es una referencialidad que se traduce en una marca permanente en el sujeto. Los sujetos sociales constituyen el punto central de la producción gnoseológica de las ciencias sociales y resultan fundamentales para la generación, reproducción y cambio de todo tipo de proyectos sociales y culturales; formas de resistencia intelectual, orientadas a enfrentar las tendencias homogeneizadoras en lo socioeconómico. Abordar el desafío de la heterogeneidad como manifestación de historicidad, permite captar en ella lo específico o sea la historia y no sólo la situación objetiva [Zemelman y León; 1997: 10]. ¿Y cómo ha sido transmitida la historia?

Transmisión

La transmisión es como un rompecabezas en el que faltan algunas piezas y sobran otras que no encajan en los lugares disponibles. Para hablar de transmisión hay que admitir sin reservas la existencia de lo intransmisible. Es ahí donde radica el carácter fragmentario de la transmisión, que constituye una propuesta de rasgos parciales sobre los que se lleva a cabo una posibilidad identificatoria.

[Frigerio; 2005: 11-13].

La transmisión -asunto complejo- se compone de muchos fragmentos, algunos que al ser transmitidos se transforman, otros que permanecen intactos y aun los intransmisibles. Transmitir es una ilusión esencial al ser social cuyas garantías son las instituciones; sin el intento de transmisión no existe lazo social ni sujeto (si bien hay que asumir la imposibilidad de una transmisión plena). La producción de identidad es siempre inconclusa. Las identidades no son constructos acabados. Toda intervención educativa tiene que admitir en algún punto la indeterminación plena de sus resultados. Antelo se sirve de la noción de incalculable para describir el encuentro con el otro, el enfrentamiento con el otro. Se trata de una imprevisible libertad que remite a la opacidad de ese encuentro y a sus felicidades; libertad que se opone a todo ideal de transmisión traslúcida. La intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no poder saber nada *a priori* acerca del resultado final. Y es precisamente en el derecho a la indiferencia, en la libertad que tiene el otro de decidir si quiere o no participar en el intercambio, donde habrá que buscar el valor agregado de la relación pedagógica [Antelo; 2005: 176]. ¿Qué hace la reflexión pedagógica con lo incalculable? ¿Cómo pretende resolver la inadecuación de la intervención más allá del aprendizaje de contenidos? La reflexión pedagógica pretende resolver la inadecuación con la ilusión de volver calculable lo incalculable. Pero cabe recordar que es precisamente en los resultados no buscados ni sabidos donde el encuentro que supone la (incalculable)

experiencia de educar, tiene lugar. Ello implica abrir la puerta a todas las ocurrencias que depara el contacto con los otros. Un vínculo es siempre una imposición, una intromisión, una invitación a las libertades y miserias de lo relacional. La idea de la transformación del ser a partir del vínculo que unos seres establecen con otros es donde Antelo ubica la particularidad del oficio de enseñar. Es un oficio que requiere del otro. La constitución del vínculo pedagógico requiere de la autonomía, pero también de la dependencia. Establecer un vínculo con el otro es siempre un problema [Antelo; 2005:180].

Íntimamente relacionada con esta cuestión aparece la problemática en torno a la identidad y la responsabilidad de las instituciones educativas en su construcción. Al respecto señala Rabinovich lo peligroso que es traficar con ilusiones de identidades porque para ello se privilegia el presente como unidad de tiempo y se reduce el pretérito y el futuro a presentes pasados y porvenir. El anhelo de univocidad implícito en la noción de identidad remite a cierta ética de lo idéntico, que a menudo da forma a sociedades dominadas por la inmediatez en las que el tiempo es concebido en términos de posesión y presencia. La autora pone por ejemplo el moderno cortoplacismo unidimensional que desdeña por completo el valor de la paciencia e ignora sistemáticamente el largo plazo de las generaciones. Etimológicamente la tradición comporta algo del orden de la traición [Rabinovich; 2008: 74]. La vulnerabilidad es inherente a la transmisión. Lo transmitido corre siempre el riesgo de ser traicionado o de traicionar. Las identidades pueden resultar altamente peligrosas si se las abstrae, porque entonces impiden a los sujetos construirse libremente a partir de sus propias circunstancias. La identidad puede tener un aspecto negativo y apoderarse de la conciencia y de las expectativas que brinda la realidad social en el momento presente. Junto con el sujeto, el tiempo debe ser pensado lejos de la identidad, que en términos temporales se manifiesta como hegemonía del presente; un tiempo otro,

pensado en términos generacionales, lleno de memoria y de promesas latentes que se resisten a la anticipación, habitado por un sujeto que se sabe vulnerable y responsable aunque cambie [Rabinovich; 2008: 76]. Es cierto que el sujeto tiene responsabilidad en la construcción de su propia identidad. Y no es menos cierto que las instituciones educativas también son responsables en esta construcción. Institución es lugar en que habita *algo reificado*. Reificar significa olvidar las cuestiones históricas que dieron origen a determinadas formas y tomar esas formas por naturales o si se quiere, ahistóricas. Las distribuciones del espacio en funciones de sus miembros parecen eternizadas, con lo cual recortan los espacios posibles para aplicar nuestra imaginación a nuevas formas. Bajo las alianzas, imposiciones y resistencias cotidianas que se expresan en su interior, subyace un hecho incontrovertible: toda institución está plagada de poder. En este sentido, decir que las escuelas son neutrales es hablar de un lugar imposible. La idea de neutralidad, derivada de creer en la posibilidad del no-poder, representa un serio obstáculo para pensar de manera crítica en las escuelas. Una visión crítica de las instituciones implica poder llegar a verlas como entramados de relaciones de poder que producen su propio proyecto (aun por omisión) y no simplemente lo heredan [Caruso y Dussel; 1999: 79]. Es importante comprender la problemática en torno a la transmisión en relación a las posibilidades democráticas.

Imaginación

Lo imaginario está constituido de paradojas y sin ofrecer ninguna certeza, exige una reforma radical del pensamiento acerca de la historia. Lo imaginario entraña una matriz de interrogaciones e iluminaciones fragmentarias que ponen de relieve facetas oscuras de los procesos históricos y sociales.

[Mier; 2007: 30]

Indagar acerca de las condiciones de producción sociohistórica de la subjetividad nos lleva a reflexionar en torno a la imbricación histórica de lo imaginario en las realidades y en los discursos. La imaginación involucra a un tiempo y de manera irreductible, negatividad y positividad; es el fundamento de toda prescripción y de toda prohibición, de toda totalización, pero también de la aprehensión de toda singularidad [Ferreiro; 2007: 79].

La imaginación, noción de raíces ancestrales en el pensamiento filosófico, apareció como producto de una alianza entre ficción y deseo o como la resonancia intelectual de una vocación ilusoria de la intuición; condición errática del pensamiento. En cambio, lo imaginario, desarrollo reciente y tardío, aparece como exploración de distintas implicaciones de otras facetas primordiales de conceptos como imaginación, representación, identificación, creación, singularidad y extrañeza. El concepto de imaginario preserva su filiación derivativa con el de imagen e imaginación, con una densidad que encuentra sustento en la historia de la filosofía. Si el fenómeno es la manifestación de la conciencia, lo imaginario es una crítica a la filosofía de la conciencia. No somos conciencia pura. La conciencia no es el único medio de que nos valemos para comprender el mundo. Los problemas de la existencia no son reductibles al orden de la conciencia. A la hermenéutica fenomenológica se contrapone una fenomenología de lo imaginario. La fenomenología es pre teórica ya que se cuestiona acerca de la existencia; no se trata de “fundar” un

conocimiento, sino de interpretarlo a partir de la existencia. Pero ¿cómo interpretar a partir de lo imaginario? Lo imaginario engendra, desde la materia simbólica, un universo inusitado por incalculable, de la propia acción significativa: la calidad potencial de toda identidad que se ofrece como evidencia y plenitud. Toda plenitud es configurada, como experiencia, por la imaginación [Mier; 2007: 32-33]. La imaginación se concibe marginalmente inscrita en el régimen del pensamiento; *dentro* de su esfera. Potencia disyuntiva de creación de sentido y en virtud a su propia negatividad, la imaginación remite más allá de los sistemas de categorías, a una calidad de las afecciones basada en la capacidad de engendramiento de sentido que se origina en los vínculos con los otros, hacia la instauración de un juego de negatividades sobre la afirmación plena de lo simbólico. Cuando lo político y lo estético convergen en la imaginación, ella compromete la experiencia de creación y la disponibilidad de los vínculos y de los sujetos al acontecimiento. Como composición de lo estético y lo político, la imaginación hace posible una súbita creación del espacio como el lugar inédito de la experiencia. Vinculada a la mecánica de las pasiones y al mismo tiempo condición de toda autonomía cognitiva, la imaginación revela una capacidad singular de las cualidades de la conciencia: lo imaginario no puede eludir su referencia privilegiada al conocimiento, si bien se refiere a una faceta enigmática del proceso cognitivo. Lo imaginario remite a cierta condición elusiva del conocimiento, donde la relación entre los límites de la percepción y sus excesos pone de manifiesto la extinción de la imagen como régimen predominante de identidad. Al servir como advertencia de que casi nada es lo que parece, lo imaginario alude al diálogo insostenible entre imagen y mimesis, en que cada una se revela como negación radical de la otra. Lo imaginario es una constelación de conceptos que hacen posible vislumbrar las vicisitudes de la creación anímica en virtud a que sus vasos comunicantes involucran

particularidades irreductibles, fracturas, disyuntivas y relaciones fragmentarias. La imaginación es considerada como el abandono y la figuración errática de toda exigencia cognitiva, como un distanciamiento de la percepción que, sin embargo, preserva a la conciencia de las trampas de la apariencia y abre el camino a una concepción trascendental del conocimiento. Mier nos invita a comprender la imaginación en consonancia con la percepción, la figuración, la reelaboración conceptual y también con el dominio de la ética y el ejercicio de la libertad. Ya que, adecuación permanente de la intuición al mundo, la imaginación involucra una capacidad de construcción perceptual [Mier; 2007]. En este sentido, cabe preguntarse acerca de las diversas formas en que la imaginación ha participado en la construcción del ideal democrático.

I.4. Democracia, hegemonía y posiciones de sujeto.

Democracia

La filosofía y la democracia no sólo comparten los mismos orígenes históricos, sino que, en cierto sentido, también dependen la una de la otra.

Habermas

La indiferencia de la democracia occidental hacia la verdadera vida política se traduce en una actitud de suficiencia que denota cada vez más el fracaso de la democracia. Es preciso resistir ante ese fracaso y empezar por reconstruir las identidades individual y social para ponerlas al servicio de la imaginación humana y de una cultura democrática [Giroux; 1997: 58-59]. Democracia es una palabra de múltiples significados: sociales, morales y políticos. Las teorías y prácticas que históricamente se refieren a la democracia política dan cuenta de

un esfuerzo por contrarrestar la tendencia a utilizar el poder político para fines privados, en detrimento de lo público. Adoptar el punto de vista histórico no implica relegar la importancia de las reivindicaciones de la democracia como ideal ético y social. Sartori nos recuerda dos consideraciones históricas, generales y obvias: 1) nacidos en la revuelta contra las formas establecidas de gobierno y del Estado, los acontecimientos que finalmente culminaron en unas formas políticas democráticas estaban teñidos por un profundo temor al gobierno y fueron animados por el deseo de reducir al mínimo el daño que pudiera ocasionar y 2) Había que reafirmar la existencia de ciertos grupos cuyas demandas el Estado no podía legítimamente usurpar [Dewey; 2005: 101]. Las formas democráticas habituales constituyen el resultado acumulativo de una multitud de acontecimientos imprevistos e imprevisibles respecto a sus efectos políticos. Los dispositivos servían a un propósito, pero éste no consistía en promover la idea democrática, sino más bien en satisfacer necesidades que se habían vuelto muy intensas e imposibles de ignorar. Las doctrinas democráticas atendían a una necesidad pragmática local y particular; su propia adaptación a las circunstancias inmediatas las volvió a menudo inadecuadas para satisfacer demandas más amplias y duraderas. Subsistían para entorpecer el terreno político, en la medida en que se predicaban como verdades últimas, como dogmas. Por tanto, no debe extrañarnos que estas doctrinas necesiten urgentemente una revisión. La cura de los males de la democracia es más democracia. La democracia, contemplada como una idea no es una alternativa a otros principios de la vida asociada: es la idea misma de vida comunitaria. Es un ideal en el único sentido inteligible de la palabra: la tendencia y el movimiento de algo que existe llevado hasta su límite, considerado en su totalidad y perfección. Dado que las cosas no cumplen esta condición sino que en realidad están sometidas a trastornos e interferencias; en este sentido, como lo ha señalado Dewey, *la democracia no es un hecho*

y *nunca lo será*.. La democracia política tal como hoy existe suscita muchas críticas adversas, lo que hace necesario retornar a la idea misma de democracia, esclarecer nuestra forma de entenderla y profundizar en ella para traducir nuestra comprensión de su significado en una crítica y transformación de sus manifestaciones políticas. Cabe distinguir entre la democracia como una idea de la vida social y la democracia política como un sistema de gobierno, aunque están relacionadas. En ambos casos, se tratará de una idea estéril y vacía si no encarna en relaciones humanas concretas [Dewey; 2004: 135].

Los procesos de democratización se constituyen a partir de los presupuestos teórico-prácticos de las verdades, de la justificación de los problemas, de la validez en la aplicación de los principios y argumentaciones que se construyen en torno a las circunstancias, necesidades y expectativas, elevadas a la condición de éticas universalizables. Las verdades teórico-prácticas de la ética se validan, se justifican y se legitiman a través de la ética misma, la política y la pragmática discursiva. O sea, a partir de la constitución de una ética de la discusión o deliberación, donde la argumentación se convierte en fundamento de las presuposiciones idealizantes de la acción política -constitución del sujeto social- del *ethos* cultural y del devenir ciudadano justo y participativo. El diálogo, los acuerdos, los consensos, la concertación y la conciliación son mecanismos que logran expresarse en las sociedades modernas contemporáneas en la medida en que se establecen presupuestos éticos y se precisan los discursos orientados a la búsqueda de soluciones de problemáticas mediatas e inmediatas, con miras a la integración de principios morales y leyes como mediaciones en los distintos ámbitos de la vida. Ello guarda una dependencia necesaria con la justificación discursiva. Las acciones sociales se establecen a partir de consensos y teniendo en cuenta intencionalidad, reflexividad y trascendencia ética; el sentido de la acción está determinado por las imágenes del mundo, del sistema y mundo de la vida, así

como de la constitución del sujeto social en la interacción comunicativa. En torno a procesos de democratización se construye la identidad de principios y de normatividad moral, de subjetividad y comunicación en la racionalidad. En el concepto de “ciudadanía” están incluidas las decisiones autonómicas y el respeto a las diferencias del ser en su dimensión cultural y desde ahí se formaliza el foro y la conversación, evento donde se tematizan las necesidades, se debaten los problemas y se plantean alternativas de solución para la convivencia. La ciudadanía es el punto de partida para la construcción de acuerdos y consensos, escenario apropiado para la deliberación ética, donde convergen las diferentes tendencias sociales, políticas y culturales, donde se constituye el *ethos* democrático y se construye el *telos* social en la praxis política, que sólo se puede sustentar desde la ética del discurso o pragmática política, encargada de justificar verdades teórico-prácticas. Así, Habermas aboga por un sentido de ciudadano democráticamente activo, lo que implica un modelo de política deliberativa, modelo que ya no parte del macro sujeto de una totalidad social, sino de discursos enlazados entre sí de forma anónima. La teoría del discurso en Habermas permite delimitar un modelo de democracia que supera la concepción liberal. Con la idea de democracia representativa, basada en las nociones de acción comunicativa y argumentación discursiva desde una perspectiva crítica auto-reflexiva, Habermas busca esbozar la imagen de una sociedad descentralizada, que se caracteriza por un espacio público político (acción social) que sirve para la manifestación de las ideas, la identificación y el tratamiento de los problemas sociales. Introduce cinco categorías generales de los derechos a partir de los cuales fundamenta el principio de la democracia como modelo deliberativo:

- 1) Derechos fundamentales derivados de la conformación políticamente autónoma del derecho al mayor grado posible de libertades de acción, subjetivas e iguales para

todos. La legitimación requiere la compatibilidad y garantía de autonomía de todos y cada uno por igual: autonomía y reciprocidad son exigidas por el principio de la discursividad.

- 2) Derechos fundamentales derivados de la conformación de la autonomía del status de miembro de una asociación voluntaria de los que hacen parte de un colectivo de derechos.
- 3) Derechos fundamentales derivados directamente de la reivindicabilidad de los derechos y de la conformación políticamente autónoma de la protección jurídica y de la identidad.
- 4) Derechos fundamentales a la participación, en condición de igualdad de oportunidades en los procesos de formación de opinión y de voluntad común en los cuales los ciudadanos ejercen su autonomía política e instituyen derechos legítimos, en cuanto autores del ordenamiento jurídico. Cuando se hace referencia a las condiciones materiales de las distintas situaciones, se transforma la interpretación de la autonomía, tanto privada como pública.
- 5) Derechos fundamentales a la satisfacción de las condiciones de vida que estén garantizadas socialmente en la medida de lo necesario para un disfrute en igualdad de condiciones de los derechos cívicos (la educación, por ejemplo).

La intención de Habermas respecto a la justificación de los derechos fundamentales sobre la base de la reconstrucción racional de las capacidades realizativas del ser humano (principio del discurso), las cuales han permitido el desarrollo sociopolítico que ha dado lugar al Estado democrático de derecho (principio de la democracia) se explican y sustentan desde la ética de la discusión, de la interacción social (política) en la racionalidad comunicativa (pragmática). Para ello es necesario que tanto las formulaciones de las leyes

como las prácticas jurídicas garanticen los derechos de participación política, sin excluir la posición jurídica reflexiva en la que confluyen el Estado (liberal) natural de derecho y el Estado social de derecho (participativo) como garantía de la constitución de democracia en su racionalidad comunicativa [Habermas; 2005: 363-369].

Hacia mediados de la década de los años sesenta la teoría de la democracia se estaba convirtiendo en gran medida en empírica. Pero la teoría empírica no es -y no se supone que sea- la teoría argumentativa. Por lo que, cuanto más se discutía acerca de la democracia, cuanto más era debatida y examinada, menos tenía que decir la teoría empírica de la democracia. Lo que nos ha quedado es una teoría argumentativa de la democracia, construida con mucha pasión y poca sapiencia. De lo que resulta que ya no existe una teoría central de la democracia y es preciso proceder a su reconstrucción. De las muchas caracterizaciones que se han hecho de la democracia, nuestra condición actual apunta a entender la democracia como “gobierno mediante la discusión” ya que a mayor necesidad de discutir algo, más imperativo se hace el discutir cómo se va a discutir. Hoy nos enfrentamos a una serie de conflictos profundos entre hechos y valores. En este sentido, cabe recordar que la teoría clásica de la democracia no estableció de forma sistemática una diferenciación entre el sistema ideal y la realidad. Es necesario, por tanto, distinguir entre las definiciones de la democracia prescriptiva y las de la democracia descriptiva, sin obviar que las tensiones entre hechos y valores son constitutivas de la democracia. La fábrica de la democracia está basada en las ideas e ideales formados y seleccionados a través de la historia, que son recordatorios de la experiencia. No podemos permitirnos un universo discursivo cuyos términos no sean ya portadores de experiencia. Teorizar sobre la democracia conlleva desenmarañar toda la serie de argumentos sobre lo que la democracia deba ser, pueda ser, no es y no debiera ser [Sartori; 1988: 12-17].

A pesar de que democracia ha llegado a ser una palabra universalmente honorable, hemos sido testigos de una escalada sin precedentes en su distorsión terminológica e ideológica. Si cada uno dice ser demócrata y la democracia tiene que ser cada vez más un concepto omnicomprendido, habrá cada vez mayor profusión y confusión conceptual. La reserva o el temor a los valores han conducido, aunados a otros factores, a un repliegue de la ciencia política hacia la irrelevancia. ¿Qué representa la democracia? Lo que la democracia sea no puede separarse de lo que la democracia debiera ser. Una democracia existe en realidad únicamente mientras sus ideales y valores la crean y recrean. La democracia está especialmente abierta y depende de la tensión entre hechos y valores. A pesar de su inexactitud descriptiva, precisamos del término democracia, porque nos ayuda a tener presente el ideal: lo que la democracia debería ser. El ideal democrático no define la realidad democrática ni viceversa: una democracia real no puede ser ideal. La democracia resulta de y es conformada por las interacciones entre sus ideales y la realidad, el empuje del deber ser y la resistencia del es. El punto es que el *objeto* democracia no está propiamente descrito por la *palabra* democracia. Múltiples circunstancias y tendencias intelectuales contribuyen a debilitar la corriente principal del discurso sobre la democracia; elemento principal de dicho debilitamiento acaso sea la degradación del vocabulario político. En medio de esta confusión podemos aceptar que el término democracia comprenda diversos significados. Pero no que pueda significar cualquier cosa. La democracia es un macro-artefacto en funcionamiento. Ello implica que la democracia encarna un *proyecto*. La teoría de la democracia es la invención del proyecto de la democracia. El proyecto elaborado por la teoría de la democracia constituye un proceso de retroalimentación, de reflexión analítica sobre los logros que no se previeron o que no resultaron como habían sido ideados. La referencia a un proyecto sigue siendo eficaz; las

democracias son proyectos en pos de un objetivo, no experimentos ciegos. La teoría de la democracia en cuanto proyecto es necesaria para orientarse hacia ese objetivo. Siempre que un proyecto está implicado también hay fines necesariamente implicados. De ahí que la consecución de metas sea un elemento constitutivo de la teoría de la democracia. Antes de poder contemplarlo, el artefacto de la democracia debe ser ideado y construido. Las democracias existen porque las hemos inventado y porque están en nuestras mentes; existen en la medida en que comprendemos cómo mantenerlas vivas [Sartori; 1988: 39]. Es preciso analizar la democracia en función de los valores que implica su ejercicio, desde diversas posiciones de sujeto.

Hegemonía y posiciones de sujeto

A partir de la Revolución Francesa, la línea divisoria a partir de la cual el antagonismo se constituye bajo la forma de dos sistemas opuestos de equivalencias se ha vuelto crecientemente frágil y ambigua y su construcción se convirtió en el primero de los problemas políticos. De aquí en adelante ya no hubo política sin hegemonía.

[Laclau y Mouffe; 2004: 193].

El proceso de generalización de la forma hegemónica de la política se impone como condición de emergencia de toda identidad colectiva, toda vez que las prácticas articuladoras han determinado ya el principio mismo de la división social. Sólo en la medida en que es subvertido el carácter diferencial positivo de una posición subordinada de sujeto, puede emerger el antagonismo. No hay relación de opresión sin la presencia de un “exterior” discursivo, a partir de cual el discurso de la subordinación pueda ser interrumpido. La lógica de la equivalencia desplaza los efectos de unos discursos hacia

otros. Sólo a partir del momento en que el discurso democrático está disponible para articular las diversas formas de resistencia a la subordinación, habrá condiciones de posibilidad para la lucha contra diversos tipos de desigualdad; sólo cuando el principio democrático de libertad e igualdad se impone como nueva matriz del imaginario social, ese principio puede volverse punto nodal en la construcción de lo político. En tanto creación, reproducción y transformación de las relaciones sociales, la política no puede ser localizada en un nivel determinado de lo social, ya que el problema de lo político es el problema de la *institución* de lo social, o sea la definición y articulación de relaciones sociales en un campo plagado de antagonismos [Laclau y Mouffe; 2004: 196].

Las condiciones discursivas de emergencia de una acción colectiva encaminada a luchar contra las desigualdades y a ponerlas en cuestión, se dan a partir de la ruptura con el Antiguo Régimen simbolizada por la Declaración de los Derechos del Hombre. Esta ruptura generó las condiciones discursivas para plantear como ilegítimas y antinaturales diferentes formas de desigualdad. Es aquí donde radica la profunda fuerza subversiva del discurso democrático, que permitirá desplazar la libertad y la igualdad hacia dominios cada vez más amplios y servirá de fermento a diversas formas de lucha [Laclau y Mouffe; 2004: 202]. El desplazamiento equivalente entre distintas posiciones de sujeto es condición de emergencia de antagonismo. El antagonismo puede emerger, por ejemplo cuando son puestos en cuestión derechos adquiridos o cuando relaciones sociales que no habían sido construidas bajo la forma de subordinación comienzan a tomar dicha forma como efecto de ciertas transformaciones sociales. En estos casos, la subordinación es negada a través de prácticas y discursos portadores de nuevas formas de desigualdad, razón por la cual una posición de sujeto puede transformarse en sede de antagonismos. Por medio de estos movimientos se articula la rápida difusión de la conflictualidad social a relaciones cada vez

más numerosas, como una extensión de la revolución democrática a toda una serie nueva de relaciones sociales. Buena parte de los nuevos sujetos políticos se han constituido a través de su relación antagónica con formas recientes de subordinación, derivadas de la expansión de las relaciones de producción capitalista, un régimen intensivo de acumulación caracterizado por la extensión de dichas relaciones al conjunto de las relaciones sociales y la subordinación de estas últimas a la lógica de la producción para el beneficio. No hay prácticamente ningún dominio de la vida individual y colectiva que escape a las relaciones capitalistas. Hoy se expresan diversas formas de resistencia a la ocupación capitalista del espacio social. En todos los dominios en que el Estado interviene se ha producido una politización de las relaciones sociales que está en la base de numerosos antagonismos. La imposición por parte del Estado de múltiples formas de vigilancia y regulación en las relaciones sociales tiene efectos ambiguos: mientras contribuye a revelar el carácter político de las relaciones sociales, también da cuenta de que éstas siempre son resultado de los modos de institución que les dan su forma y sentido. Aunado a ello, el carácter burocrático de la intervención estatal impide que esta creación de espacios públicos se realice bajo la forma de una auténtica democratización. [Laclau y Mouffe; 2004: 203-206]. La noción misma de ciudadanía ha sido profundamente transformada por el Estado social, en cuanto atribuye al ciudadano nuevos “derechos sociales”. Como consecuencia, las categorías de “justicia”, “igualdad”, “libertad” y “equidad” han sido redefinidas y el discurso liberal democrático ha sido modificado de manera importante por esta ampliación de la esfera de los derechos. La nueva concepción “socialdemócrata” de la realidad que ha llegado a ser hegemónica se inscribe en el cuadro de un liberalismo profundamente transformado por su articulación con la idea democrática. La expansión actual de la conflictualidad social y la consecuente emergencia de nuevos sujetos políticos son fenómenos situados en el contexto

de mercantilización y burocratización de las relaciones sociales y de reformulación de la ideología liberal democrática. Esta proliferación de antagonismos indica un momento de profundización de la revolución democrática: interpelados como iguales, cada vez más grupos rechazan las desigualdades reales que subsisten. El que estos nuevos antagonismos expresen resistencias a la mercantilización, la burocratización y la tendencia creciente hacia la homogeneización de la vida social, explica que ellos suelen manifestarse a través de una proliferación de particularismos que cristalizan en la reivindicación de la propia autonomía. Se trata siempre de la construcción de una identidad social, de una posición sobredeterminada de sujeto, sobre la base de la equivalencia entre un conjunto de elementos o valores que expulsan y exteriorizan aquellos otros a los que se oponen; se trata de la división del espacio social [Laclau y Mouffe; 2004: 209]. El reconocimiento de la pluralidad de lo social y del carácter no suturado de toda identidad política es muy útil cuando se intenta mirar de otro modo el viejo problema de la fragmentación de los sujetos “unitarios” de las luchas sociales. La renuncia a la categoría de sujeto como entidad unitaria, transparente y suturada, abre el camino al reconocimiento de la especificidad de los antagonismos constituidos a partir de diferentes posiciones de sujeto y a la posible profundización de una concepción pluralista y democrática. La crítica a la categoría de sujeto unificado y el reconocimiento de la dispersión discursiva en cuyo interior se constituye toda posición de sujeto, son condición imprescindible para pensar la multiplicidad a partir de la cual los antagonismos emergen. Lejos de estar determinadas, las formas de articulación discursiva de un antagonismo son resultado de una lucha hegemónica. Toda lucha tiene un carácter parcial, por lo que puede ser articulada en discursos muy diferentes. El carácter polisémico de todo antagonismo hace que su sentido dependa de una articulación hegemónica, en cuanto el terreno de las prácticas hegemónicas

se constituye a partir de la ambigüedad fundamental de lo social, de la imposibilidad de fijación última del sentido de toda lucha. Las prácticas hegemónicas existen porque esta radical no fijación impide considerar a la lucha política como un juego en el que la identidad de las fuerzas enfrentadas esté plenamente constituida desde el comienzo; el sentido de toda lucha sólo es parcialmente fijado en la medida en que la lucha se desborda a sí misma y se estructura en otras luchas a través de cadenas de equivalencia. Estas cadenas son fácilmente observables en los tres movimientos estudiantiles del pasado reciente mexicano, como una continuidad genealógica: las luchas de los universitarios encuentran eco en distintas luchas sociales.

CAPÍTULO II:

Breve recuento histórico de los movimientos estudiantiles en México.

El recorte temporal implícito en esta contextualización (1968-1999) obedece a un encuadre de larga duración que busca explicar la huelga estudiantil de 1999 como parte culminante de un largo proceso de deterioro social que empieza a manifestarse hacia finales de la década de los años sesenta. Se busca enmarcar nuestro objeto de estudio en las profundas transformaciones económicas y políticas que vivió la sociedad mexicana durante esos treinta años. Una narración histórica con estas características genealógicas se justifica por medio de una problematización que busca profundizar en las raíces políticas y sociales del estallido.

II.1. 1968 y 1986. Antecedentes políticos de la huelga estudiantil 1999.

1968.

En julio de 1968 incidentes menores entre estudiantes de la preparatoria y de la vocacional fueron reprimidos por la policía con una violencia injustificada. El día 29 estalló la huelga en el Instituto Politécnico Nacional en protesta por la ferocidad policíaca. El día 30 el ejército ocupó las instalaciones del Poli. Los militares, en un nuevo enfrentamiento con los estudiantes, dispararon contra la puerta de la prepa 1 y ocuparon vocacionales y escuelas preparatorias. Además de numerosos heridos y detenidos, hubo muertos. Al día siguiente, el rector de la UNAM, ingeniero Javier Barros Sierra, encabezó una manifestación de duelo por los estudiantes abatidos y en protesta por la violación de la autonomía universitaria. En esa marcha participaron maestros, investigadores, estudiantes y autoridades de la máxima casa de estudios. El 5 de agosto se formó el Consejo Nacional de Huelga (CNH), con representantes del Politécnico y de la UNAM. El movimiento estudiantil dio comienzo con la publicación de un pliego petitorio que constaba de seis puntos: 1) Libertad de los presos políticos; 2) Destitución del general Luis Cueto Ramírez y del general Raúl Mendiola; 3) Extinción del cuerpo de granaderos; 4) Derogación de los artículos relativos al delito de disolución social del Código Penal Federal; 5) Indemnización a las familias de los muertos y a quienes resultaron heridos desde el 26 de julio y 6) Deslindamiento de responsabilidades de los actos de represión y vandalismo de la policía, el ejército y los granaderos [Loeza; 2011: 242].

Durante la movilización estudiantil se organizaron mítines y marchas, así como brigadas estudiantiles de información en jardines, plazas y mercados. Otras instituciones de educación superior -públicas y privadas- se unieron a la huelga. Hubo marchas memorables que llegaron a reunir hasta 400 000 personas. El 13 de septiembre de 1968 se llevó a cabo la “manifestación del silencio” que logró reunir alrededor de 250 000 manifestantes. De

manera recurrente, los granaderos y el ejército intervinieron para disolver las demostraciones de descontento, con lujo de violencia. El 18 de septiembre el ejército ocupó Ciudad Universitaria bajo el argumento de que se habían apoderado de sus edificios grupos extra-universitarios. A pesar de que nadie presentó resistencia, hubo más de 500 detenidos. Tras doce días de ocupación, el ejército abandonó las instalaciones universitarias. Mientras tenían lugar estas acciones represivas, representantes del gobierno sostenían reuniones con líderes estudiantiles, sin que se pudiera llegar a ningún acuerdo. El gobierno no estaba dispuesto a ceder a las demandas de los estudiantes y ellos no detendrían la movilización a menos que fueran resueltos todos los puntos del pliego petitorio. El mitin convocado para el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco fue precedido de una auténtica batalla campal en el Casco de Santo Tomás, en la que resultaron muertos varios estudiantes. Para el gobierno resultaba urgente poner un alto a la situación ante la inminente celebración de los Juegos Olímpicos en la Ciudad de México, programada para el 12 de octubre.

Durante el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas, ejército y guardias presidenciales dispararon contra la multitud inerme, en un operativo en el que participaron más de cinco mil militares. El tiroteo iniciado por el batallón Olimpia duró desde el atardecer hasta la madrugada. Hubo cientos de heridos. Los informes de las autoridades daban cuenta de cuarenta y nueve muertos; el diario *New York Times*, hablaba de más 200 asesinados [Loeza; 2011: 249].

Cerca de dos mil personas fueron detenidas y trasladadas al campo militar número uno, entre ellos la dirigencia del CNH. Los que quedaron en libertad levantaron la huelga el 4 de diciembre y dos días más tarde el CNH fue disuelto. Los líderes estudiantiles permanecieron en prisión hasta tres años. A principios de 1971 el presidente Luis Echeverría les amnistió. El 10 de junio de ese año se realizó una manifestación de

estudiantes universitarios, con cerca de 30 000 asistentes en la que se exigían reivindicaciones de toda índole. El sentido primario era esencialmente un acto de autoafirmación. El entusiasmo con el que inició la toma de la calle se diluyó rápidamente, cuando un grupo paramilitar conocido más tarde como *Los Halcones*, integrado por jóvenes provenientes de colonias muy humildes del DF y apoyado por la policía capitalina, disparó contra la manifestación y mató a más de cincuenta estudiantes, en su mayoría inscritos en la preparatoria [Guevara; 1988: 67].

El movimiento estudiantil hibernaría durante algunos lustros, para resurgir con nuevas fuerzas a mediados de los años ochenta, en un contexto nacional candente que presenta nuevos rasgos políticos de extraordinaria importancia en el ámbito de las luchas sociales por la democracia, en defensa del respeto a la Constitución y los derechos sociales.

1986.

A principios de los años ochenta grandes grupos de la comunidad universitaria suscriben la necesidad de realizar cambios en la vida académica de la UNAM. En este contexto, Jorge Carpizo impulsó desde el comienzo de su gestión (1985) medidas para elevar el nivel académico de la universidad. El 16 de abril de 1986 presentó el documento titulado *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, en la sesión del Consejo Universitario. Este diagnóstico refiere entre las fortalezas de la Máxima Casa de Estudios: la congruencia de sus funciones y de sus finalidades con el proyecto nacional de construir un México más justo y más libre, así como constituir un factor clave de la movilidad y del cambio sociales y pilar fundamental de la conciencia crítica del país. En cuanto a las debilidades de la institución, el documento menciona como un problema grave la precariedad de la preparación académica de los estudiantes de primer ingreso, las dificultades y el bajo nivel académico

que arrastran; el incumplimiento del servicio social en varias carreras, el alto grado de ausentismo y la falta de presentación de informes de trabajo entre el personal académico. Se declara abierta la convocatoria para recibir opiniones de la comunidad universitaria respecto al documento. Algunos sectores expresan sus puntos de vista y propuestas de acción para fortalecer el nivel académico de la UNAM. Durante más de cuatro meses la Dirección General de Planeación concentra más de 1760 ponencias enviadas por grupos de universitarios, por cuerpos colegiados e individuos de la comunidad universitaria que fueron difundidas en su totalidad a través de *Gaceta UNAM*. La respuesta de la comunidad a esta convocatoria fue cuestionada por su escasa representación y por la tendencia mayoritaria entre quienes participaron a suscribir las posiciones de rectoría: limitar o eliminar el pase automático, establecer límites para finalizar los estudios y aumentar las cuotas. Las autoridades legitimaron la validez del proceso y adujeron que éste había estado abierto a todo aquel que quisiera participar. Con base en los resultados de la consulta, en las sesiones del 11 y 12 de septiembre del mismo año son presentadas al Consejo Universitario 26 medidas para mejorar el nivel académico de la institución y aprobadas por mayoría mediante el mecanismo de “obvia resolución”. Entre dichas medidas cabe mencionar la delimitación del pase reglamentado de los bachilleratos de la UNAM, la implantación de exámenes departamentales, el aumento de cuotas por inscripción al postgrado y algunos servicios escolares como los exámenes extraordinarios, así como el exhorto a las dependencias académicas y a los investigadores a reforzar el intercambio con los sectores productivos nacionales, así como la modificación de los procedimientos para la elección de consejeros universitarios y técnicos, profesores y alumnos y de los miembros del Patronato Universitario. El 26 de octubre de 1986 tuvo lugar el primer mitin estudiantil. El 31 del mismo mes se constituía formalmente el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), cuyos

postulados principales eran: educación gratuita, aumento al subsidio, acciones en defensa de los intereses nacionales, ampliación de la matrícula, conservación del pase reglamentado, eliminación de la concordancia de las acciones de Rectoría con la política del Estado, la realización de un congreso universitario para discutir acerca de la obsolescencia de la estructura de la UNAM, una redefinición hacia la democratización de los órganos de gobierno y representatividad, así como la revisión para su modificación de la Ley Orgánica de la UNAM, vigente desde 1945. Las autoridades aducen que estos postulados no son viables dado el contexto nacional y que los medios propuestos para lograrlos son incompatibles con la misión de la Universidad y con los procedimientos definidos en su Ley Orgánica. Rectoría impulsa una campaña de difusión directa y a través de los medios masivos de comunicación para argumentar la necesidad de las reformas. La comunidad universitaria se divide sensiblemente. El CEU elabora el documento titulado *Renacimiento de la Universidad*, síntesis de sus demandas y cuyos puntos quedan así resumidos: formación profesional integrada, vacaciones intersemestrales coincidentes con las administrativas, formación de una comisión tripartita para la adquisición de libros, ampliación de los espacios de comunicación, más planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, control democrático de ingresos y gastos universitarios, obligatoriedad del Estado de asignar un porcentaje determinado del PIB al rubro educativo, reducción de la burocracia universitaria, constitución democrática de las formas de gobierno, posibilidad de un congreso universitario democrático y derogación de las medidas aprobadas. El CEU incrementa sus movilizaciones a través de asambleas, paros, comunicados de prensa. A través del Foro Nacional de Estudiantes por la Transformación Democrática, convoca a un debate público sobre las reformas aprobadas. El 12 de noviembre se realiza la primera reunión entre representantes de las autoridades y del CEU, a pesar de que ese mismo día un

grupo de estudiantes, del que el CEU se deslindó, tomó las instalaciones de la rectoría. En esa reunión, el Consejo Estudiantil planteó como condición para iniciar el diálogo la derogación de las medidas reformistas y exigen el compromiso de realizar un congreso de grandes magnitudes con representación paritaria de alumnos, profesores y trabajadores, elegidos por las asambleas de sus planteles. Durante el mes de diciembre se celebran tres reuniones entre comisiones del CEU y del Consejo Universitario, en las que no se llega a ningún consenso, ya que los estudiantes insisten en la derogación de las reformas como condición ineludible para empezar a dialogar. Mediante la publicación de un desplegado la Rectoría invita a reestablecer el diálogo mediante la conformación de una nueva comisión que incluyera representantes del CEU, de las autoridades, del personal académico y del personal administrativo. Por medio de otro desplegado, el CEU rechaza la conformación de la comisión por considerar que se trata de un intento de diluir la fuerza del movimiento, aunque acepta la invitación al diálogo. Pero exige que *el diálogo sea una confrontación entre iguales*, para lo cual propone una agenda de trabajo y una nueva integración de la comisión en la que se incluya al rector y a representantes del Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM). El 17 de diciembre de 1986 las partes acuerdan celebrar una serie de reuniones públicas durante enero con diez representantes del CEU y diez de Rectoría, así como asesores de ambos. La agenda: los reglamentos, las condiciones generales de estudio y la posibilidad de formar otra comisión para discutir temas relacionados con la reforma universitaria. El CEU advierte que, de no ser satisfechas sus demandas, realizará una huelga general el 29 de enero de 1987. Así las cosas, el 6 de enero inicia el diálogo público en el auditorio Justo Sierra, transmitido en vivo por Radio UNAM. El CEU se pronuncia por cuatro aspectos fundamentales: aumento del 100% al presupuesto universitario, respeto a la autonomía universitaria, transformación democrática de la UNAM por medio de un gran

congreso y ampliación de la matrícula. El CEU considera que la Reforma de Carpizo busca vincular a la Universidad con la política estatal de sofocamiento social. Sostiene asimismo que la modificación de los reglamentos implica únicamente una reducción drástica de la matrícula y no mejora el nivel académico, lo que realmente sucedería si hubiera más becas y mejores salarios para los profesores. Por su parte, Rectoría elabora una propuesta de ajustes a las modificaciones aprobadas, sin abandonar la intención explícita de realizar las reformas necesarias para la superación académica. Esta propuesta es rechazada prácticamente en todos sus puntos a través del documento *Exigimos derogación*. El 19 de enero el CEU plantea la conformación de una gran comisión que elabore y presente los mecanismos y agenda de un congreso general. Rectoría decide enviar al Consejo Universitario las propuestas de ambas partes y a pesar de que la sesión es interrumpida por el CEU, el Consejo las recibe en calidad de iniciativas. El 23 de enero se reanudan las pláticas a instancias de las autoridades y se discute acerca de la realización de un referéndum sobre las dos propuestas y la celebración de un congreso universitario. Las autoridades aducen que la instrumentación de un referéndum no es por el momento viable. Aunque recoge la idea de organizar un congreso o foros para extender la discusión y promover la participación de la comunidad universitaria, precisa que tales espacios de comunicación deberían ser definidos por el Consejo Universitario, por ser el único órgano facultado para resolver en materia de legislación los aspectos relacionados con la vida académica. El Consejo Universitario emitirá la convocatoria y aprobará las resoluciones ahí propuestas. Se formará una comisión representativa del Consejo Universitario, en la que se exprese la diversidad de la universidad, a través de representantes de las organizaciones del personal académico, de los estudiantes y de los trabajadores. Establecerá una agenda general, sometida a discusión en cada una de las escuelas, institutos, facultades, centros y

foros particulares por los consejos técnicos y los consejos internos de cada instancia. Una vez agotados los foros por dependencias se celebrará el Congreso Universitario en el que participaran los delegados electos. Asimismo participarán el STUNAM y las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM) y el CEU a través de sendas delegaciones designadas de manera autónoma. El número de delegados electos será determinado de acuerdo con las bases de cada una de las convocatorias, emitidas por el Consejo Universitario. El CEU afirma que el congreso deberá tener carácter resolutivo y que el Consejo Universitario únicamente deberá refrendar las decisiones tomadas. Rectoría revira que el Consejo no está facultado para delegar su competencia legislativa, que es imposible la creación de un congreso al margen del Consejo y que las modificaciones requeridas por la Universidad pueden hacerse a partir de la legalidad existente [Cevallos y Chehaibar; 2003: 27-33].

El 29 de enero de 1987 el CEU inicia una huelga que se prolongará hasta el 16 de febrero. Acusa a las autoridades de negarse a sustentar la reforma en un congreso democrático, plural y resolutivo. Rectoría condena la huelga, a la que califica como un acto de fuerza contrario a la voluntad de los universitarios. Son varias las facultades cuyas comunidades se organizan para tomar clases en sedes extramuros: Ingeniería, Derecho, Contaduría, Odontología, Veterinaria y Medicina. El STUNAM apoya la huelga y se suma a la exigencia de realizar un congreso democrático y resolutivo. Durante los días que duró la huelga Rectoría envió al Consejo las propuestas emanadas de las pláticas de la comisión especial para discutir las en su próxima sesión del 10 de febrero. En tanto, las comisiones de Trabajo Académico y Legislación de Consejo Universitario atienden a los universitarios que deseen manifestarse durante en sus sesiones del 5, 6, 7, 8 y 9 de febrero. El Consejo Universitario sesiona el 10 de febrero en el Colegio de Ingenieros Civiles donde, al cabo de

14 horas, se concluye que se realizará el Congreso Universitario dentro del orden jurídico de la UNAM, cuyos resultados asumirá el Consejo Universitario. La elección de los congresistas se hará por voto universal, secreto y libre en cada comunidad. Se creará la Comisión Organizadora del Congreso Universitario (COCU) y estará integrada por 64 miembros: 32 por elección (16 estudiantes y 16 profesores) y 32 por designación (16 consejeros universitarios, 8 representantes de Rectoría y 8 representantes de los trabajadores administrativos. La COCU definirá la agenda y los procedimientos del Congreso y los presentará al Consejo Universitario. También establecerá las normas mínimas para que los consejos técnicos realicen foros en las distintas escuelas, facultades y centros para recibir propuestas que se llevarán al Congreso que será, al igual que dichos foros, un ejercicio democrático. Se suspenden las modificaciones a los Reglamentos Generales de Inscripciones, Exámenes y Pagos hasta ser discutidos en el Congreso. El CEU decide levantar la huelga cinco días más tarde después de haber discutido en las asambleas locales las decisiones tomadas por el Consejo Universitario, siempre que las autoridades acepten otorgar una serie de garantías a los miembros del CEU, Así, el 17 de febrero de 1987 las instalaciones universitarias son devueltas, no sin algunos percances y en medio de acusaciones contra los dirigentes del CEU de haber traicionado a sus bases. Después de cinco meses de movilización estudiantil, durante los cuales se multiplicaron manifestaciones de rechazo a las reformas, en las que llegaron a participar hasta 100 000 personas, la propuesta de Carpizo había sido revocada. Las autoridades habían negociado ante la extraordinaria capacidad de movilización política del CEU [Mendoza; 2001: 172]. En contraste rotundo con lo acaecido en 1999, la brevedad de la huelga de 1987 expresa una voluntad y capacidad de negociación de ambas partes. ¿Cuáles son las fisuras

disruptivas que explican por qué ya no existía esa voluntad-capacidad durante la huelga de fin de siglo?

II.2. 1987: La organización del congreso.

El camino hacia el Congreso resultó ser bastante tortuoso y debieron transcurrir tres años antes de que la convocatoria fuera publicada. La participación en los eventos para la organización del congreso fue notablemente menor que la desarrollada durante el movimiento de 1986-1987 [Cevallos y Chehaibar; 2003: 47]. Aquí es posible contemplar, desde la mirada genealógica, que la extraordinaria dificultad que entraña la organización de un congreso, no es un acontecimiento exclusivo de 1999, sino que presenta una clara procedencia.

La Comisión Especial nombrada por el Consejo Universitario (CECU) sentaría las bases para elegir la Comisión Organizadora del Congreso Universitario (COCU). Entre febrero y diciembre de 1987 tuvieron lugar dichas tareas. Las dificultades estuvieron presentes desde un principio: en marzo de 1987 integrantes del CEU toman instalaciones en escuelas y facultades para desarrollar sus tareas de preparación al Congreso, apoyados por algunos profesores, miembros del Consejo Académico Universitario (CAU) y también denunciados por otros profesores, generando un clima de alta tensión, en medio del cual la violencia se convierte en el medio idóneo para conseguir prebendas. Algunos de los que claman por democracia se imponen mediante la fuerza a quienes disienten de sus ideas, incluso al interior del propio CEU y llegan a amenazar con desconocer a sus dirigentes a causa de las discusiones en torno a los procedimientos para la conformación de la COCU. Durante este lapso preparatorio resulta fácil advertir en las acciones del CEU una interacción mucho más intensa con grupos ajenos a la UNAM, lo que agregó al conflicto mayor grado de

complejidad y lo llevó a rebasar sus límites institucionales originales. Así, bajo la bandera de defensa a los intereses de la Nación, el CEU, el CAU y el STUNAM se solidarizan con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y con el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME), por citar sólo algunos ejemplos. En tanto, a principios de mayo el CAU invita a los académicos a un debate para definir la integración del sector académico en la COCU. El CEU por su parte celebra Segundo Encuentro Nacional de Estudiantes en donde invita a la unidad del movimiento y establece un programa para detener lo que considera una ofensiva estatal contra las instituciones públicas de educación superior y media superior. Entrega su propuesta de elección de los representantes ante la COCU, al igual que el CAU y el STUNAM, de modo que el 2 de junio la CECU presenta su propuesta sintetizada en 52 artículos sobre las formas de elección de los académicos y estudiantes que integrarán la COCU. El CEU y el CAU rechazan esta propuesta y dos días más tarde presentan una contrapropuesta. Los representantes de la CECU, llamados “institucionales” reciben fuertes presiones por parte de la organización estudiantil y de los grupos que le son afines. El 10 de junio el CEU realiza una marcha en contra de la proporcionalidad, a la que son convocados los trabajadores por el STUNAM y por el CAU. El ambiente de desconfianza y violencia crece cada día. Para que se acepte su sistema de votación el CEU presiona con la ocupación de CCH Oriente, la toma de la ENEP Zaragoza, disturbios en embajadas, la toma de camiones de la Ruta 100 y disturbios menores en Prepa 3. A causa de estos hechos las autoridades universitarias presentan una denuncia ante la PGJ del DF. El paro de actividades en la Universidad anunciado por el CEU para el día primero de julio en defensa del derecho de los alumnos a elegir a sus representantes se realiza sólo parcialmente, ya que un amplio sector de la comunidad se opone a él en defensa de su derecho a disentir. El CEU asegura que grupos de porros pagados por

Rectoría se dedican a tratar de intimidarlo y el 29 de julio propone un nuevo procedimiento electoral y acepta que la Preparatoria Popular no participe, lo que implica un notable cambio de actitud. La descripción minuciosa de los exabruptos entre corrientes es muy interesante aunque farragosa. Luego de que diversas planillas expusieran sus plataformas electorales, el 3 de diciembre tienen lugar las votaciones en un ambiente de cordialidad. El día 6 la CECU da a conocer los resultados. Finalmente, el 7 de enero de 1988 es instalada formalmente la COCU. Las conferencias temáticas tuvieron lugar en enero de 1989 y en febrero se llevaron a cabo foros locales sobre los once temas de la agenda del Congreso; en marzo tuvieron lugar las campañas electorales de los candidatos a delegados. El día 15 de ese mes hubo elecciones. La composición política de los representantes electos al Congreso Universitario fue relativamente equilibrada: mayoría clara para sectores democráticos entre los estudiantes, ligera mayoría para los sectores afines a las autoridades entre los académicos. Ninguno alcanzó la mayoría calificada (66%) requerida para los resolutivos del Congreso. Sin embargo, los consensos expresados en los mecanismos de elección para representantes al Congreso y la propia organización de éste, da cuenta de un esfuerzo extraordinario por parte de la comunidad universitaria, así como de la capacidad de la UNAM de articular intereses y regular diferencias entre los sectores que la conforman [Cevallos y Chehaibar; 2003: 49-84]. Acaso esta capacidad no se expresaría tan claramente en los resultados del propio Congreso como prometiera su organización. Sin embargo, ella da cuenta de la intención y capacidad articuladora que ha existido en la UNAM.

II.3. El Congreso Universitario de 1990.

Con este Congreso a la Universidad le pasó lo mismo que a Dios cuando quiso hacer un animal y le salió un ornitorrinco...

Delegado anónimo²

Después de muchos trabajos, el Congreso Universitario se realizó en 1990 durante la administración de José Sarukhán. Entre el 14 de mayo y el 5 de junio el Congreso fue transmitido en vivo por Radio UNAM. El evento se organizó en sesiones plenarias, cuyos temas fueron: Universidad y sociedad, la universidad del futuro; formación académica y profesiones; estructura académica; relaciones y métodos de enseñanza-aprendizaje; ingreso, permanencia, titulación y grado académico; infraestructura y condiciones de estudio; carrera académica; investigación; extensión; gobierno, administración y legislación; patrimonio y financiamiento. Los acuerdos logrados en cada una de las mesas pasarían posteriormente al pleno del Congreso para su aprobación. Lejos de ser agotados los temas, se tomaron algunos acuerdos resolutivos, que el Consejo Universitario asumió en su sesión del 18 de octubre de 1990. Sin embargo, en cuanto a sus repercusiones reales en la transformación de la UNAM, los resultados del Congreso fueron realmente muy limitados. La falta de acuerdos necesarios acerca de la reforma académica y de gobierno de la UNAM terminó por anular toda propuesta para realizar un cambio de fondo y generó un ambiente de apatía y decepción en la comunidad universitaria. Sólo dos terceras partes de los acuerdos tomados en el Congreso -que acusaban una gran variedad de rubros- se llevarían a la práctica. La mayor expectativa del Congreso, a saber: lograr modificaciones en el gobierno de la Universidad, fue mal planteada desde un principio y por ello fue irrealizable.

² Citado por Bartolucci; 1994: 291.

Más que un congreso de resoluciones fue un congreso de veto a las posiciones opuestas. La gran reforma de la Universidad Nacional planteada en el diagnóstico de *Fortaleza y debilidades de la UNAM*, tendría que seguir esperando. El Congreso Universitario de 1990 resultó prácticamente en un empate de fuerzas políticas [Mendoza; 2001:177-179].

Las fuerzas estudiantiles democráticas estaban divididas: muchos delegados pertenecían a corrientes que no veían en el Congreso posibilidades reales de transformación, *a causa de su composición, representatividad y procedimientos internos*. Su estrategia fue utilizar el espacio abierto por el Congreso como foro de denuncia para problemas locales y apostaron a bloquear toda iniciativa de las autoridades en el tema de las cuotas, del pase automático y de la permanencia. El otro segmento estudiantil era más heterogéneo y sus planteamientos de reforma iban desde el énfasis en el cambio de la forma de gobierno universitario hasta la necesidad urgente de ciertos cambios curriculares y pedagógicos. Rectoría dio línea a los delegados del Congreso que le eran afines a través de dos documentos: *Lo que sí y lo que no y Proyecto de Universidad*. [Ordorika; 2006: 333]. El rector promovió la estrategia de desacreditar al Congreso como mecanismo para llevar adelante el proyecto de reforma universitaria, a través del constante bloqueo de los temas relativos a la Ley Orgánica y a las formas de gobierno en la UNAM. Esta estrategia de desacreditación contaba con el apoyo del gobierno federal, dispuesto a evitar que el Congreso, en tanto mecanismo de reforma, sentara precedentes y se convirtiera en punto de referencia para otras universidades públicas mexicanas. La discusión se empantanó rápidamente en torno a cuestiones de procedimiento. Se ratificaron en las plenarios del Congreso acuerdos importantes, especialmente en torno a temas como la investigación, la carrera académica y los medios universitarios de comunicación. Ningún tema atrajo la atención de todas las fuerzas políticas como el de las formas de gobierno. En esa mesa de discusión se aprobó por una

pequeña mayoría la necesidad de modificar la Ley Orgánica de la UNAM, vigente desde 1945. Tal resolución pasaría a la plenaria para ser discutido y votado. Miembros de la Junta de Gobierno, ex rectores y eméritos pedían a los delegados votar en contra a cualquier modificación a la Ley Orgánica. Las elites universitarias y el gobierno federal movilizaron sus fuerzas desde la administración pública, la burocracia y los medios de comunicación. El primero de junio tuvo lugar el debate sobre la transformación de la Ley Orgánica en la plenaria, en lo que puede ser considerado el punto culminante del Congreso. Aunque la propuesta de cambio no prosperó, el porcentaje de las votaciones puso en evidencia una fuerte crisis de legitimidad en torno a la Ley Orgánica y a las formas de gobierno de la UNAM, así como grados de polarización agudos al interior de la comunidad universitaria. La mesa de “Universidad y sociedad” se dedicó durante todo el Congreso a construir una propuesta de consenso sobre la declaración de principios de la UNAM. Esta Declaración de Principios simbolizaba la validez del Congreso mismo como mecanismo efectivo para la construcción de un consenso sobre la reforma universitaria. La Rectoría encaminó sus fuerzas a que se votara contra ese consenso. Así, el 5 de junio de 1990 fue clausurado el Congreso Universitario, cuya preparación y realización concluían así en una gran decepción y un desgaste enorme entre los que habían participado activamente. El desánimo entre profesores y estudiantes creció ante la imposibilidad de llegar a acuerdos en los temas más trascendentes. La inercia tradicional del poder dentro de la UNAM fue favorecido por el desánimo generalizado de los universitarios, de modo que si bien son varios los que coinciden en afirmar que el Congreso representó un empate entre los dos grandes polos universitarios, al poco tiempo la correlación de fuerzas había cambiado a favor de los grupos tradicionales de poder. El Consejo Universitario incumplió su compromiso de asumir todos los acuerdos del Congreso en un plazo no mayor a noventa días. La falta de

cumplimiento de los acuerdos aumentó la desconfianza hacia las autoridades de la UNAM [Ordorika; 2006: 335-339]. Al abandonar la lógica de la participación, los académicos quedaron inermes ante ciertas políticas en torno a la remuneración que muy pronto afectarían su vida de manera importante. Los temas más polémicos entre los que polarizaron a la Universidad no fueron resueltos en aquel Congreso, lo que muy pronto daría lugar a “nuevos” conflictos en que campearía el escepticismo hacia la generación de acuerdos entre los distintos sectores de la institución. La dinámica del Congreso de 1990 derivó en la falta de resolución de asuntos nodales para el futuro de la UNAM, problemas que se han venido acumulando, sin que las debilidades estructurales hayan sido atacadas [Cevallos y Chehaibar; 2003: 179]. A pesar de que el aumento de cuotas no fue aceptado en el Congreso de 90 y por tanto no se implementó, el aumento seguía siendo un tema pendiente en la agenda de las autoridades. En 1992 el rector Sarukhán anunció su intención de elevar los montos, lo que inmediatamente provocó reacciones en contra. Sarukhán intentó aprovechar el desánimo posterior al Congreso. Pero los estudiantes volvieron a organizarse en el CEU para rechazar la iniciativa. La administración, como lo había hecho en varias ocasiones, quiso legitimar su iniciativa con la organización de un debate amplio sobre el tema, reservándose la última decisión. Nuevamente la movilización de los estudiantes obligó al rector a retirar su proyecto, que no fue presentado al Consejo universitario.

La coyuntura nacional presentaba una crisis sin precedentes en los ámbitos social, económico y político. En 1995 estallaron en la UNAM nuevos conflictos, a causa de las protestas de los miles de aspirantes que no habían podido ingresar a sus aulas. Los estudiantes del CEU realizaron un enorme mitin durante las inscripciones para protestar, pedir la revisión del examen y exigir que la universidad abriera más lugares. Las

autoridades enviaron los resultados de sus exámenes a los 110 000 estudiantes rechazados. En agosto de 1995 se integró el Movimiento de Excluidos de la Educación Media Superior y Superior. Planteaban que la UNAM atendiera a 45 000 estudiantes más. La torre de rectoría, la Coordinación General de CCH y el CCH Sur fueron tomados por estudiantes del movimiento de excluidos. Sarukhán llamó a defender la UNAM ante lo que calificó como acciones violentas. Ante el exhorto del rector se realizó en Ciudad Universitaria una marcha silenciosa en la que estudiantes, profesores y trabajadores demandaron la devolución de las instalaciones. Al cabo de nueve días fueron devueltas cuando los inconformes acordaron con las autoridades realizar un diálogo. Hubo otro conflicto en los Colegios de Ciencias y Humanidades en octubre de 1995 a causa de una propuesta de modificación al Plan de Estudios: para oponerse a la medida, miembros del CEU cerraron los cinco planteles del CCH. Los miembros de la comunidad adversos al paro continuaron actividades extramuros. Se acordó conformar una comisión especial del Consejo Técnico encargada de difundir la propuesta de actualización del plan de estudios y de realizar eventualmente una consulta entre la comunidad [Ordorika; 2006: 342-344]. Este clima iría fermentando.

CAPÍTULO III: La huelga de fin de siglo.

III.1. La coyuntura preelectoral. Crónica de una huelga anunciada.

Entre fuertes presiones por parte de la sociedad a la universidad para la ampliación de la matrícula, llega el año preelectoral de 1999. El contexto nacional daba cuenta de una absoluta incapacidad gubernamental para resolver el conflicto en Chiapas, así como de la implementación feroz de políticas económicas seriamente cuestionadas por amplios sectores de la sociedad, entre ellos muchos profesores y estudiantes de las universidades públicas del país. Ante las recurrentes crisis económicas, la fuga de capitales, la contracción del mercado interno y los recortes continuados recortes presupuestales, el descontento social daba muestras de ser generalizado, lo que se expresaba en una creciente conflictividad, mayor inseguridad pública y violencia cotidiana en aumento: el caldo de cultivo ideal y propicio para desencadenar un movimiento social en la Universidad. El ambiente estaba tan caldeado que cualquier pretexto habría servido. Además, el pretexto no fue menor: el aumento de cuotas, tema siempre sensible en el ánimo universitario.³

La disminución del presupuesto universitario previsto en el Plan de Egresos de la Federación para el año 1999⁴ fue antecedente inmediato de la propuesta de reforma al Reglamento General de Pagos, enviada por Barnés al Consejo Universitario a principios de 1999. La reacción estudiantil no se hizo esperar: el 11 de marzo un sector de estudiantes se constituyó en Asamblea Estudiantil Universitaria y realizó un paro de actividades que duró

³ La gratuidad era considerada una conquista histórica desde 1948, cuando le costara el rectorado a Zubirán. Desde 1914 la Universidad había cobrado cuotas a sus estudiantes. Nunca había sido gratuita, si bien las cuotas resultaban simbólicas ante la pérdida monetaria de valor adquisitivo a causa de una inflación acumulada durante décadas. Cada año los ingresos por concepto de cuotas perdían importancia en el presupuesto universitario, hasta el punto de representar tan sólo 9% en el año de 1961. Entre los conflictos que sacudieron a la universidad durante el siglo XX no es raro encontrar el tema de las cuotas polarizando las opiniones de la comunidad.

⁴ Para el último año del siglo la UNAM tuvo un recorte de 468 millones de pesos, el Politécnico de 283 y la UAM de 164: una reducción del 37.5% sin tomar en cuenta la inflación. Belaunzarán, "Presupuesto en Educación: México pierde", en *Las malas lenguas*, Invierno 1998, Año I, Vol. I, No. 3, p. 3

veinticuatro horas. El día 15 de marzo el Consejo aprobó la modificación a las cuotas, si bien con montos menores a los propuestos en la iniciativa del rector. Los estudiantes de nuevo ingreso, cuyas percepciones familiares excedieran los cuatro salarios mínimos mensuales, pagarían quince días de salario mínimo semestrales (\$516) para bachillerato y 20 días (\$689) para licenciatura. Era la primera vez que las cuotas eran indexadas al salario mínimo, en un intento de restituir su valor al de los años cincuenta, la época inmediata a la última modificación que habían sufrido. Se establecía también que las familias que contaban con cuatro a ocho salarios mínimos y tenían varios hijos inscritos en la UNAM pagarían por el segundo sólo 50% y nada por el tercero y subsiguientes. Las medidas contemplaban el otorgamiento de becas, las aportaciones voluntarias y la realización de estudios socioeconómicos para diferir las cuotas a través de mecanismos similares a las becas-crédito. La oposición a las reformas por parte de la comunidad universitaria fue rotunda y a ella se sumó el cuestionamiento de la legitimidad de los órganos de gobierno de la Universidad, elemento presente en el origen de anteriores conflictos universitarios. Ante el anuncio de la sesión del Consejo, los accesos a la torre de rectoría fueron bloqueados por contingentes estudiantiles, en vista de lo cual el Consejo optó por sesionar en el Instituto Nacional de Cardiología. Aquellos consejeros que no eran favorables al aumento de cuotas fueron avisados del cambio de sede con apenas una hora de anticipación. Así, de los 132 miembros sólo estuvieron presentes 101 y únicamente cuatro de los veintiocho consejeros estudiantes. La reforma al Reglamento General de Pagos fue aprobada por 98 consejeros en total. Sólo tres votaron en contra. Esta forma de sesionar fue considerada ilegítima por los inconformes y la oposición se vio así acrecentada.⁵ Al día siguiente se realizó un mitin

⁵ Cabe señalar que el cobro de colegiaturas en las universidades públicas, la reducción de la matrícula y la

estudiantil donde fue denunciada la ilegalidad de la sesión del Consejo Universitario y se anunció la decisión de realizar paros escalonados y de preparar una huelga para rechazar el aumento a las cuotas. El 24 de marzo se llevó a cabo otro paro estudiantil, ante la absoluta indiferencia de las autoridades universitarias. Antes de que estallara la huelga, en los primeros días de abril, el rector denunció que grupos externos buscaban beneficiarse con el conflicto universitario. Acusó específicamente a colaboradores de Cuauhtémoc Cárdenas, a la sazón jefe de gobierno del Distrito Federal, a quienes pidió no intervenir. En tanto, la Asamblea Estudiantil Universitaria organizó una consulta general entre la comunidad universitaria. De acuerdo con los organizadores, más de 92 mil estudiantes se manifestaron por la huelga, como medida para hacer abrogar el nuevo reglamento. Las autoridades por su parte sostuvieron que habían logrado recopilar cerca de 100 mil firmas contra la huelga durante la concentración masiva que organizaron.

El 9 de abril de 1999 se puede leer en la Gaceta UNAM que el Consejo Universitario ratifica la vigencia del Reglamento General de Pagos aprobado el 15 de marzo del año en curso, y aprueba la iniciativa del rector para abrir un plazo de cinco semanas (al 15 de mayo) *para recibir propuestas concretas de quienes han manifestado su desacuerdo con el documento, que permitan mejorarlo y sirvan de base para avanzar en la construcción de nuevos y más sólidos consensos entre los universitarios.* También aprobó, por mayoría, el presupuesto de la UNAM para el año, \$ 9, 543, 300 [Gaceta UNAM, No. 3, 267, pp. 1-2, 09/04/99, Registro No. 048285]. Ese mismo día Barnés publica un suplemento especial: *Diálogo entre universitarios: principios y consensos.* Se pronunció sobre las diferencias

desaparición del bachillerato universitario fueron “recomendaciones” del Banco Mundial al gobierno mexicano como parte del proceso de inserción de México en el proyecto económico neoliberal en el contexto de un plan global para la educación dictado a países del tercer mundo para preservar y acrecentar su dependencia tecnológica y económica.

surgidas entre la comunidad en torno al Reglamento General del Pagos y señaló que, a partir de la propuesta de actualización de dicho reglamento que envió al Consejo Universitario el reciente 11 de febrero, se ha producido un intenso debate en el que se han magnificado las diferencias que ciertamente existen alrededor de este tema. Considera que ha sido relegado lo verdaderamente importante, a saber: los principios y consensos que unen a la comunidad universitaria. Por ejemplo el consenso de que la Universidad debe ser financiada por el Estado y el subsidio debe incrementarse en la medida que lo permita la economía nacional y el consenso sobre la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento. El rector advierte a los grupos que impugnan el nuevo reglamento y que buscan imponer sus puntos de vista violentamente, que la Universidad no se convertirá en su rehén ni cederá ante la amenaza de acciones que atropellan los derechos de la mayoría de los universitarios [Gaceta UNAM, No. 3, 267, pp. I-IV, 09/04/99, Registro No. 048286].

El 15 de abril la Comisión de Presupuestos del Consejo Universitario convoca a la comunidad universitaria a opinar sobre el Reglamento General de Pagos. Los miembros de la comunidad podrán hacer llegar sus propuestas directamente o por medio de los consejos técnicos. Se anotan las Reglas Generales para emitir las propuestas [Gaceta UNAM, No.3, 269, p.1, 15/04/99, Registro No. 048327].

El 19 de abril de 1999 directores de escuelas, facultades, institutos y centro de investigación hacen un llamado a los universitarios a participar en una concentración silenciosa en repudio a la amenaza de suspensión de actividades en la UNAM para el 20 de abril en la explanada de Rectoría [Gaceta UNAM, No. 3, 270, pp. 1-2, 19/04/99, Registro No. 048348].

El día 20 de abril la Asamblea Estudiantil Universitaria estalló el paro estudiantil, se constituyó en Consejo General de Huelga (CGH) y elaboró un pliego petitorio que sería la

bandera de la huelga y cuyos seis puntos eran: 1) Abolición del Reglamento General de Pagos; 2) Derogación de las modificaciones sobre pase automático y permanencia, aprobadas por el Consejo Universitario el 9 de junio de 1997; 3) Desmantelamiento de la estructura policíaca montada por la rectoría para vigilar y reprimir a los universitarios, así como la anulación de todas las actas contra miembros del movimiento; 4) Un Congreso resolutivo para discutir otros puntos de la plataforma de lucha y la transformación global de la universidad; 5) Recorrer el calendario escolar y administrativo por el tiempo que dure el movimiento y 6) Anulación de todo vínculo entre la UNAM y el CENEVAL.

III.2. Mapa político del movimiento.

En escuelas como Derecho, Veterinaria y Odontología la mayoría se pronunció claramente contra la huelga, a pesar de lo cual las instalaciones fueron desalojadas por la fuerza. Los institutos de investigación siguieron realizando sus actividades durante los meses siguientes, pero a partir del paro en escuelas y facultades el conflicto fue cobrando mayores grados de complejidad, la resistencia se radicalizó y las posibles salidas negociadas fueron desapareciendo. El secretario de Gobernación, Francisco Labastida, acusó entonces al Partido de la Revolución Democrática (PRD) de estar inmiscuido en el conflicto, como lo hiciera previamente el rector. Se publicaron fotografías de reuniones entre dirigentes estudiantiles y funcionarios de ese partido, que desataron una agria polémica. El CGH a su vez, exigió a Labastida no interferir en el conflicto universitario y sacar las manos de la UNAM. Cárdenas rechazó la acusación de que funcionarios de su gobierno estuvieran interviniendo en el conflicto universitario, si bien algunos brindaban su apoyo público a los estudiantes. El STUNAM se pronunció por brindar a los huelguistas su apoyo irrestricto. El día 28 de abril iniciaron clases extramuros. El CGH y la Asamblea Universitaria

Académica (conformada en su práctica totalidad por profesores de bachillerato) se oponían a ello, lo que se expresó en constantes enfrentamientos en las sedes extramuros. El CGH exigía diálogo público, directo, abierto y resolutivo. Así, en el mes de mayo, Barnés anuncia la creación de la Comisión de Encuentro, que tendría carácter resolutivo en aquellos aspectos que estuvieran en el ámbito de decisión de la rectoría. Dicha comisión estaba integrada por diez directores y académicos, cuya invitación al CGH para celebrar una reunión fue rechazada. El CGH denunciaba actos de intimidación en contra de sus miembros por parte de las autoridades universitarias: espionaje político y persecución. El desconocimiento de la validez del rector como interlocutor fue planteado por el CGH como posibilidad para presionar la satisfacción cabal e inmediata del pliego petitorio. El primer encuentro entre la Comisión de Encuentro y el CGH se realizó a principios de junio: el formato de diálogo propuesto por el CGH resultó inaceptable para la Comisión. El Consejo Universitario se reunió el 7 de junio y aprobó cuatro propuestas del rector: modificar el Reglamento General de Pagos y dar a las cuotas el carácter de aportaciones voluntarias; amnistía a los paristas, prolongación del semestre para recuperarlo y creación de un espacio de diálogo para discutir los problemas de la Universidad. En respuesta, el CGH sostuvo que dar a las cuotas el carácter de voluntarias no resolvía el conflicto, además de constituir un intento para dividir al movimiento y solicitó la renuncia del rector [Ordorika; 2006].

El 14 de julio miembros del Consejo Universitario instaron enérgicamente a los paristas a devolver las instalaciones de la UNAM. Una de ellos recordó que el origen del conflicto fue el RGP y que los puntos del pliego petitorio del CGH relativos al pase automático y a las relaciones de la UNAM con el CENEVAL no estaban incluidos y argumentaba que concederlos significaría un notable retroceso en el camino hacia la excelencia académica de la Universidad. Algunos consejeros alumnos recomendaron prudencia a quienes visitaran

los diversos campus durante esa semana para pedir al CGH la devolución inmediata de las instalaciones [Gaceta UNAM, No. 3, 284, p. 1, 14/06/99, Registro No. 048441].

El 24 de junio el rector emitió un mensaje durante una concentración de universitarios en la Plaza de Santo Domingo en defensa de la Universidad y por la devolución de instalaciones. Señaló que no hay razones para continuar el paro, por lo que ya debe terminar. Añadió que para recuperar el alma y la esencia de la universidad se requiere volver a la normalidad y volver todos juntos a la vida cotidiana, a luchar por el futuro de México, a transformar la universidad, a transformar la sociedad, unidos, no peleados ni separados. Reiteró que la universidad no puede rebasar los límites que la sociedad mexicana le ha fijado ni el rector puede contravenir la legislación universitaria. Las autoridades de la institución tienen límites que no pueden exceder. Por ello, no se dará un paso atrás en las condiciones de ingreso y permanencia aprobadas en 1997, *así como tampoco se aceptará la realización de un congreso que suplante al Consejo Universitario*. Sostuvo que la transformación de la universidad se alcanzará a través del respeto y la razón y nunca mediante la violencia, la intolerancia ni la imposición. Agradeció al Congreso de la Unión el espacio ofrecido para entablar el diálogo y reiteró el compromiso de encabezar el proceso hacia un cambio genuino que permita construir una mejor universidad [Gaceta UNAM, No. 3, 288, pp. 7-8, 28/06/99, Registro No. 048465].

El 8 de julio la Comisión de encuentro dirige al CGH una propuesta de agenda que comprende: 1) Alternativas para recuperar el semestre; 2) Discusión sobre el levantamiento de sanciones en contra de estudiantes paristas; 3) *Discusión sobre la instrumentación de espacios de reflexión amplia, incluyente y participativa sobre la Universidad*, que deberá realizarse después de reiniciadas las actividades universitarias en sus recintos. En estos espacios se incluirán los puntos que interesan al CGH: a) Financiamiento de la UNAM,

b) Ingreso y permanencia y c) Procedimientos de evaluación de alumnos; 4) Levantamiento del paro y entrega de las instalaciones. Los acuerdos sobre los primeros tres puntos tendrán validez hasta la firma de aceptación del cuarto punto [Gaceta UNAM, No. 3, 291, p.1, 08/07/99, Registro No. 048477].

El 2 de agosto el Consejo Universitario publica el Reglamento General de Pagos y Trámites Escolares y Servicios Educativos donde las cuotas se presentan como de carácter voluntario y se indican los montos semestrales y de exámenes extraordinarios y profesionales. Se anuncia que entra en vigor al día siguiente [Gaceta UNAM, No. 3, 292, p. 1-2, 02/08/99, Registro No. 048481].

Se polarizaron los actores. Un grupo de profesores eméritos expresó que los acuerdos del Consejo Universitario daban respuesta a las demandas del movimiento estudiantil, que a partir de ahí empezó a dividirse notablemente: unos grupos, autodenominados “moderados” se manifestaron por la negociación con las autoridades y el retorno a la vida de las aulas universitarias; otros, eufemísticamente tildados de “ultras” tomaron violentamente las calles y radicalizaron sensiblemente sus posturas.⁶ Entre las facciones moderadas del movimiento prevalecía la fuerte sospecha de que estos sujetos eran pagados por instancias acaso gubernamentales, por su empeño manifiesto de cerrar todas las posibilidades de diálogo con las autoridades por medio de una extraordinaria inflexibilidad. Conformada por grupos que

⁶ Entre otras curiosas similitudes, también la fractura del movimiento tiene antecedentes en el CEU de 1987, donde coexistían dos grupos: la Corriente para la Reforma Universitaria (CRU) y Los Históricos, que posteriormente se aliarían al PRD. Otros grupos estudiantiles, que acusaron a Los Históricos de haber “vendido” la huelga y el Congreso Universitario, establecieron distintas alianzas en distintos momentos. De aquellos intercambios habían surgido varios de los líderes del CGH de fin de siglo, cuya adscripción era variopinta. Por ejemplo, la Red de Estudiantes Universitarios; la moderada Coalición Democrática Estudiantil; la Corriente en Lucha por el Socialismo, parte del Bloque Universitario de Izquierda -ala radical del CGH-; la Coordinadora Estudiantil como centro-moderada y el Comité Estudiantil Metropolitano como centro-radical. Otros líderes de Economía, Ciencias Políticas y Sociales y de la Escuela Nacional de Trabajo Social conformaron la “megaultra”, cuyo antecedente se adivina fácilmente en el Buró de Información Política, surgido en 1986. Sus líderes serán conocidos por su radicalismo, como Alejandro Echevarría, alias “El Mosch”.

confrontaban violentamente sus diferencias en asambleas interminables, la “ultra” coexistía con otros grupos de filiaciones más o menos oscuras: muchos provenían de organizaciones políticas marginales de origen marxista-leninista, troskista y maoísta (Partido Obrero Socialista, Movimiento Revolucionario del Pueblo, Partido Revolucionario de los Trabajadores). También estaban presentes organizaciones populares urbanas como el Frente Popular Francisco Villa. Por su parte, el ala moderada del movimiento contaba con el apoyo del Partido de la Revolución Democrática. El mapa político del movimiento estudiantil se dibujó con dos grandes fuerzas, en momentos previos a la huelga: los “moderados” o “democráticos”, organizados en la Coalición Democrática Estudiantil y los “ultras” del Bloque Universitario de Izquierda, a los que muy pronto los grupos moderados acusaron de entorpecer el movimiento con sus actitudes contrarias al diálogo y su tendencia a linchar a todo el que discrepara de sus posiciones. A su vez, los moderados fueron acusados de “vendehuelgas” mientras en las asambleas del CGH se imponía la hegemonía de la ultra, por la vía de los hechos. Predominaron actitudes sectarias y aun violentas, razón por la que muchos originalmente simpatizantes con las banderas del movimiento, se alejaron pronto de él. Grupos de paristas bloquearon calles de la ciudad durante aquellos meses. La estrategia de la ultra fue expulsar de las asambleas de sus escuelas a todo disidente. Muchos estudiantes moderados abandonaron los planteles ante manifestaciones brutales de intolerancia. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales fue convertida en cuartel de la ultra. Cada día abandonaban el CGH activistas moderados, llenos de impotencia. A principios de agosto la comunidad universitaria estaba fuertemente dividida en torno a una huelga sostenida entre denuncias de intimidación, de robos en escuelas e institutos, actos de violencia y vandalismo. Muchos habían perdido el semestre; 40 mil estudiantes de nuevo ingreso fueron afectados. Algunos institutos de investigación fueron

cerrados a causa de actos violentos por parte del CGH. Empezaban a valorarse las pérdidas en cifras millonarias y no había solución a la vista. El 4 de agosto la policía reprimió una manifestación que impedía la inscripción de estudiantes de primer ingreso al CONALEP, en su Plantel Sur. Fueron sometidos y detenidos más de cien estudiantes. El CGH declaró entonces *personas non gratas* en la Universidad al presidente Zedillo y al jefe de Gobierno Cárdenas. El ingeniero respondió que la fuerza pública tenía que intervenir ante cualquier enfrentamiento en vía pública. Esta declaración polarizó aun más las posturas al interior del CGH, que contaba con miembros y simpatizantes del PRD y de su candidato presidencial. A los pocos días hubo varios heridos por petardo en enfrentamientos públicos entre estudiantes que querían ya levantar la huelga y otros que no. En octubre éstos bloquearon Periférico durante varias horas, en un acto que los medios de comunicación denunciaron como abierta provocación y que estuvo cerca de convertirse en un enfrentamiento entre la policía y los estudiantes. Se conjuró gracias a que, a petición de autoridades del DF, los estudiantes aceptaron marchar por la lateral. Así las cosas, tras la ruptura con la ultra, los “moderados” expresaron su intención de solucionar el conflicto bajo los criterios propuestos por el grupo de profesores eméritos, que consistía en garantizar la gratuidad de los servicios educativos y que las autoridades aceptaran la realización de un congreso cuyos resoluciones de mayor consenso fueran asumidos por el Consejo Universitario. Cabe recordar que con anterioridad el CGH había rechazado en pleno dicha propuesta. Transcurrían muy lentamente los días en un ambiente cargado de señales cada vez más ignominiosas. La mayoría de las asambleas había quedado en manos de la ultra, cuya apuesta fundamental era llevar el desgaste hasta sus últimas consecuencias.

El 23 de septiembre de 1999, el rector Barnés de Castro dirigió un mensaje al Consejo Universitario en el que señala que después de cinco meses de iniciado el conflicto en la

Universidad, la comunidad se ha unificado en torno a una solución que logre la restauración de la normalidad en el menor tiempo posible, tomando como base la propuesta de los ocho profesores eméritos, el más reciente de una serie de intentos de solución al conflicto. Propuso al Consejo Universitario analizar los temas de la propuesta de los eméritos, especialmente los urgentes, que se refieren a las sanciones, el RGP y la recuperación del semestre. Indicó que ante a nula respuesta del CGH a la solicitud del Consejo Universitario de nombrar una comisión fija con capacidad para establecer los mecanismos de discusión en una primera fase y para establecer los términos de un acuerdo en la segunda, no es posible ni conveniente nombrar la Comisión de Enlace y Negociación que el Consejo había acordado integrar en su pasada reunión. En cambio, sugiere formar una Comisión de Contacto e Información, encargada de recibir las propuestas del CGH para resolver el conflicto, analizarlas y presentarlas al Consejo Universitario para acordar acciones procedentes. Señaló que se requiere inteligencia y creatividad para construir una solución, pero señaló que ésta no puede ser a cambio de la pérdida de la institución académica [Gaceta UNAM, No. 3, 307, pp. 2-3, 27/09/99, Registro No. 048625].

El 13 de octubre, en sesión extraordinaria en el Palacio de Minería, el Consejo Universitario, el rector Barnés afirmó que es necesario abrir la Universidad y regresar a la normalidad para que puedan expresarse las voces de todos los universitarios. El Consejo acordó que se tomen como base para entablar negociaciones con el CGH cinco puntos: Sanciones, Regularización Académica, RGP, Espacios de Discusión y Comisión de Contacto [Gaceta UNAM, No. 3, 313, pp. 1-3, 18/10/99, Registro No. 048727].

El 12 de noviembre, a 208 días de la huelga más larga y desprestigiada en la historia de la UNAM, el rector Barnés presentó su renuncia. Dijo que, ante la impotencia para encontrar una vía de solución dentro del ámbito universitario, debido a la intransigencia de los grupos

radicales que se han adueñado de la conducción del movimiento, a la injerencia de grupos políticos ajenos a la vida universitaria y al clima de impunidad que ha prevalecido durante los últimos meses, decidió renunciar, con la esperanza de que ello abra nuevas vías de solución a este conflicto que afecta la vida de cientos de miles de estudiantes, la labor de miles de académicos y la imagen nacional e internacional de la UNAM, la institución educativa más importante de nuestro país, que hoy enfrenta un riesgo muy grave [Gaceta UNAM, No. 3, 320, p.1, 15/11/99, Registro No. 048863].

En esta misma gaceta encontramos un comunicado del Colegio de Directores de Facultades, Escuelas, Institutos y Centros de Investigación dirigido a la comunidad universitaria y fechado el 13 de noviembre, en el que lamenta la renuncia del rector y advierte que ella no debe ser tomada como una victoria por ningún grupo político; la renuncia debe entenderse como el último esfuerzo de Barnés para no ceder en la defensa de los principios académicos. El Colegio refrenda su compromiso con los principios que sustentan a la UNAM como universidad pública regida por criterios académicos: la autonomía, la libertad de cátedra e investigación, el deslinde claro entre la vida académica y los intereses políticos. Se exhorta a la comunidad universitaria a participar activa y prudentemente en el proceso de selección de rector que inicia [Gaceta UNAM, No. 3, 320, pp. 1, 4, 15/11/99, Registro No. 048867].

III.3.Etapas del conflicto.

La Junta de Gobierno eligió al médico psiquiatra Juan Ramón de la Fuente, quien fuera secretario de Salud en el sexenio zedillista. Su llegada a la rectoría marca una nueva etapa del conflicto universitario. El 22 de noviembre Juan Ramón de la Fuente convoca al diálogo y a la reconciliación de los universitarios al tomar posesión como rector. Señaló que son tiempos difíciles, pero son tiempos de oportunidad. Dijo que la Universidad quiere y requiere transformarse, salir de la larga noche que se ha abatido sobre ella. Afirmó que éste no es momento de buscar culpables, sino soluciones. *Creo firmemente en la universidad pública, en su función irremplazable dentro del país donde vivimos. Creo en la autonomía universitaria como nuestra atribución para gobernarnos, dirimir nuestras diferencias y definir nuestro rumbo.* Hizo un llamado para la construcción de un gran consenso universitario que nos fortalezca, estimule y, sobre todo, que nos reconcilie [Gaceta UNAM, No. 3, 322, p. 1, 22/11/99, Registro No. 048904].

El 25 de noviembre el rector invita al CGH a reunirse el lunes 29 de noviembre en el Palacio de Minería, con el propósito de escuchar sus ideas acerca de la Universidad. La comisión nombrada por el rector a ese efecto entregó la invitación a los representantes del CGH en un encuentro efectuado en el Auditorio Justo Sierra de la Facultad de Filosofía y Letras. Se menciona que la reunión contará con la presencia de los medios de comunicación, el Defensor de los Derechos Universitarios y un observador de la CNDH [Gaceta UNAM, No. 3, 323, pp. 1-2, 25/11/99, Registro No. 048918].

El 14 de diciembre en el Colegio de San Ildefonso, el rector dirigió un discurso a los miembros de la Junta de Gobierno, del Patronato Universitario, del Consejo Universitario, del Colegio de Profesores, así como a exectores, profesores e investigadores eméritos, en el que sostuvo que la cercanía del fin de 1999 obliga a reflexionar en voz alta sobre la situación presente de la Universidad, la persistencia de su pasado y las expectativas de su

futuro. Indicó que el conflicto actual ha sacado a flote grandes diferencias conceptuales que la comunidad universitaria ha venido gestando a lo largo del tiempo con respecto a la propia institución y al papel que debe desempeñar en la sociedad mexicana que le da sustento. Dijo que la pluralidad de ideas e intereses con respecto a la propia identidad universitaria ha conducido en los últimos meses a la exacerbación y a tales extremos de polarización, que se ha puesto en riesgo la integridad y el futuro mismo de la institución. Por eso, la comunidad universitaria debe trabajar unida en la formulación de una propuesta institucional que permita transformar la Universidad de cara al siglo XXI, sin renunciar a los principios. Informa que desde que asumió la rectoría ha tenido reuniones con casi todos los sectores de la comunidad universitaria, para escuchar directamente la multiplicidad de opiniones sobre el conflicto y continuará con ellas para conocer los puntos de vista de todas y cada una de las dependencias universitarias. Afirma que hasta el momento ha encontrado gran coincidencia en cinco puntos: 1) La Universidad debe emprender una reforma amplia; 2) la reforma debe preservar y fortalecer la especificidad de la institución, que reside en su carácter académico; 3) en el proceso de reforma debe quedar garantizada la integridad de la institución; 4) la solución del conflicto actual y la reforma subsecuente, deben ser obra de los propios universitarios, en cabal ejercicio de la autonomía de la universidad; 5) la Universidad deberá mantener su carácter nacional. Hay además otros puntos que no pueden faltar en un ideario serio sobre la Universidad y en los que no se ha llegado a establecer consenso todavía. Confió en la pronta reanudación de las reuniones entre la Comisión de Diálogo de la Rectoría y el CGH. Sostuvo que para que la Universidad siga siendo piedra angular de la ciencia y la cultura nacionales es necesario conjugar las novedades transformadoras con lo mejor y más duradero de la secular tradición universitaria. El

próximo siglo, afirmó, deberá ser el comienzo esperanzador de una nueva época en la vida de la UNAM [Gaceta UNAM, No. 3, 329, pp. 1, 9, 03/01/00, Registro No. 049003].

El 18 de enero de 2000 aparece, en edición especial de Gaceta UNAM, *Propuesta para la Reforma Universitaria y la solución del conflicto* presentada por el rector de la Fuente y aprobada por el Consejo Universitario. Se afirma que dicha propuesta sintetiza los planteamientos que la comunidad universitaria expuso al rector en los encuentros sostenidos durante las semanas previas y que ha sido elaborada con base en los trabajos realizados por la Comisión de Contacto del Consejo Universitario y por la Comisión para el Diálogo y el Consenso Universitario a través de una Comisión Organizadora y responde al pliego petitorio del CGH. La propuesta sostiene que *el principal mecanismo para llevar a cabo la reforma en la UNAM es el Congreso Universitario*, que será convocado [Gaceta UNAM, No.3, 334, p.3, 18/01/00, Registro No. 049062]. En la misma edición especial de la Gaceta la Comisión Organizadora del Plebiscito Universitario publica el Reglamento para el Plebiscito Universitario donde se establecen las bases para que, a través de él la comunidad unamita exprese su opinión sobre la *Propuesta para la Reforma y Solución del conflicto* [Gaceta UNAM, No. 3, 334, pp. 8-10, 18/01/00, Registro No. 049064].

Tres días después, el 21 de enero, el rector Juan Ramón de la Fuente afirma que *con el plebiscito ha empezado por la vía de los hechos la reforma universitaria* [Gaceta UNAM, No. 3, 335, pp. 1-6, 21/01/00, Registro No. 049069]. Según Consulta Mitofsky, en el plebiscito realizado el 20 de enero participaron alrededor de 200, 000 universitarios en las 923 casillas situadas a todo lo largo del país, en San Antonio Texas y Hull, Canadá. Constaba de dos preguntas: 1) ¿apoya o no la propuesta? A la que contestó afirmativamente el 92% de los académicos, el 80 % de los administrativos y el 90% de los estudiantes;

2) ¿considera usted que con esta propuesta debe concluir o no debe concluir la huelga en la Universidad? A la que respondió afirmativamente el 92% de los académicos, el 81% de los administrativos y el 92% de los estudiantes. El rector señaló que su voto había sido por la *reconciliación universitaria, por el consenso, por la solución y la tan anhelada reforma de la Universidad*. En algunas casillas se suscitaron discusiones, porque los paristas exhortaban a los participantes a abstenerse de votar. El 24 de enero, la Comisión Organizadora del Plebiscito Universitario publica los resultados del plebiscito bajo el título *Nueve de cada diez universitarios que votaron dicen sí a la transformación de la Universidad y al fin del conflicto*. Refiere asimismo que el 21 de enero, en la Casa Club del Académico, el doctor José Narro Robles, coordinador de la Comisión Organizadora del Plebiscito, afirmó que éste fue un ejercicio transparente, responsable y abierto que denota *una gran madurez de la comunidad* e instó a una *reflexión acerca del sentido y carácter moral que esto implica y representa. Corresponde a la comunidad universitaria hacer ese análisis y marcar los caminos que han de seguirse*. El doctor Narro precisó que corresponderá a la Comisión del Rector para el Diálogo *decidir los mecanismos para dar a conocer formalmente al CGH el informe que está elaborando la Comisión Organizadora del Plebiscito*. Se incluyen los resultados de la votación. [Gaceta UNAM, No.3, 336, pp.1-3, 24/01/00, Registro No. 049078].

El CGH realizó entonces una consulta abierta a la población para decidir el futuro de la huelga. Reportó que acudieron a las urnas más de 120 mil universitarios y alrededor de medio millón de ciudadanos. Quienes participaron lo hicieron mayoritariamente a favor del CGH, por lo que al término de su consulta seguía negándose a levantar la huelga mientras afirmaba que no daría ni un paso atrás “en defensa de la educación pública y gratuita”.

El plebiscito organizado por el rector era calificado por el ala radical del CGH como un gran fraude orquestado “desde la Secretaría de Gobernación en alianza con el gobierno capitalino y las autoridades universitarias”. Aseguraban que estas tres instancias preparaban una salida de fuerza para violentar los derechos del CGH. Tras el plebiscito, diversos colegios del personal académico promovieron reuniones para dar solución al tan agudo y grave conflicto. Sólo querían volver a la normalidad institucional, por lo que decidieron mediar entre las partes. Exhortaron al CGH a deponer su intransigencia y exhortaron a las autoridades a no utilizar la violencia. Propusieron “levantar la huelga escuela por escuela” a través de acuerdos entre consejos de paristas, académicos y autoridades de cada plantel. El plebiscito de la rectoría había expresado el sentir de la mayor parte de la comunidad universitaria en el sentido de poner fin a la huelga en el marco de la legalidad universitaria. El evidente desprestigio del CGH hizo mella en amplios sectores de la comunidad que en un principio habían apoyado la huelga pero que ante los procesos internos de descomposición del movimiento y el predominio de los más sectarios, querían volver a la brevedad a las actividades cotidianas de la vida universitaria, para impulsar desde ahí el congreso que transformaría a la universidad [Ordorika; 2006].

En tanto, grupos del ala moderada del CGH manifestaron su decisión de acatar los resultados del plebiscito. Se pronunciaron a favor de la reconciliación entre universitarios, para *emprender el camino hacia la transformación democrática de la UNAM en el congreso*. Los mecanismos: el diálogo, la tolerancia y el respeto a la discrepancia entre los miembros de la comunidad universitaria, posible únicamente a través del reestablecimiento de las actividades sustantivas de la institución: docencia, investigación y difusión cultural. Los moderados aclaraban que el fin de la huelga suscrito no significaba el fin de la lucha estudiantil, ni la claudicación a los principios que habían originado la huelga. Sostenían que

ésta ya había triunfado sobre el afán tecnócrata por implantar en la UNAM el proyecto educativo neoliberal. Exhortaron al CGH, a los sectores conservadores de la universidad y a la comunidad universitaria en general a no caer en provocaciones de violencia. El ala radical del CGH les acusó entonces de haber negociado el levantamiento de la huelga con autoridades de Gobernación; esta facción del CGH había perdido la brújula, lo que quedaba de manifiesto en las demandas que había sumado a las que habían dado origen al movimiento, por ejemplo: el control de los precios de la canasta básica, no al pago de la deuda externa, no a las relaciones con la banca internacional y contra la implementación de políticas neoliberales impuestas al gobierno mexicano desde los Estados Unidos. Acusaban al gobierno federal, al rector y al PRD de estar tras la propuesta de recuperar “escuela por escuela”. El rector exhortó entonces al CGH a reconocer la voluntad de la mayoría universitaria y lo convocó a una reunión en la explanada de rectoría, para entregarle los resultados del plebiscito. Les propuso reanudar de inmediato el diálogo y *acordar la organización del congreso*, con la universidad en funciones.

El 25 de enero De la Fuente intentó entrar a CU y su entrada fue impedida por hordas de reporteros, estudiantes y otras personas, en medio de una violenta lluvia de descalificaciones verbales. Detrás de una valla metálica, estudiantes e integrantes de organizaciones sociales lo increpaban. El CGH no aceptó recibir los resultados del plebiscito. El rector insistía en que se abrieran las instalaciones para reanudar el diálogo, en medio de oleadas de gente. Exigió al CGH deslindarse de agrupaciones sociales, como el Bloque de Fuerzas Proletarias, colonos de Santo Domingo, Frente Popular Francisco Villa, Bloque de Organizaciones Sociales y Central Unitaria de Trabajadores, que habían participado en las movilizaciones de apoyo a la huelga estudiantil y en la toma de las instalaciones universitarias.

El 27 de enero la Gaceta publica que el día anterior las asambleas estudiantiles del CGH entregaron las instalaciones del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, en respuesta a los resultados del plebiscito. La asamblea de este último plantel entregó las instalaciones a la directora del plantel acompañada por el rector, quien tras una revisión exhaustiva de las condiciones de la escuela, señaló: *Todo el equipo está intacto, lo que es una muestra importante de cómo el sector democrático del CGH supo cuidarlas durante el tiempo que las mantuvo a su cargo.* También se reporta que un amplio sector de la comunidad universitaria, en su mayoría estudiantes de las diversas escuelas y facultades, al no poder ingresar al campus porque el CGH había bloqueado todas las entradas, se encontraban en las inmediaciones en sus nuevas asambleas para discutir el fin del paro [Gaceta UNAM, No. 3, 337, pp.1-3, 27/01/00, Registro No. 049091].

Ese mismo día pide el rector a los integrantes del CGH que, como universitarios, acaten el sentir de la mayoría expresado en el plebiscito. Refiere que el día 25 de enero el rector asistió a CU a entregar al CGH los resultados del plebiscito; el encuentro resultó desordenado, tumultuoso e infructuoso. Más tarde, en la Casa Club del Académico, el rector lamentó que el CGH no hubiera aceptado los resultados y denunció la presencia de integrantes de organizaciones ajenas a la Universidad Nacional, a quienes exigió que dejen de inmiscuirse en la vida de la institución *y que permitan a los universitarios seguir construyendo de manera pacífica y democrática, una salida al conflicto* [Gaceta UNAM, No. 3, 337, pp. 1, 4, 7, 27/01/00, Registro No. 049092].

El 31 de enero aparecen publicados los mensajes del rector y del abogado general, Fernando Serrano, a los representantes de los medios de comunicación: denuncian la nefasta injerencia de grupos ajenos que atentan contra los principios, los ideales y los

procedimientos universitarios. El rector señala dos marcados contrastes en la vida de la institución: existen universitarios democráticos que, dispuestos a respetar el mandato de la mayoría, acatan los resultados del plebiscito y hacen su mejor esfuerzo por lograr el restablecimiento de la vida institucional y a través de asambleas discuten la posibilidad de devolver las instalaciones y existen quienes una vez más muestran que no tienen mayor respeto, ni por la democracia ni por los universitarios. Señaló que este contraste también se puede ver en las instalaciones recientemente entregadas por los paristas: a diferencia de lo que se pudo ver en la ENEO, en las de la ENEP se muestra contundente la evidencia del saqueo, pillaje y vandalismo que no son de universitarios, sino de grupos que han estado involucrados en este proceso a pesar de ser ajenos a la Universidad. El abogado general refirió por su parte que las diversas expresiones de movilización de la comunidad universitaria, el plebiscito incluso, muestran claramente la división al interior del CGH y preguntó: ¿de dónde emana la fuerza de lo que queda del CGH, al no tener ya suficientes bases de apoyo de la comunidad estudiantil? Esa falta de apoyo, denunció, ha sido cubierta con organizaciones ajenas a la universidad: Frente Popular Francisco Villa, Central Unitaria de Trabajadores, Frente de Organizaciones Sociales de Ecatepec, Bloque de Organizaciones Sociales, Bloque Urbano Popular, Movimiento Popular de Pueblos y Colonias del Sur e Izquierda Democrática Popular. Señaló que la injerencia de estos grupos ha complicado gravemente el conflicto universitario y que representa una seria amenaza a la integridad física de los verdaderos universitarios, que han dado muestras de sus deseos de superar el conflicto universitario por las vías democráticas y pacíficas. Llevar a la práctica los resultados del plebiscito *e iniciar la reforma de la Universidad* [Gaceta UNAM, No. 3, 338, pp. 1-3, 31/01/00, Registro No. 049102].

En tanto, el resto de las asambleas discutían acaloradamente acerca de si se devolvían o no las instalaciones. Frente a los inmuebles se concentraban amplios contingentes de estudiantes desesperados por que se levantara la huelga. La dirigencia del CGH seguía empeñada en no entregar ninguna facultad, a menos que todos los puntos del pliego petitorio fueran previamente satisfechos. Ofrecieron a las autoridades regresar al diálogo en el Palacio de Minería, para discutir su pliego petitorio punto por punto. Sus asambleas eran cada vez más caóticas. La tensión era creciente. El presidente de la Federación Nacional de Colegios de Abogados, a la cabeza de un contingente estudiantil acusado de porril por el CGH, intentó recobrar por la fuerza la Facultad de Derecho, en un acto donde hubo golpes y llovieron piedras. El 1 de febrero del año 2000 la Policía Federal Preventiva entró a la Prepa 3, luego de un enfrentamiento muy violento entre paristas y trabajadores universitarios. Con un saldo de 37 trabajadores heridos, 248 personas fueron detenidas, entre ellos algunos líderes del CGH. El 3 de febrero la Comisión de Rectoría envía un mensaje al CGH en el que exhorta a sus integrantes a reunirse el miércoles 2 de febrero a las diez de la mañana en la Torre de Rectoría para continuar el diálogo que permita poner fin al conflicto universitario. Ante la negativa del CGH a aceptar los resultados del plebiscito, diversas comunidades han convocado a reuniones o asambleas para encontrar mecanismos que, atendiendo a las necesidades de cada una de las dependencias universitarias, permitan el reinicio de las actividades académicas. Señala que la voluntad de diálogo que habían planteado las autoridades universitarias, quedó quebrantada por los acontecimientos violentos del día 1 de febrero en Prepa 3 [Gaceta UNAM; No. 3, 339, p. 4, 03/02/00, Registro No. 049118].

El fin de la huelga era inminente. Las autoridades sostuvieron que, luego de que la asamblea había determinado abrir el plantel y había entregado las instalaciones al resguardo

de la Dirección de Protección de la UNAM, miembros del CGH entraron para agredir con lujo de violencia a trabajadores de Auxilio UNAM. Las autoridades universitarias solicitaron la intervención de la PFP; el CGH acusó a las autoridades de haber montado una provocación; exigía la liberación de los detenidos y la reanudación inmediata del diálogo, a la vez que se deslindaba de toda responsabilidad. También el STUNAM reprobó la intervención de la PFP y denunció que el causante de la violencia había sido un grupo de choque auspiciado por las autoridades. A raíz de estos hechos, la Procuraduría General de la República (PGR) solicitó órdenes de aprehensión contra más de cuatrocientos miembros del CGH y de diversas organizaciones sociales que participaban en el movimiento. El delito: despojo y otros ilícitos cometidos desde el principio de la huelga. Acto seguido, el CGH exigió la renuncia del rector. Éste invitó a reunirse a los representantes del CGH para precisar los términos de la devolución inmediata de las instalaciones y solicitó al gobierno de la ciudad la adopción de medidas para evitar el enfrentamiento. El CGH declinó la invitación, que de hecho era el ultimátum para levantar la huelga sin la intervención de la fuerza pública. El 6 de febrero, a petición de las autoridades universitarias, la Policía Federal Preventiva entró en Ciudad Universitaria a las 6:30 de la mañana. Más de dos mil policías, acompañados por agentes del Ministerio Público, retomaron las instalaciones. Tras la intervención policíaca, el rector pidió la libertad inmediata de todos los universitarios que fueron detenidos sin haber cometido delito y acusó a grupos externos a la universidad de haber impedido la resolución pacífica del conflicto. Más de seiscientas personas fueron presas en esta intervención, sin que se registraran mayores incidentes. 175 paristas fueron notificados de cargos por daño doloso en propiedad ajena, sabotaje, motín, despojo y terrorismo. Los principales líderes del CGH fueron detenidos, para ser liberados con las reservas ley algunos meses más tarde, a principios de junio.

III.4. Saldos de la huelga estudiantil de 1999.

El día 10 de febrero se encuentra la publicación del mensaje a la comunidad universitaria, a propósito de la devolución de las instalaciones que hizo la PGR a las autoridades universitarias el día anterior, donde el rector sostiene que estos últimos meses han sido los más complejos, difíciles para la universidad en su historia moderna. La crisis de la Universidad es un reflejo de los problemas sociales que aun no superamos como nación, así como de la necesidad que tiene la propia institución de renovarse y reformarse radicalmente. Sostuvo que México necesita una universidad más académica, más democrática, con mejores programas educativos, con más investigación y mejores esquemas para la difusión de la cultura y del conocimiento; una universidad que seguirá siendo irreversiblemente pública y nacional; una universidad cuyo destino lo definan únicamente los universitarios, en ejercicio de su autonomía. El primer paso de la reforma, afirmó, *tiene que ser la reconciliación definitiva entre universitarios; el principal instrumento de la reforma será el Congreso Universitario*. Exhortó a todos los universitarios a reanudar de inmediato la vida académica e institucional y aseguró que todos los estudiantes podrán regularizar su situación escolar, sin distinciones ni perjuicio. Manifestó que los universitarios deben mantenerse unidos por la Universidad y para ella. Dijo: *que este conflicto, de experiencias amargas para todos, sea el motor que impulse la transformación de la UNAM del siglo XXI. Devuelta la UNAM a los universitarios, comienza una nueva etapa de su historia moderna*. [Gaceta UNAM, No. 3, 341, p. 2, 10/02/00, Registro No. 049137].

En 2002 el Consejo Universitario acordó celebrar un congreso para la construcción de consensos a través de la discusión informada y de una comprensión a fondo de las necesidades de la institución y de la sociedad. A través del documento titulado *Los*

primeros pasos hacia el Congreso para la Reforma de la UNAM, 2001-2002, publicado en 2002 por la Coordinación General de Reforma Universitaria, el Grupo de Trabajo del Consejo Universitario describe el proceso de conformación de las instancias encargadas de organizar el congreso. El texto da cuenta de la enorme complejidad que entraña la organización de un espacio de debate donde tomar decisiones de carácter vinculante, así como de la extraordinaria tensión política que pervivía en el ambiente universitario. Los sucesos de 1999 generaron una profunda crisis universitaria. Si la huelga del CGH polarizó a la UNAM, la represión la dividió aun más. En un contexto de desánimo y escepticismo generalizado se reanudaron las clases y la administración universitaria volvió a tomar las riendas del manejo de la UNAM. Los grupos de poder se mantuvieron intactos al tiempo que se reinstauró una normalidad aparente, en la que podría organizarse el congreso. Pero las autoridades nunca han estado interesadas en que se realice un congreso auténtico, por la simple razón de que tal autenticidad pasaría por consensuar medidas y formas de participación política que no están sujetas a consenso. Los estudiantes, por su parte, parecen haber perdido la confianza en las posibilidades de diálogo auténtico con vistas a la construcción de verdaderos consensos. Y la historia ulterior parece haberles dado la razón. A partir del desenlace de la huelga estudiantil de 1999, durante cuatro años se construyó una ficción de Congreso Universitario. Las autoridades hicieron los movimientos burocráticos necesarios para simular un proceso de organización y discusión al que llamaron Congreso Universitario, sólo para cubrir el expediente del compromiso implícito en el referéndum realizado el 20 de enero de 2000, con la participación de 180, 000 universitarios, 88% a favor de realizar un congreso para discutir la problemática profunda de la UNAM y la orientación de las reformas necesarias [Ordorika; 2005: 357-359].

CAPÍTULO IV: Conclusiones.

Democracia congelada y expropiación de la experiencia.

Los motivos que sumieron a la UNAM en la huelga más larga de su historia no son unívocos ni provienen todos de una misma fuente. Su confluencia reveló la necesidad de reflexionar profundamente acerca de la naturaleza de la universidad pública, de sus funciones y de su futuro. Las implicaciones institucionales no son pocas. La UNAM sigue sin poder procesar los consensos que requiere en lo general y especialmente en materia de política institucional. Y no se debe sólo a una carencia de cultura política: hemos encontrado la mano negra de la policía de Estado, combinada con fenómenos paralelos, como la participación política de grupos externos a la universidad, que encuentran en ella el último reducto de libertad para expresar sus demandas. Al respecto, cabe señalar que distintos grupos sociales y partidos políticos, no todos ellos claramente definidos, incidieron en la organización y desarrollo del conflicto protagonizado por el CGH en 1999 e inciden en la imposibilidad de realizar el Congreso Universitario, compromiso pendiente [Cevallos y Chehaibar; 2003: 13].

La idea de congreso jugó un papel importante en el discurso de cada una de las posiciones de sujeto (autoridades, profesores y huelguistas). El poco diálogo que hubo entre ellas encontró en dicha idea un referente para la negociación. ¿Cómo explicar que el congreso, como acontecimiento discursivo, haya sido utilizado por dos partes antagónicas, desde distintas posiciones de sujeto? ¿Cómo entender que ninguna de las partes implicadas se haya empeñado en realizarlo? La consigna inicial fue transformándose en el transcurso del movimiento y dio lugar a la elaboración de diversos discursos por parte de los actores. En una primera etapa los huelguistas se valieron del viejo discurso del congreso, en una

especie de vaga reminiscencia del de 1990, para sustentar buena parte de sus reivindicaciones. La necesidad imperiosa de realizar un congreso efectivo e incluyente (resolutivo y democrático) se fue diluyendo hasta perderse, a medida que el movimiento se adentraba en un ríspido proceso de descomposición. Entendido como un discurso, el congreso ha resultado ser de una extraordinaria volatilidad. ¿En dónde radica la volatilidad de este discurso? ⁷ ¿Será el Congreso un *significante vacío*? ¿O uno *flotante*? Quizá ambos. Vacío por su ausencia de significado, en la que radica su eventual capacidad de convocatoria para hacer confluir posiciones de sujeto antagónicas (por un lado los estudiantes, las autoridades por otro), aun cuando se haya tratado de una confluencia efímera. Y flotante porque ha sido vinculado a distintos significados socialmente determinados, por ejemplo: las posibilidades democratizantes del debate para la toma de decisiones, desde la posición de sujeto de los estudiantes parista; o la necesidad de encauzar institucionalmente la inconformidad para acotar sus alcances a un espacio político restringido, desde la posición de sujeto de las autoridades universitarias. Una lectura entre líneas produce la impresión de que ninguna de las partes se tomaba muy en serio la idea de realizar un congreso y que dicha idea sólo sirvió de pretexto a ambos bandos: desde la posición de sujeto huelguista, para profundizar en viejas demandas y desde la posición de

⁷ Los discursos, por definición, configuran una estructuración inestable, precaria y abierta siempre. Laclau ofrece las categorías de *significante vacío* y *significante flotante*. Los significados vacíos muestran la ausencia y la falta de enunciados predeterminados. En los intentos de instituir hegemonía, es en el campo de la política donde esas faltas buscan ser llenadas con significantes vacíos. La política es posible porque la imposibilidad constitutiva de la sociedad puede representarse a través de significantes vacíos; un *significante vacío* es un *significante sin enunciado* y precisamente por ello, capaz de representar a diversas posiciones de sujeto. Su condición de ausencia de significado es lo que lo hace necesario al mundo de la política, para dar lugar a la construcción de mundos hegemónicos. Los significantes vacíos son condición misma de la política ya que es la hegemonía la que llena el vacío generado por la sociedad. Por su parte, un *significado flotante* es aquel que deambula y fluye entre distintos significados, de una totalidad a otra, de acuerdo a la necesidad de su significación. La flotación del *significante* es consecuencia de la arbitrariedad estructural del signo, donde un mismo *significante* puede ser vinculado a distintos significados en distintos contextos con sobredeterminaciones sociales que impiden fijar estructuralmente un solo significado a la categoría de *flotante* [Laclau en Morelli; 2000: 43].

sujeto autoridad, para terminar con la huelga a un menor costo político. Cabe aventurar que el congreso también sea un significativo particularmente ambiguo por la amplitud de su circulación política. El discurso de la necesidad de generar un espacio de discusión, para la construcción de consensos y la toma de decisiones, presenta varias fisuras. Para describir la cualidad del problema es importante remitirnos a la experiencia del Congreso Universitario de 1990, emanado directamente del movimiento estudiantil de 1986. El enfoque de la genealogía crítica implica una aproximación histórica que ubique en su procedencia la idea de congreso y que dé cuenta del contexto de su emergencia en 1990. Quizá puede ser comparativamente útil para comprender por qué no existen las condiciones de posibilidad para realizar un nuevo congreso. En 1986 el Congreso era realmente importante para las diversas posiciones de sujeto porque en verdad significaba un espacio apropiado para la construcción de los lenguajes de posibilidad; ninguna de las partes apostó al estancamiento, sino a la solución dialogada. Propongo que ello obedece *a que aún no había sido expropiada la experiencia del Congreso*, ni cierto discurso subyacente. La imaginación no había sido secuestrada y permitió el engendramiento de sentido que se origina en los vínculos con los otros. En 1990, la imaginación, entendida como composición de lo estético y lo político, hizo posible una súbita creación del espacio como el lugar inédito de la experiencia. En cambio, en 1999 no existió la intención ni las posibilidades de diálogo, porque la promesa democrática implícita en el congreso había sido cancelada históricamente a través de los resultados lamentables del Congreso de 1990 y se había vaciado de significado, sobre todo desde las posiciones de sujeto de los estudiantes huelguitas, de los profesores universitarios y de los trabajadores. Desde la posición de sujeto de las autoridades, el fracaso del Congreso del 90 en términos de democratización de la vida universitaria acaso fue un éxito porque sus resultados dejaron intacto el aparato

institucional. Para comprender la posición de sujeto de las autoridades universitarias, representantes de la institución, es pertinente señalar su carácter autoritario y situarlo en el ámbito de su procedencia histórica, con base en una interpretación política de la UNAM. El análisis histórico de las relaciones entre la Universidad y el Estado revela que la transición hacia el establecimiento de vínculos estrechos entre ambos se dio en el contexto de un sistema político autoritario. Ello explica no sólo el alto grado de politización en la UNAM, sino muy especialmente los rasgos de su sistema de gobierno. La estructura política de la Universidad no tiene por donde encauzar la representación y la participación de estudiantes y profesores, lo que exacerba sensiblemente las diferencias en torno a temas como la burocratización de la UNAM, la revisión de los programas curriculares y los límites de la autonomía. Los mecanismos de la intervención gubernamental en los asuntos políticos, académicos y económicos de la Universidad dan cuenta de factores estructurales que determinan el grado de autonomía institucional. Así, el estudio histórico demuestra que el conflicto político constituye, en términos generales, el elemento más importante para explicar las luchas por la transformación al interior de la institución [Ordorika; 2006].

No podemos pasar por alto la responsabilidad de las autoridades universitarias en el extraordinario grado de dificultad que alcanzó el conflicto y en la falta de alternativas para darle solución. Esta responsabilidad -que de ninguna manera se les puede achacar en exclusiva- descansa a mi parecer en esta carga de poder desigualmente apropiado a través de estructuras añejas y anquilosadas, así como de cierta intención soterrada (más o menos consciente) de anular con argumentos académicos las consideraciones de fondo del CGH que, al menos en un principio, expresaban la lucha política por un derecho social, el derecho a la educación superior, entendido aquí como significante flotante, en cuanto fluye de una totalidad a otra de acuerdo a la necesidad de su significación. Mientras desde la

posición de sujeto huelguista la gratuidad de la educación superior constituye un derecho social inalienable, para la posición de sujeto de las autoridades universitarias ese derecho no implica la autoridad para dirigir los criterios institucionales con base en los que funciona la universidad. Entre las posiciones de sujeto volvió a emerger un viejo antagonismo, presente en la breve huelga de 1987, que oponía un discurso basado en consideraciones estrictamente académicas a otro discurso, cargado de tintes políticos, relativos a la resistencia, la posibilidad democrática y la justicia social. Desde la posición de sujeto de los estudiantes, su protagonismo en el movimiento los sitúa como agentes de resistencia y como depositarios de diversas tradiciones previas. Sin obviar su heterogeneidad, en términos de sus demandas, de sus tácticas políticas de participación, de sus intereses particulares, de sus discursos y argumentos, creo que es válido agrupar a los estudiantes huelguistas bajo una sola posición de sujeto, en lo que se refiere a un primer momento. Al estallar la huelga, los estudiantes involucrados son antagonistas del poder instituido y establecen su propio poder a través del discurso democratizante de lucha por el derecho a la educación superior. Pero esta posición de sujeto se desplazó para convertirse en antagonismo durante el largo proceso y la transformación de los discursos. En el sector docente también hubo desplazamientos de posición durante el proceso, sobre todo a partir de la propuesta de los eméritos, hito que a mi parecer marca la ruptura al interior del CGH entre posiciones antagónicas de sujeto. Las rupturas y los desplazamientos entre posiciones antagónicas ofrecen una explicación a la pérdida de interés generalizada en dar seguimiento al congreso. ¿Cómo explicar, desde la materialidad discursiva, la expropiación del discurso de resistencia por parte de sectores ajenos a la universidad y la expropiación del discurso de congreso por parte de las autoridades?

¿Es pertinente hablar de un sometimiento del poder del discurso a los requerimientos del discurso del poder?⁸ Este momento político de pugna sobre la reforma universitaria y sus condiciones de posibilidad, da cuenta a mi parecer de la fuerza que instituye un régimen de poder por medio de un discurso que es de facto justificación. La dilución del discurso de congreso puede leerse como un triunfo del discurso hegemónico dentro de la universidad, en cuanto se ha perdido la confianza en la posibilidad auténtica de elaborar un discurso democrático y participativo. Se tiene la impresión de que el movimiento ganó con la supresión de las cuotas. Sin embargo, en lo que toca a la reconstrucción colectiva de una universidad autónoma, con mecanismos transparentes para decidir la orientación de las reformas, a mí me parece que una lectura triunfalista implica una precepción sesgada. Con el secuestro del discurso que sufrió este movimiento fueron canceladas expectativas democráticas de largo alcance. El peligro radica en que esta cancelación sea incorporada al sujeto pedagógico por medio de los usos de la memoria.

Sabemos que la aplicación de las políticas públicas federales en el ámbito de las universidades públicas ha tenido efectos inesperados, acaso el peor de ellos sea la subordinación de intereses estrictamente académicos a una burocracia que ha desplazado a las organizaciones estudiantiles y sindicales. ¿Es posible afirmar que la comunidad universitaria en su conjunto ha sido víctima de una expropiación de la experiencia que le ha obligado a dejar en suspenso su idea de lo que debería ser un país y una universidad democráticos?

⁸ El discurso es a un tiempo fuente y producto de poder. El poder circula como discurso práctico, como estrategias que se producen, ejercen, resisten y circulan en el devenir. La historia es encontrar el momento en que una fuerza instituye un régimen de poder y encontrar la forma en que se sostiene mediante el discurso de normas regulatorias que lo explican y lo justifican en la práctica [Orozco; 2011: 39].

Las reformas instauradas de facto al interior de las universidades parecen haber debilitado considerablemente el vínculo de pertenencia que en otros tiempos caracterizó a la comunidad universitaria en su conjunto y especialmente al sector académico. Esta es la vena sutil del poder hegemónico de un discurso. Pero si ella no fuera suficiente, siempre se podrá echar mano de la policía política bajo cualquiera de sus numerosos y coloridos disfraces. Es innegable que las políticas públicas instauradas al calor de las reformas educativas de fin de siglo han alterado las estructuras de poder al interior de las universidades al imponer un nuevo esquema de gobernabilidad, sin garantizar el fortalecimiento de los intereses académicos universitarios, por lo que muchas de las prácticas tradicionales de la vida universitaria han perdido legitimidad y autonomía. Detrás de un aparente empate entre fuerzas antagónicas, el discurso hegemónico es el auténtico ganador.

La idea de una lucha política entre universitarios se nutre de un contenido empírico significativo. Las diferencias entre delegados y los términos de la discusión reflejan que el grado de integración institucional de los universitarios implicados en el debate es de una extraordinaria desigualdad. Mientras para los “delegados contestatarios” el hecho de perseguir fines académicos con medios políticos no implicaba ningún problema, como tampoco lo representaba la falta de fundamento empírico de sus propuestas, para los “delegados institucionales” que, en general, no creían que el Congreso fuese el medio idóneo para reformar la universidad, ni que existieran las condiciones para sostener una discusión en serio, el objetivo final era obtener un resultado político mediante argumentos académicos. Por su parte, ninguno de los diferentes sectores académicos participantes estuvo dispuesto a hacerse cargo de la cuestión académica en los términos requeridos por una verdadera reforma [Bartolucci; 1994: 314-317].

Acaso la problemática de la universidad no sea, por sus propias condiciones, susceptible de ser resuelta a través de una instancia como el Congreso. ¿Qué instancias habría que construir entonces? ¿Qué depende de nosotros como comunidad universitaria? ¿Qué permanece al margen de nuestras posibilidades? ¿Qué es lo que hace falta para generar las capacidades de colegir ciertas decisiones que nos atañen políticamente? Si las propuestas para mejorar la Universidad no se pueden expresar en un Congreso, entonces ¿en dónde? ¿Cómo subsanar la enorme desconfianza hacia las formas de representación? ¿Desde dónde podremos empezar a construir nuevas formas? Todas estas preguntas quedan abiertas en cuanto al futuro inmediato de la vida universitaria, entendida ya no sólo como reflejo de la vida política nacional, sino como uno de los últimos reductos de país que nos queda, acaso como la última institución en pie de la que antaño fuera una idea benefactora de Estado.

Con base en mi propia interpretación del fenómeno, me aventuro a sostener que la huelga estalló como una reacción *prevista* por la clase política: una provocación cuyas potenciales consecuencias eran conocidas y contaban con el nivel de conflictualidad social suficiente para mantener paralizada a la UNAM ese año preelectoral.

BIBLIOGRAFÍA

Barry Carr, *La izquierda mexicana a través del siglo XX*, trad. Paloma Villegas, México, Era, 1996, 423 p. (Problemas de México)

Bartolucci, Jorge, “Crónica para una sociología del Congreso Universitario de 1990. Debate sobre la formación profesional de los estudiantes de la UNAM” en Lourdes Alvarado (coord.), *Tradición y Reforma en la Universidad de México*, México, Porrúa/CESU UNAM, 1994, (Problemas Educativos de México).

Belaunzarán, Fernando, “Presupuesto en Educación: México pierde”, en *Las malas lenguas*, Invierno 1998, Año I, Vol. I, No. 3, p. 3

Caruso, Marcelo e Inés Dussel, Introducción: “Yo, tú, él: ¿Quién es el sujeto?” en *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación comparada*, Buenos Aires, Kapelusz, 1999, pp. 55-104.

-----, “Cultura y escuela” y “Yo, tú, él ¿quién es el sujeto?” en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación comparada*, Argentina, Kapelusz, 1999, pp. 11-53.

Cevallos, Julieta y Lourdes Chehaibar, *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, México, CESU UNAM, 2003, 310 p.

De Alba, Alicia, “La educación en el siglo XXI. La importancia de abrir los espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault” en *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*, México, ISSUE UNAM/ UAZ, 2011.

-----, *Currículum universitario. Académicos y futuro*, México, UNAM/CESU/Plaza y Valdés, 2002, 434 p., (Educación Superior Contemporánea)

Dewey, John, *La opinión pública y sus problemas*, Madrid, Morata, 2004, 187 p.

Ferreiro, Alejandra, “Una topografía de la imaginación. Rutas para pensar la educación” en Marco A. Jiménez, *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*, México, UACM, 2007, pp. 61-115, (Reflexiones).

Foucault, Michel, *Nietzsche. La genealogía, la historia*, trad. José Vázquez, Valencia, Pretextos, 2000, 75 p.

Frigerio, Graciela, “Los avatares de la transmisión” en Frigerio, Graciela y Gabriela Dicker, (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Argentina, Novedades Educativas/CEM, 2004, pp. 11-38.

Gaceta UNAM, Órgano Oficial de la Universidad Nacional,
www.dgcs.unam.mx/gaceta.web

Giroux, Henry, *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*, trad. José Pedro Tosaus, Barcelona, Paidós, 1996, 272 p., (Paidós Educador, 133).

-----, *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*, trad. Martín Mur Ubasart, México, CESU UNAM/Siglo XXI, 1996, 333 p., (Educación).

-----, *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, trad. Joosé Pedro Tosaus, Barcelona, Paidós, 1997, 298 p., (Paidós Educador, 123).

-----, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, trad. Ada Teresita Méndez, México, CESU UNAM/Siglo XXI, 1992, 330 p., (Educación).

-----, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1990, 290 p.

Guevara Niebla, Gilberto, *La democracia en la calle*, México, Siglo XXI / IIS UNAM, 1988.

Habermas, Jünger, *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 2005, cap. V.

Jiménez, Marco Antonio, 2002, "El itinerario de Foucault" en *Vertientes contemporáneas del pensamiento social francés*, México, UNAM, pp. 153-183.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, FCE, 2004, 246 p. (Obras de Sociología)

Larrosa, Jorge, “Experiencia y pasión” en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, FCE, 2003, pp. 85-98.

-----, “Lenguaje y educación (Notas sobre hermenéutica)”, en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre lectura y formación*, NER y A, México, FCE, 2003, pp. 61-84.

Mendoza Rojas, Javier *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2001, 254 p., (Educación Superior Contemporánea).

Mier, Raymundo, “Momentos y linajes de lo imaginario” en Marco A. Jiménez, *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*, México, UACM, 2007, pp. 23-60, (Reflexiones).

Morelli, Silvia, *El currículum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas*, Rosario, Laborde, 2000, 150 p.

Ordorika, Inmanol, *La disputa por el campus*, México, CESU/UNAM/Plaza y Valdés, 2006, (Educación Superior Contemporánea).

Orozco, Bertha, “Problematización en investigación socieducativa” en Marco Jiménez, (coord.) *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*, México, Juan Pablos, 2012, pp. 95-119.

-----, “Foucault y la Educación: otra reflexión pedagógica”, 2011, en De Alba y Martínez, (coords.) Pensar con Foucault. Nuevos Horizontes e imaginarios en educación, México, UNAM/IISUE/UAZ, pp. 31-56.

-----, “La categoría *crítica* y educación: avatares y posibilidades de la constitución de un saber crítico” en Gómez Sollano, Marcela y Liz Hamui, coords., *Saberes de integración y educación: aportaciones teóricas al debate*, México, UNAM, 2009, pp. 41-57.

Puiggrós, Adriana, “La reducción neoliberal del sujeto” y “El valor de las microexperiencias educativas” en *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Colombia, Convenio Andrés Bello, 2004, PP. 35-44.

-----, “¿Será cierto que, como dijo el nigromante, “somos unos nadas?”” en *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Colombia, Convenio Andrés Bello, 2004, pp. 81-125.

-----, UNAM, FFyL, 1998: 22, 23 y 24 de septiembre. Convenio de Colaboración UNAM-UBA, “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América” (APPEAL) *II Jornadas Académicas*.

Rabinovich, Silvana, “Transmisores de ilusiones” en Gómez Sollano, Marcela, (coord.), *Cultura política, integración de la diversidad e identidades sociales*, México, UNAM, 2008, pp. 69-78, (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).

Sartori, Giovanni, *Teoría de la democracia. I El debate contemporáneo*. Trad. Santiago Sánchez, Madrid, Alianza Universidad, 1988. T.I.

Saur Daniel, “De la *doxa* al saber académico. El complejo pasaje del problema social al problema de investigación” en Jiménez, Marco Antonio (coord.) *Investigación Educativa. Huellas Metodológicas*, México, Juan Pablos Editor, 2012, pp. 73-93, (Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación, 9).

Torres, Carlos, *Educación, biografía y poder. Diálogos con educadores críticos*, México, Siglo XXI, 2004, 299 p.

Zemelman, Hugo y Emma León, “El marco del debate” en *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Madrid, Anthropos/CRIM-UNAM, 1997, pp. 9-72.