CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

P. PLATANO

EL CONFLICTO EN LA UNAM DE 1986-1987.

T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias
en la Especialidad de Educación

P R E S E N T A

Licenciado en Sociología

Germán Alvarez Mendiola

Director de Tesis
Lic. en Filosofía
Olac Fuentes Molinar.

Mayo, 1989

JOSE MA. VELASCO 101 MEXICO 19, D. F. APARTADO POSTAL 19-197 TEL. 660-00-91

I N D I C E

INTRODUCCION

I

La Universidad Nacional Autónoma de México ha sido en los últimos años un escenario móvil por el que han transitado todos los actores del teatro universitario. En su calidad de primeros actores, los estudiantes y las autoridades montaron, quizá sin percibir los alcances que tendría su acción, una de las obras más significativas que se hayan conocido en la historia reciente de la Universidad. La virtud principal de los acontecimientos fue haber convertido al público en parte del elenco que debatió los problemas más acuciantes de la UNAM y de contribuir a repensar el carácter y las funciones, los retos y obstáculos a los que se enfrenta el gigante institucional que hoy conocemos como Universidad Nacional.

II

La UNAM, a partir del movimiento estudiantil de 1986-87, ha perdido casi por completo la imagen que proyectaba de sí misma como comunidad estable de universitarios reunidos con los mismos fines, sobre la base de las funciones ideales que se atribuyen al quehacer académico. Tanto las estructuras legales como las reglas tradicionales del intercambio político han sido desbordados para dar lugar a nuevos espacios de negociación y confrontación de

ideas, opciones e intereses. No se acabó el modo burocrático de relación política pero su peso decisional fue disminuyendo conforme diversos actores se insertaron en los nuevos mecanismos de solución y, eventualmente, de decisión universitaria.

Desde el punto de vista político en el sentido estricto del término, el bloque burocrático dirigido y agrupado en torno al rector y los grupos dominantes perdió capacidad como sistema de dirección universitaria. El peso específico y sobredeterminante de los grupos de la burocracia universitaria disminuyó a medida que estudiantes, profesores e investigadores reclamaron un lugar en la definición de las políticas institucionales. Incluso para quienes desde los aparatos burocráticos participaron en los acontecimientos recientes, las reglas de las relaciones políticas se modificaron. Algunos integrantes de los aparatos burocráticos de dirección, ya sea de la administración central o de las administraciones de las distintas unidades académicas, desplegaron acciones que no siempre concordaron con las líneas de la rectoría. En ello se jugó no sólo la oportunidad de insertarse en el conflicto para afirmar posiciones de grupo o intereses propios de cada escuela, facultad o instituto, sino también la desarticulación momentánea de la dirección universitaria que el movimiento estudiantil propició. En la UNAM se vivió una crisis política que tuvo como expresión más destacada la renuncia de algunos funcionarios del grupo más cercano al rector y la modificación de ciertas estructuras administrativas.

III

El movimiento de los estudiantes y, como efecto de su acción, de muchos sectores académicos y burocráticos puso en escena un reclamo general de participación frente a las nuevas orientaciones que pretendieron resolver los graves problemas de la institución. Fueron precisamente los estudiantes quienes se percataron que en las medidas de reforma propuestas por el rector se encerraban definiciones sobre su futuro cercano. No sólo estuvieron excluidos del proceso de toma de decisiones sino, además, fueron los destinatarios de una política que tendía a cancelar ciertos derechos educacionales y administrativos que facilitan su permanencia escolar. Para un gran número de estudiantes, principalmente del bachillerato, la cancelación de esos derechos vulneraba aún más su precaria calidad de estudiantes. Por un lado la Universidad les ofrecía pocas oportunidades de obtener una formación intelectual de elevado nivel y, por otro, las medidas de reforma hacían difícil su estancia en los estudios superiores.

El ingrediente común que posibilitó la constitución de la identidad ceuísta fue la limitación en las oportunidades sociales que ha traido consigo la crisis que vive el país. Si ser estudiante es, entre otras cosas, un proyecto hacia el futuro que resume aspiraciones de formación profesional y bienestar económico y social, cualquier política que modificara las posibilidades de éxito en la multitud de empresas personales que supone la obtención

de los títulos, alteraría el comportamiento estudiantil. De ahí que la apuesta de los estudiantes no estuviera centrada únicamente en el deseo de participación sobre los problemas que viven día con día, sino en la obtención de garantías para el futuro que han decidido conseguir.

En el fondo, la política de Carpizo recurría a la ordenación administrativa de las irregularidades y a la corrección de los "excesos" con una visión limitada de los problemas de la UNAM; en otras palabras, Carpizo echó mano a criterios de eficiencia en la obtención de los productos y, sin saberlo, atacó el núcleo más duro de la ideología escolar: la promoción social que los estudios abren a los sujetos que reciben formación profesional. La respuesta estudiantil fue leida por algunos universitarios como la defensa corporativa del patrimonio estudiantil y como la expresión social de la ideología escolar dominante. No estuvieron exentos de razón, puesto que para la gran mayoría de los estudiantes la amenaza se dirigía contra el sentido que han atribuido y que socialmente se ha promovido de los estudios superiores. Sin embargo, el problema básico de la protesta estudiantil no puede explicarse única ni principalmente como la respuesta defensiva que los estudiantes hicieron de su condición estudiantil.

El movimiento generó ideas, recibió la influencia y la dirección de grupos organizados con visiones de más largo aliento y se constituyó como un sujeto colectivo que se propuso metas que

superaron con mucho la defensa inicial de la promesa escolar y las facilidades para el estudio. La demanda de realizar un congreso universitario adquirió fuerza no sólo porque se perfiló como la salida política del conflicto sino porque logró reunir las diversas aspiraciones de los estudiantes y, en gran medida, de cientos de profesores e investigadores que requerían participar en las definiciones de la vida universitaria.

Como todos los movimientos sociales, el del CEU fue un estado de ánimo colectivo. No se puede explicar la constitución de una voluntad colectiva tan grande si se hace caso omiso del malestar de la condición estudiantil y de sus manifestaciones lúdicas, propias de la juventud. La multitud, en este caso organizada alrededor de demandas básicas, se construyó a sí misma como sujeto social a través de sus formas de protesta. Las marchas, mítines y la huelga no fueron sólo la evidencia de la fuerza política sino la posibilidad de compartir junto con miles de estudiantes la aventura de la protesta y de procesar colectiva y organizadamente el descontento social.

IV

Un conjunto de profesores e investigadores participó al lado del CEU durante el conflicto, a través de formas de expresión autónomas pero subordinadas a la lógica impuesta por los principales protagonistas de esta historia. Quienes se agruparon

en la Asamblea Universitaria de Profesores y, posteriormente, en el Consejo Académico Universitario (CAU) formaron parte de corrientes y grupos que desde la época del soberonismo actuaban políticamente. El CAU fue una reunión de viejos y nuevos anhelos despertados por el movimiento de los estudiantes, que desde la derrota del sindicalismo magisterial no habían cobrado forma organizada. La lógica subsidiaria hacia el CEU hizo que el CAU tuviese dificultades para acrecentar su influencia y retener a cientos de profesores que vieron con simpatía los esfuerzos iniciales de esta agrupación. Una multitud de problemas relacionados con la precariedad de las condiciones laborales y con la representación sindical imprimieron un sello propio a la política desplegada por el CAU pero, paradójicamente, tendieron a relegar a quienes deseaban solamente participar en el conflcito. El CAU revivió antiguas polémicas, resucitó la cultura política de la izquierda universitaria y reprodujo esquemas organizativos que si bien para los estudiantes resultaban eficaces, para los profesores constituyeron obstáculos para su incorporación al debate.

El conflicto hizo volver la cabeza de miles de profesores al centro de los problemas de la Universidad. Sin embargo, muy pocos pudieron integrarse a las opciones de participación que se ofrecieron. Ni el CAU, ni las agrupaciones promovidas por las AAPAUNAM o las autoridades tuvieron la capacidad para albergar a la mayoría del profesorado. Una parte significativa del apoyo

magisterial al CEU no pasó por el CAU sino por múltiples contactos individuales que fueron desde la asistencia anónima a marchas y mítines hasta la escucha paciente de las transmisiones de Radio UNAM. Decenas de profesores vieron en el CEU la posibilidad de recuperar la esperanza que se hallaba perdida en los grises panoramas que tenía la UNAM antes del conflicto. Para estos profesores el movimiento estudiantil vino a demostrar que, no obstante a la abigarrada combinación de problemas, la UNAM es una institución que puede ser reformada.

V

En forma organizada un sector importante del profesorado se dio a la tarea de defender el proyecto del rector y, con ello, de buscar posiciones en el mosaico universitario. Se constituyeron pequeñas organizaciones, algunas ya existentes y otras nuevas de efímera duración, que disputaron la necesidad magisterial de participar en los acontecimientos. Estas organizaciones fueron parte de las redes institucionales del apoyo que la reforma requería para impedir que el CEU conquistara sus reclamos. Dentro del engranaje político de la UNAM jugaron un papel subordinado a las autoridades, lo cual no siginifica que hayan carecido de definiciones e intereses propios. Esas agrupaciones articularon a un sector del profesorado ideológicamente allegado a las autoridades centrales o secundarias. Un gran porcentaje de la planta académica constituye una base de apoyo "natural" a las políticas emandas de la dirección

universitaria. El éxito o el fracaso de las convocatorias lanzadas por funcionarios, directores, asesores, consejeros universitario y técnicos, era el éxito o fracaso de un sector que requería incorporarse a apoyar al rector.

También entre los investigadores ocurrieron fenómenos similares a los que experimentaron los profesores. Sólo que sus motivos obedecían a otro tipo de consideraciones de gran importancia, acaso mayor que las de los docentes, en virtud de un concepto que estuvo en boca de todos los involucrados: la excelencia académica. Nadie en la Universidad podía soslayar que uno de los aspectos fundamentales de la reforma universitaria era la elevación de las calidades académicas. Durante la rectoría de Soberón los investigadores fueron los encargados de consolidar o crear circuitos académicos basados en principios de competencia académica y disciplinar. Aunque el discurso de la excelencia académica no siempre estuviera ligado con el nivel del trabajo, el tipo de valores que predominó privilegiaba las nociones de calidad académica asociadas al carácter selectivo y elitista de la producción científica. La época de crisis redujo los recursos destinados a la investigación científica. Este proceso de deterioro de las condiciones del trabajo científica no explica completamente el interés que los investigadores tuvieron para incorporarse al debate de la Universidad, pero fue un factor decisivo en la puesta al día de la ideología meritocrática. Un sector importante de investigadores juzgó insostenible la

masividad de la educación universitaria; incluso algunos cuestionaron seriamente las razones que tenía la UNAM para conservar el bachillerato. El apoyo que recibió el rector Jorge Carpizo del sector de la investigación fue diferenciándose durante la evolución del conflicto. De sostener posiciones que justificaban los intentos de elitizar a la Universidad se pasó a consideraciones mucho más matizadas acerca de sus problemas. Algunos sectores que al inicio se mantuvieron al margen terminaron apoyando la solución negociada con consideraciones críticas en torno a los reglamentos aprobados por el Consejo Universitario.

Otro sector de la investigación, pequeño pero significativo, reorganizó sus colegios o claustros e intervino propositivamente en el conflicto. Su posición política-académica se acercó al CEU, pero, a diferencia de lo ocurrido con el CAU, conservó márgenes de autonomía que, a la postre, le permitieron estructurar una vasta corriente de investigadores que se denomina Academia Universitaria y que ha actuado con regularidad en los últimos años.

VI

La Universidad Nacional ha vivido procesos de redefinición que probablemente se inscriben en la apertura de un nuevo ciclo de transformaciones en la educación superior. La acumulación de problemas en las instituciones educativas, agravados por la

crisis, está obligando a redefinir las líneas de política universitaria. En las actuales condiciones de un sistema que ha dejado de crecer y que en el futuro próximo no lo hará, el centro del debate está colocado en el carácter de la modernización que se le exige a la enseñanza superior y a la investigación científica y en los caminos que debe asumir el sistema y sus integrantes para transformar sus relaciones y prácticas, cambiar sus modelos y revisar su organización académica. Los acontecimientos de la UNAM colocan a sus profesores y estudiantes en la inédita oportunidad de intervenir en la definición de las políticas de desarrollo institucional y de operar reformas en diversos niveles de la institución.

La UNAM ha creado un terreno distinto de resolución de sus conflictos que modifica, al menos en parte, los esquemas que las autoridades educativas desean impulsar en materia de educación superior. Vistos a la distancia, la importancia de los sucesos recientes radica en el grado en que los sujetos involucrados puedan concluir con éxito la empresa que se han propuesto, es decir, la reforma universitaria.

VII

El trabajo que a continuación se presenta se compone de seis capítulos. En el primero se hacen consideraciones generales sobre la UNAM en el momento en que Jorge Carpizo llega a la rectoría.

Los procesos más relevantes gestados en el rectorado de Guillermo Soberón, las dificultades de la dirección universitaria y los fallidos intentos de Octavio Rivero Serrano y las primeras líneas de política institucional desarrolladas por Carpizo, se analizan bajo una hipótesis central: la estructura burocrática de decisiones, las relaciones políticas en el seno de los aparatos administrativos y la diversidad de intereses en el sector dirigente de la UNAM estaban sometidos a procesos de desarticulación y dispersión que impedían el ejercicio fluido del liderazgo universitario. La apuesta central de Carpizo fue rearticular el bloque dirigente y dar dirección a las acciones de las burocracias de la UNAM.

El segundo capítulo analiza puntualmente el diagnóstico Fortaleza y debilidad de la UNAM. Se estudian las concepciones académicas y pedagógicas que en él subyacen y se muestran algunas insuficiencias analíticas en las que incurrió el rector.

El tercer capítulo es una larga exposición de las tendencias académicas e ideológicas que surgieron durante la consulta. Se examinan los tipos de respuesta y se les relaciona con la ubicación institucional de quienes los sustentaron. En el capítulo se intenta establecer una línea de continuidad entre el diagnóstico, las opiniones predominantes y las reformas de septiembre de 1986.

El cuarto capítulo analiza el contenido y la forma de aprobación de la reforma y las respuestas que surgieron entre los universitarios. En este capítulo se vinculan las principales concepciones expresadas en la consulta con las manifestaciones políticas de diversos sujetos universitarios.

En el quinto capítulo se reseñan las principales acciones del CEU, de las autoridades y de diferentes sectores de la UNAM durante los diálogos públicos de noviembre y diciembre de 1986 y de enero de 1987. Se propone un análisis del significado político de las negociaciones y diálogos públicos.

En el último capítulo se ofrece una interpretación que enfatiza cierta "inevitabilidad" de la huelga estudiantil por la posición política en la que estuvieron colocados los estudiantes y las autoridades. Aquí se analiza la importancia que tuvieron las negociaciones durante la huelga para el acuerdo del Consejo Universitario del 10 de febrero de 1987. Por otra parte se intenta aportar algunos elementos para entender al movimiento estudiantil como el desarrollo de una identidad colectiva. En la última parte del capítulo se destacan los elementos que en su conjunto crearon una situación nueva de crisis política en la UNAM.

He optado por añadir una cronología que incorpora muchos datos que no se encuentran en otras cronologías. Así mismo, incluí una bibliografía que sólo reúne los textos citados en el trabajo.

Por último deseo agradecer al Seminario de Educación Superior que dirige Olac Fuentes y en el que participan Miguel Casillas, Manuel Gil, Rollin Kent y Liliana Morales, las continuas discusiones que hemos tenido. Este trabajo incluye reflexiones que son patrimonio colectivo. Por supuesto, las fallas que existen son responsabilidad mía. Quiero reconocer especialmente la ayuda que me prestó Cecilia Oviedo en la ordenación de la información periodística y en la elaboración de la cronología y la de Liliana Morales, quien me auxilió en el procesamiento de algunos datos estadísticos. También debo agradecer a mi compañera Leonor Espinosa, a María Elena Díaz y a Tere Romero su valioso apoyo en la mecanografía del trabajo.

C A P I T U L O 1 .

EL ARRIBO DE CARPIZO A LA RECTORIA .

Cuando Jorge Carpizo llegó a la rectoría de la UNAM pesaba sobre el principal puesto de dirección universitaria el legado de la reforma inconclusa emprendida por su antecesor. Un año antes del relevo rectoral, Rivero Serrano emprendió con gran despliegue publicitario y sobre la base de un documento leído en el Consejo Universitario el 8 de diciembre de 1983 un proceso de reforma universitaria. El esquema de la reforma que se propuso atendió a los procedimientos tradicionales de decisión. En el Consejo Universitario presentó un análisis de la situación universitaria dividido en áreas problemáticas con elementos iniciales de propuestas que les harían frente. En este órgano de gobierno el documento fue aplaudido. Se vivía entonces una percepción inicial y confusa de que los problemas de la UNAM eran extraordinariamente complejos y que era necesario emprender transformaciones sustanciales. No hubo prácticamente ningna oposición abierta al documento ni a la iniciativa de emprender un proceso de transformación. Los mecanismos de estudio y elaboración de propuestas se redujeron a la creación de un gran aparato encabezado por funcionarios y profesores allegados a la rectoría, quienes se dieron a la tarea de organizar foros de consulta en las diversas unidades académicas de la Universidad. El procedimiento no logró incorporar a los universitarios sino, por el contrario, tendió a excluir a quienes presentaron propuestas u organizaron eventos de discusión. Como ocurre con las iniciativas centradas en las reglas del juego

vigentes, los sujetos de la institucionalidad universitaria esperaron a que fuese el rector quien orientara el tipo de reformas que requería la UNAM[1]. Muy pocos se involucraron en el proceso y éste pronto terminó siendo una actividad rutinaria en manos de equipos especializados que no lograron despertar el entusiasmo de los universitarios.

La fuerza de la iniciativa se diluyó rápidamente. El juego político que la sucesión rectoral trajo consigo, impidió que la burocracia dirigente tuviera el impulso necesario para encabezar un esfuerzo académico institucional que a todas luces rebasaba su capacidad de liderazgo intelectual. El mismo rector se vió impedido de convertirse en el líder de la UNAM puesto que la iniciativa de la reforma fue juzgada por diversos sectores como parte de la campaña por la reelección. Serias dudas campearon en la Universidad: ¿por qué el rector se propuso impulsar una reforma a sólo 12 meses de concluir su mandato? ¿no había tenido antes suficiente tiempo para impulsar los cambios que ahora juzgaba urgentes? ¿qué había ocurrido con su equipo que no logró imponer a la vida universitaria el dinamismo necesario para transformarla?

1. La herencia del soberonismo

La habilidad manifiesta del rector Soberón para hacer crecer, encabezar y dotar de continuidad al enorme aparato de la UNAM

no fue solamente un atributo personal sino resultado de seis grandes procesos: 1) la expansión de la UNAM y la creación de aparatos administrativos; 2) la apertura de un mercado y de carreras político-burocráticas; 3) el crecimiento del mercado académico; 4) la centralización en el mando universitario; 5) la confrontación y negociación con el sindicalismo universitario; 6) la obtención de cuantiosos recursos que permitieron el crecimiento y la satisfacción de las necesidades de distintos sujetos de la UNAM. La conjunción de estos elementos explica la capacidad que tuvo la rectoría de Guillermo Soberón para dirigir y controlar los aparatos administrativos y llevar a cabo la modernización que experimentó la UNAM en esos años.[2]

Esos procesos hicieron de la UNAM un complejo organizacional sumamente diversificado. Por un lado, la Universidad había generado necesidades administrativas muy grandes debido al crecimiento y a la creación de unidades académicas, a la ampliación de la cobertura educativa y de la planta docente y administrativa y a la expansión de los servicios de difusión y extensión. La dimensión ampliada de las funciones universitarias requirió progresivamente de grandes equipos profesionales que se hicieran cargo de las numerosas tareas organizativas, de control y dirección que exigía la Universidad.

La UNAM tuvo que administrar sus recursos, organizar al profesorado, administrar los servicios escolares, distribuir títulos, fomentar la extensión cultural, cuidar de sus recursos inmuebles y contables, controlar al personal administrativo y de intendencia, promover la investigación, ampliar su planta académica, atender a cientos de miles de estudiantes, construir nuevas instalaciones, celebrar numerosos contratos de obra, mantenimiento y adquisiciones de material, reformar planes y programas de estudio, impulsar cursos, seminarios y conferencias para la superación docente, editar libros, planear sus actividades, regularizar sus relaciones con el sindicalismo, etcétera. Todo ello lo hizo en el marco de un acelerado crecimiento y de profundas transformaciones en sus estructuras, relaciones y sujetos sociales. Para todas estas tareas y otras más, la UNAM edificó un gran aparato. En la época de la expansión institucional (1973-1981) la UNAM contó con el financiamiento suficiente para cubrir los gastos, muchos de ellos onerosos, que el mismo proceso fue generando. El país vivía una época de crecimiento, alimentada por el auge petrolero, que permitía al gobierno una política abierta de crecimiento de la educación superior.

Por otro lado, en el seno de la administración se generó un mercado tanto político como profesional que dió cauce a decenas de carreras burocráticas. No se trataba de circuitos

administrativos sólo en el sentido técnico del término sino de circuitos de relación política que reclutaban al personal necesario para la organización y dirección de las actividades universitarias y daban cauce a verdaderas carreras políticas dentro y fuera de la UNAM. Los circuitos burocráticos se establecieron en diversos niveles de la administración: desde las unidades académicas hasta los órganos de dirección y administración central. Se expandieron los puestos de gestión nombrados por el rector y los puestos de apoyo académico-administrativos que dependían principalmente de la autoridad superior (puestos de designación sin que mediaran otras instancias de gobierno como el Consejo Universitario, los consejos tcnicos de escuelas y facultades). Gracias a la inserción en cualquiera de los niveles de los aparatos burocráticos, los funcionarios universitarios tuvieron posibilidades de ascender: su suerte era, en términos del éxito en la carrera burocrática, la suerte del grupo o bloque al que estaban adscritos.

La relación política-burocrática estuvo centrada en el fuerte liderazgo del Dr. Soberón y en el peso específico de cada sector burocrático. Así, mediante las facultades legales que tenía y a través de una política expresa de centralización de las decisiones fundamentales y del presupuesto universitario, el rector fungió como el jefe de un complejo organizacional sumamente diversificado. Por su parte, los distintos sectores

de la burocracia, en especial los adscritos a las unidades académicas, tuvieron márgenes de acción propios derivados de las tareas de organización académica que tenían en sus manos y del poder institucional que cada escuela o facultad desarrolló en el conjunto de la UNAM.[3]

Las políticas de desarrollo institucional dieron más peso a unos sectores que a otros. Por ejemplo, el sector de la investigación y de algunos posgrados fue expresamente promovido por el Dr. Soberón y su peso en las políticas institucionales tendió a restar preponderancia a sectores cuya tradición y antigüedad les habían conferido años antes mayor importancia en la política de la UNAM. Otros sectores ligados a profesiones fuertemente ancladas en la Universidad y en el país, como los médicos y los ingenieros, también adquirieron mayor peso en la vida universitaria.

El conjunto de la burocracia no fue homogéneo. La diversidad institucional trajo consigo la existencia de múltiples intereses que el rector y su grupo dirigente tuvieron que hacer coexistir y darles direccionalidad. En las unidades académicas surgieron conflictos tanto en los cuerpos directivos como en los sujetos que las integraban que las hicieron pequeños mundos problemáticos; algunos tuvieron altos grados de conflictividad; piénsese, por ejemplo, en el Colegio de Ciencias y Humanidades y sus diversos planteles o

en las recientemente creadas Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. En ambos sistemas de enseñanza se presentaron conflictos de diversa índole que requirieron de tratamientos particulares tanto de las administraciones locales como de la rectoría.

Otro elemento básico que contribuye a explicar el amplio proceso de burocratización que reinó en la UNAM en la década setenta fue la política del rector hacia el sindicalismo, particularmente el académico, y hacia los grupos de la izquierda universitaria. La descomposición y desarticulación que la izquierda estudiantil sufrió en los primeros años de la década hicieron que el combate de Soberón contra ella tuviera más un carácter discursivo que práctico. Ello tuvo, en términos de la organización de un discurso universitario gran importancia: el rector estableció que política y vida universitaria eran incompatibles, aunque después su propia acción lo desmintiera. En términos generales, el rector lanzó una ofensiva contra la politización de la Universidad y, para ello, politizó novedosamente las relaciones internas en la Universidad.

El combate principal que desplegó Soberón fue contra el sindicalismo académico. La irrupción de una parte significativa del profesorado al escenario político a través de la organización sindical, la exigencia de participación en los mecanismos de ingreso y promoción laboral y las demadas

de profesionalización de la planta docente vulneraron sensiblemente el marco de las relaciones políticas y laborales previstas en los reglamentos y en la tradición universitaria. El nuevo sujeto organizado tendía a violentar mecanismos claves de control y dirección de la Universidad. El problema que se abrió no fue únicamente que la vida académica no debía estar sujeta a negociaciones de carácter contractual-sindical como lo sostuvo el rector, sino que la organización sindical buscaba atribuciones que hasta entonces estaban concentradas en los funcionarios universitarios. El crecimiento de la planta docente generó situaciones nuevas que la estructura de la UNAM no podía resolver; las necesidades de una planta docente masificada excedían los criterios estatutarios y burocráticos (en el sentido político del término) con que hasta entonces se decidían los ingresos, las promociones y las definitividades del personal académico. El naciente sindicato captó, muchas veces en forma intuitiva, la situación que se abrió en la UNAM durante la primera mitad de la década pasada y encontró camino propicio para extender su movimiento laboral.

El rector tuvo frente a sí un enemigo organizado que atentaba contra las estructuras de ingreso en una de las principales funciones universitarias: la docencia. En el esquema de desarrollo institucional que tuvo la rectoría de Soberón el sindicato era un estorbo muy pesado. Así, el

rector y el bloque burocrático se unificaron contra un enemigo visible. En esto radica una de las principales características de las relaciones de aquel rectorado, puesto que el conjunto de gobernantes universitarios unificó su acción política alrededor de la figura rectoral. No es dato menor, por ello, que el rector haya encabezado personalmente la lucha contra el sindicato académico ni que de él surgieran las orientaciones políticas básicas para hacerle frente. No fue sino hasta 1979-80 que la UNAM logró un marco legal para sus relaciones laborales. La solución que dió el presidente de la república y las cámaras de diputados y senadores no era la que propuso con tanto ahínco el rector Soberón, pero tendió a normalizar el conflicto que la UNAM vivía desde 1974. El resultado no fue del todo desfavorable para Soberón, pues en 1980 logró hacer ganar la representación laboral a las Asociaciones Autónomas del Personal Académico (AAPAUNAM) en un recuento general: a partir de entonces, las relaciones laborales se negociarían entre dos sujetos aliados, las AAPAUNAM y la rectoría. [4]

La planta académica de la UNAM creció como el resto de la Universidad a pasos acelerados en relativamente corto tiempo. Se trató de un proceso expansivo en correspondencia con el conjunto del sistema de enseñanza superior. En 1970 la UNAM tenía 8,876 profesores, de los cuales el bachillerato alojaba a 1,610, la licenciatura a 6,741, y la investigación a 525. En 1980 la UNAM llegó a atender 5,129 profesores en educación

media superior, 22,034 en licenciatura y 1,191 en investigación.

La UNAM se convirtió no sólo en un gran mercado ocupacional sino, además, en la fuente alimentadora de dicho mercado: la creación del CCH y, posteriormente, de las ENEP, así como la ampliación de la cobertura educacional en Ciudad Universitaria exigieron grandes cantidades de profesores. Entre 1971 y 1974, 1,600 egresados de la UNAM llegaron como profesores al CCH; durante la década pasada, 15,000 nuevos profesores formados en las licenciaturas de la Universidad Nacional llegaron a la Ciudad Universitaria y a las ENEP.

El mercado académico tuvo un crecimiento diferenciado por niveles. En el bachillerato el crecimiento se detuvo: la planta académica del CCH se estancó en 1974 y en la ENP prácticamente no se renovó, constituyndose en uno de los sectores más viejos del personal docente. En la licenciatura, en cambio, la planta académica creció hasta 1980, con una distribución diferenciada entre las escuelas y facultades de la Ciudad Universitaria y las ENEP.

La administración del rector Guillermo Soberón atendió este crecimiento con políticas expresas. Rollin Kent señala que el rector impulsó 5 líneas hacia el personal académico: 1) el combate al sindicalismo de los profesores que tuvo como

resultado una "regulación burocrática y autoritaria del mercado académico"; 2) la conservación de las figuras laborales tradicionales y la creación de condiciones de inestabilidad y de cierre de las vías de promoción; 3) la política "híbrida" de formación docente, que mezcló los supuestos de que la licenciatura capacitaba para la docencia universitaria y los programas académicos que ofrecían cursillos pedagógicos y didácticos; 4) el débil impulso al posgrado, especialmente en el primer período rectoral, que no se constituyó como factor de profesionalización académica, y 5) la expansión y profesionalización privilegiada del sector de la investigación.

Estas cinco líneas políticas reforzaron el control burocrático del personal académico, básicamente a través de la contratación e hicieron inamovible el marco jurídico de las figuras laborales ante los cambios operados en la planta académica. Los paquetes didácticos fueron ofrecidos bajo la creencia de que resolvían las carencias pedagógicas y las necesidades de profesionalización. En consecuencia, la desatención del posgrado se tradujo en la desestimación de este nivel como vehículo formativo para la docencia y la investigación. La política de desarrollo de la investigación, junto con el descuido a la docencia, trajo consigo el establecimiento de un sector académico diferenciado cuyos limitados contactos con la docencia se constriñeron a la

eventual impartición de cátedra por parte de los investigadores.

Los esfuerzos de Soberón para la superación del profesorado no tocaron los asuntos sustanciales de las prácticas pedagógicas y de la competencia disciplinar. A muchos se les ofreció la propuesta de los "nuevos métodos de enseñanza" en una curiosa mezcla de tecnología educativa, programación por objetivos y dinámicas grupales. En algunos casos este arsenal didactista y las ideas participativas se combinaron con concepciones revolucionarias de la práctica universitaria que desatendían la transmisión de los contenidos disciplinares y de las habilidades fundamentales del razonamiento y la experiencia científica.

En este panorama rápidamente esbozado, el personal académico tuvo que satisfacer las exigencias académicas de la docencia de masas en condiciones de formación disciplinar y profesional, pedagógica y didáctica apenas superiores a la de los alumnos de semestres avanzados. Las figuras básicas de la expansión del mercado académico fueron el profesor de asignatura y el ayudante de profesor, quienes en muchos casos carecían del título de licenciatura. El sector del profesorado de tiempo completo creció en pequeñas dimensiones y fue el único segmento profesionalizado en sentido estricto. En esas condiciones, miles de profesores se insertaron en el mercado académico con muy pocas posibilidades de

iniciar carreras académicas con alta movilidad y oportunidades de superación y estabilidad académica y laboral. Las condiciones de la precaria profesionalización reforzaron las redes clientelares y de poder de la burocracia; los funcionarios que tuvieron en sus manos la contratación, el ascenso y la definitividad del personal, formaron a su alrededor grupos que vislumbraron en el creciente mercado político-burocrático la promesa de carreras administrativas alejadas de la vida académica.[5]

2. La gestión de Rivero Serrano.

A partir de 1983, el tercer año de la rectoría del doctor Octavio Rivero Serrano, la UNAM comenzó a sufrir mermas en sus recursos económicos. Unicamente el primer año de la nueva administración existieron incrementos presupuestales, pero en 1982 la UNAM ejerció un gasto equivalente al 95.2% del gasto de 1980, en 1983 al 71.2%, en 1984 al 65.3% y en 1985 al 63.2%. La UNAM perdió en tres años más del 30 por ciento de los recursos con los que contaba en 1980. Las funciones más afectadas por la reducción de los recursos fueron la docencia y la de "apoyo". Tomando como base el año de 1980, en 1981 la UNAM ejerció un gasto en docencia de -1.4 y en 1984 de -41.8%. La función menos afectada fue la investigación que en 1984 decreció en un 38.6% en relación a 1980. Por supuesto tanto la investigación como la docencia sufrieron severas restricciones, pero en términos relativos, la docencia

tendió a perder más apoyos que la investigación.[6]

La disminución real del gasto universitario explica el detenimiento de la expansión, el aplazamiento de obras y la adopción de algunos mecanismos para hacer más eficiente el uso de los recursos disponibles. La reducción de los recursos impuso a la administración central la necesidad de vigilar el uso del dinero y de suprimir prerrogativas que la burocracia tenía. Esta política no llevó a una verdadera racionalización del gasto, pues a pesar de la crisis continuaron los dispendios. El hecho real es, no obstante, que de un año a otro las unidades académicas y administrativas vieron menguados sus recursos y tuvieron que cancelar proyectos sólo imaginables en la época de la expansión. Gran parte del deterioro recayó en los salarios del personal académico y administrativo. Por ejemplo, en 1980 un profesor titutar de tiempo completo ganaba entre 6 y 7 salarios mínimos y en 1986 obtenía aproximadamente 4.5 salarios mínimos, los cuales, a su vez, habían experimentado un significativo deterioro. [7]

En este escenario, habría que preguntarse cuál fue el impacto no sólo en términos monetarios sino también políticos que tuvo la disminución de los presupuestos. Imaginemos a la burocracia universitaria que comienza a ver disminuido el dinero con que anteriormente operaba. La reducción afectó a todos, pero no fue igual. La distribución del menguado

presupuesto tuvo que atender a políticas muy precisas de desarrollo institucional que condujeron a establecer prioridades para afectar menos a determinadas funciones. Mientras que se buscó afectar lo menos posible a la investigación, a la docencia le tocó sufrir más el deterioro.

No se tiene posibilidad de conocer con profundidad el curso que tomaron las presiones, los acuerdos y las imposiciones que surgieron a raíz de la disminución del dinero disponible y de los mecanismos de control centralizados para su ejercicio, pero se puede suponer con suficiente base que esos procesos afectaron fuertemente los lazos de unión que la burocracia universitaria había construído durante la rectoría de Soberón. No es lo mismo fincar un liderazgo institucional sobre la base de recursos suficientes, que hacerlo sobre la base de recortes poresupuestales y aplazamiento, reducción o desaparición de proyectos que cada unidad académica impulsaba.

El modo de relación político-burocrático que impuso Soberón estaba asentado en una política expresa de modernización y crecimiento con dinero suficiente para llevarla a efecto. En 1982 ya no era posible continuar el esquema expansivo y modernizador de Soberón puesto que la capacidad institucional había sido cubierta y acechaban las nuevas realidades económicas del país.

El mercado propiamente burocrático que había alimentado expectativas en segmentos del personal académico se contrajo; los canales se estrecharon postergando para el futuro carreras que apensas se iniciaban o se pensaban iniciar. Este proceso mermó significativamente las posibilidades para realizar las carreras políticas y académicas que pocos años antes permitía la universidad a sus profesores y egresados.

En el conflictivo marco de reducción de oportunidades, la carrera político-burocrática adquirió otro elemento de atracción: la posibilidad de continuar el ascenso político a esferas gubernamentales, ejemplificado por el rector y el grupo de funcionarios universitarios que ocupó altos puestos en la burocracia del gobierno. La burocracia universitaria se constituyó en una "nueva mediación institucional" de los nexos entre los aparatos estatales y la Universidad y adquirió sentido como parte de carreras que excedían el ámbito universitario y las tareas sustantivas de la institución. Por ello, los funcionarios, en particular quienes ocupaban puestos relevantes en la burocracia de las unidades académicas y en la administración central, ejercieron sus facultades en la ruta de un camino más largo pero, por lo mismo, más atractivo y prometedor. Durante la gestión de Rivero Serrano se enfrentaron las dos lógicas: la del malestar ocasionado por la contracción del mercado de oportunidades burocráticas y la de la perspectiva abierta hacia los aparatos estatales. Ambos fenómenos contribuyeron a profundizar la brecha

entre el mundo académico propiamente dicho y el mundo burocrático de la institución y fueron parte de la desarticulación que comenzaba a sufrir la vida de la Universidad.

Junto a ello, el esquema centralizador con que había operado la UNAM a partir de 1973 y que se había afianzado en 1979 ya no lograba contener la diversidad de situaciones, experiencias y necesidades que se presentaban en un marco de intereses heterogéneos. El rector Rivero Serrano captó esa situación; probablemente en sus apreciaciones no haya existido únicamente el frío reconocimiento del problema universitario sino la experiencia directa que le tocó vivir como gobernante de una universidad de muy difícil gobierno. En su Evaluación y Marco de Referencia... el rector señaló:

> La capacidad racionalizadora inicial de esta forma de organización de la Universidad (se refiere a la administración centralizada) ha comenzado... a debilitarse ante los problemas crecientes que enfrenta la gestión centralizada de una Universidad compleja y de gran tamaño. La administración central, a pesar de sus permanentes restructuraciones y sus esfuerzos operativos cotidianos, ya no puede responder eficaz y oportunamente al gran volumen de asuntos y demandas singulares, heterogéneas y urgentes, provenientes de las muchas y diferentes dependencias de la UNAM. Sobre todo tiende a volverse ajena al quehacer académico y a sustituir las decisiones de los órganos de gobierno.

Y poco más adelante:

> Toda desarticulación entre la vida académica de la Universidad y la administración central conduce a la elaboración de planes aislados muy signiticativos, pero sin incidencia en el conjunto de la Universidad o de la Nación, o bien a planes generales que por la nula o baja participación de facultades, escuelas, institutos y centros, resultan insignificantes, inoperantes y hasta contraproducentes.[8]

La centralización universitaria había perdido, a juicio del rector, la capacidad racionalizadora inicial y se había convertido en freno a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Lo cierto es que el esquema centralizador no tuvo nunca las virtudes racionalizadoras que Rivero Serrano le atribuye, sin embargo, la UNAM había desbordado por su complejidad a los aparatos centrales de la administración.

La carencia de recursos y las dificultades para articular un sólido liderazgo propiciaron una suerte de ensimismamiento de las burocracias hacia sus propios ámbitos de acción y el debilitamiento de los vínculos con el rector y su equipo de colaboradores cercanos. Estos, a su vez, realizaron esfuerzos tendientes a rescatar la importancia de la rectoría frente a la dispersión de las burocracias. Sin embargo, muchas orientaciones de la rectoría fueron aceptadas formalmente sin que hayan tenido continuidad en las unidades académicas o administrativas particulares.

Cuando Rivero Serrano arribó a la rectoría las autoridades universitarias no tenían ya enemigo visible al frente. El sindicalismo administrativo había llegado a una etapa de normalización de sus relaciones laborales con la institución constituyéndose en otra burocracia, sólidamente organizada, que agrupaba a la mayoría de los trabajadores y administraba

el contrato colectivo. A partir del reconocimiento legal de 1979, el sindicato universitario no tuvo que luchar por su reconocimiento legal sino por la mejora del contrato colectivo. Su relación con las autoridades universitarias se institucionalizó dando lugar prioritario a la negociación antes que al enfrentamiento. Algo similar ocurrió con las AAPAUNAM que en 1980 disputaron y obtuvieron la titularidad del Contrato Colectivo.

El cambio radical en las relaciones laborales hizo a un lado al enemigo que permitía la unificación de la burocracia: ya no había un adversario que pusiera en tensión la capacidad política de la burocracia entera, sino un par de sindicatos que convivieron institucionalmente con ella, a través de la negociación. Rivero Serrano no pudo invocar y enfrentar, como lo hizo Soberón, a un enemigo sólido; tuvo que asumir con plenitud la nueva era de las relaciones entre dos burocracias, la sindical y la universitaria. En el mensaje dirigido a la comunidad universitaria cuando el STUNAM estalló la huelga en noviembre de 1982, Rivero Serrano dijo:

> En diversas ocasiones he sostenido que creo compatibles los derechos de los trabajadores con los fines sustantivos de la Universidad; que los auténticos derechos del personal no sólo no se contraponen sino que pueden organizarse para ayudar a cumplir los trascendentales encargos que la nación ha encomendado a nuestra institución...
>
> El tiempo ha demostrado que esta compatibilidad existe y se refuerza cuando el trabajador, invaluable apoyo al trabajo del maestro, del alumno o del investigador, hace suyos los altos fines propios de la Universidad [9].

El nuevo marco jurídico y político de las relaciones laborales impuso a las autoridades y a los sindicatos un juego distinto. Para las autoridades, las nuevas necesidades se redujeron a un ámbito de naturaleza administrativa para regular la gran cantidad de asuntos concretos que suponen las relaciones laborales: reglamentos internos de trabajo, descripción de funciones, catálogo de puestos y tabulación, etcétera; para el sindicato se redujeron a la administración del contrato colectivo y la búsqueda de prestaciones laborales de diversa índole. Junto a ese nuevo tipo de asuntos apareció otro fenómeno: la baja productividad del trabajo, y las "prácticas proteccionistas de las asociaciones gremiales".[10]

Las preocupaciones de la rectoría, estuvieron centradas en la mejoría de la calidad de los servicios que prestan los trabajadores universitarios. Las nuevas exigencias, empero, ya tenían un basamento legal y los canales de solución estaban inscritos en reglas claramente institucionalizadas que impedían la configuración de polos extremos de adversidad y confrontación: a partir de 1980, las relaciones laborales eran asunto entre dos burocracias.

Durante los primeros años de la década ochenta comenzaron a hacerse evidentes los problemas derivados de la modernización de la UNAM. El rector Rivero Serrano no sólo debió dirigir a una Universidad altamente burocratizada en la que imperaba la

dispersión de los actores burocráticos y la carencia de un sólido bloque dirigente; debió también conducir a una institución que progresivamente resentía los procesos de masificación de su matrícula estudiantil, de su personal académico y administrativo. La UNAM de principios de la década se había convertido velozmente en una institución sumamente diversa y heterogénea: en su seno convivían una gran diversidad de carreras, de proyectos de investigación, de formas de organización académica, de niveles de estudio. En la UNAM se habían creado circuitos de alta calidad y, al mismo tiempo, zonas deterioradas del quehacer académico. En una misma escuela o facultad se presentaron diferencias en los niveles de "excelencia" de la docencia y de la investigación. En general, la UNAM ya no pudo presentarse a sí misma ni ante la sociedad como un conglomerado homogéneo; el proyecto que había animado su relativa solidez, la modernización expansiva, se detuvo, dando lugar a procesos inesperados, poco comprendidos, que no lograron superarse.

La masificación de la matrícula había tenido la virtud de ampliar la cobertura educacional a miles de jóvenes que demandaban estudios superiores. Fue sin duda un proceso de relativa democratización en el acceso. A la UNAM llegaron estudiantes de diferentes orígenes sociales, poseedores de capitales culturales heterogéneos, con experiencias escolares previas distintas, con expectativas y aspiraciones

desiguales, con estrategias de inserción y de permanencia escolar particulares. Estos estudiantes rompieron sin saberlo los modelos tradicionales del deber ser estudiantil con los que había funcionado, al menos discursivamente, la Universidad previa a la expansión. A pesar de la diversificación de opciones profesionales que brindó formalmente la UNAM, la demanda estudiantil continuó ejerciendo una presión sobre carreras tradicionales como medicina, derecho y contaduría. La masiva incorporación de la mujer a la Universidad fue otro elemento importante en la composición de la matrícula estudiantil. En los primeros años de la década, las mujeres llegaron a ocupar el 40% de la población escolar de la UNAM.[11]

La masificación de la matrícula no fue sólo asunto de carácter cuantitativo: la irrupción de grandes masas a la Universidad modificó las relaciones pedagógicas, introdujo presiones académicas y administrativas de distinta naturaleza, creó climas de relación universitaria nuevos, contribuyó a la transformación de los vínculos de la UNAM con su entorno social, le dió otra dimensión a la adquisición de los conocimientos y a la calidad de su transmisión. El proceso de masificación a principios de los años ochenta coincidió con la progresiva contracción del mercado de trabajo y con crecientes necesidades de la población estudiantil. La UNAM, de forma similar que otras

instituciones de educación superior, cumplió una función social no estipulada en sus reglamentos: la de "zona de estacionamiento" juvenil que aplazaba provisoriamente las demandas hacia el mercado ocupacional. Paradójicamente esos fenómenos que operaban en la sociedad tendieron a reforzar la demanda de títulos superiores: los estudiantes intuían que la escolaridad superior les daba ventajas frente a quienes no la poseían. La expectativa básica que alienta la demanda estudiantil, es decir, la posesión del título universitario para conservar o ascender en las posiciones sociales también se modificó: los estudios fueron perdiendo importancia por lo que éstos podían representar como proyectos intelectuales de formación profesional y ganaron importancia por lo que éstos prometían como mecanismo de conservación o elevación de posiciones sociales. Con ello se desdibujaron los sentidos académicos frente al sentido promocional de los estudios universitarios. Sin duda este fenómeno afectó a modos diversos al conglomerado estudiantil; no obstante, no puede negarse que tuvo efectos muy importantes en lo que se ha denominado deterioro académico.

En este cuadro brevemente descrito Octavio Rivero Serrano tuvo grandes dificultades para articular un bloque dirigente que encabezara a la burocracia, a los profesores y estudiantes con proyectos claros para la Universidad. No fue sino hasta finales de 1983 que el rector se propuso revisar

la situación de la UNAM y emprender una reforma universitaria cuya urgencia nadie podía negar. Pero su iniciativa estaba inmersa en la ruta de la sucesión rectoral; Rivero Serrano quiso llevar a cabo la reforma como una carta para obtener su reelección. La lógica parecía impecable en términos formales: el rector en turno reconocía los problemas de la UNAM, después emprendía una reforma cuya continuidad debía estar garantizada por la repetición en el cargo. El esfuerzo del rector tuvo magros resultados puesto que los universitarios no respondieron a su convocatoria ni los proyectos que se elaboraron tuvieron la fuerza social necesaria para que su implantación no fuera tan sólo parte de la rutina en la que se debatía la Universidad.

3. La reforma inconclusa de 1984.

Evaluación y marco de referencia para los cambios académicos administrativos fue el título del extenso documento leído por Octavio Rivero Serrano para dar inicio al proceso de reforma universitaria. El documento estaba dividido en tres grandes apartados. El primero de ellos describe los logros de la Universidad; se trata de un apartado de carácter oficialista, en el que se resalta que las funciones universitarias se han cumplido a lo largo de la historia de la institución de acuerdo con el desarrollo nacional. En el segundo capítulo se analizan los "problemas principales de los diversos subsistemas de la

Universidad"; a diferencia del anterior, este capítulo intenta una crítica global al desarrollo que ha tenido la UNAM y aunque el rector contradictoriamente señala que los problemas "son imperfecciones aisladas que deseamos corregir"[12], logra una visión compleja de la vida universitaria. El tercer capítulo marca la pauta de las principales transformaciones que requiere la Universidad y del modo en que habrían de lograrse.

Pese a sus insuficiencias analíticas el documento constituyó en sí mismo un ejercicio institucional de crítica hacia la propia situación de la UNAM. En muchos sentidos, abandonaba el tono excesivamente triunfalista y elogioso con que Soberón acostumbraba referirse a la Universidad. Lo más destacado fue el cuestionamiento hacia el esquema centralista de administración universitaria y el reconocimiento de que las llamadas funciones de apoyo tendían a absorber en no pocos casos la vida sustantiva de la institución, esto es, la docencia y la investigación. En ese documento estuvo ausente cualquier referencia a las formas de gobierno y al tipo de relaciones decisionales imperantes: Rivero Serrano criticó el esquema de su antecesor pero no cuestionó los mecanismos reales que posibilitaban su funcionamiento ni los efectos que tenía sobre la toma de decisiones. Cuando se iniciaron los trabajos de consulta y sistematización de las propuestas, se siguió la línea trazada por el rector y en ningún caso los proyectos y programas propuestos modificaban sustancialmente el esquema administrativo central ni los mecanismos de participación

de los diversos sectores universitarios. De igual modo, las propuestas elaboradas por los grupos responsables de cada proyecto sólo atendieron aspectos formales, organizativos de la administración y no atendieron a los procesos que subyacen en las estructuras administrativas.[13]

Los procedimientos que se usaron para la puesta en marcha de la reforma universitaria estuvieron fincados en la estructura administrativa de la Universidad y coordinados por dos grupos -de evaluación y de planeación- a cargo de la Secretaría General y de la Secretaría de la Rectoría. En la elaboración del diagnóstico participaron el Colegio de Directores, el Consejo Técnico de Humanidades, el Consejo Técnico de la Investigación Científica, el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria, la Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el Consejo de Estudios de Posgrado y el cuerpo directivo de la Extensión Universitaria. Estos órganos de gobierno nombraron comisiones que participaron permanentemente en la mitad de los proyectos de reforma universitaria. De hecho, el trabajo principal recayó en el grupo formado por la rectoría, integrado por algunos funcionarios centrales y, en su mayoría, por profesionistas designados especialmente para el cumplimiento de esas tareas.

Como puede observarse, el impulso inicial dado a la reforma universitaria en el Consejo Universitario se distribuyó en un grupo especializado. No hubo, salvo las exhortaciones de rigor aparecidas en los órganos de difusión de la UNAM, mecanismos

amplios de participación de profesores y estudiantes: el tipo de actividades a las que se convocaba a participar estaban regidas por un particularismo que las desligaba de cualquier reflexión o propuesta global, esto es, se convocó a la comunidad a participar en un proceso cuya lógica global ya estaba decidida, cuya orientación general ya se hallaba en marcha. Al equipo especializado le tocó recibir ponencias en mesas redondas, seminarios, entrevistas; tuvo que sistematizar los datos de cuestionarios y muestreos; pero todo ello lo hizo en la fragmentación que suponía el trabajo en 65 proyectos diferentes desligados entre sí. Bajo un esquema de trabajo así diseñado, la comunidad universitaria dio una pobre rspuesta a los llamados a la participación. Ese esquema de participación y resolución, independientemente de la sanción formal que distintos órganos de gobierno debían dar, diluyó el empuje que se pretendió darle al proceso; hizo que no adquiriera coherencia global la pequeña participación y dispersó los esfuerzos, también ceñidos a la formalidad burocrática, de los funcionarios medios y de las unidades académicas.

En el esquema de operación de la reforma univesitaria los proyectos básicos de política universitaria estuvieron a cargo de la rectoría. Los primeros ocho proyectos integraron un Plan Rector de Desarrollo Institucional, bajo la lógica que supone posible controlar y dirigir con instrumentos de planeación "todos y cada uno de los aspectos del quehacer universitario en un amplio

horizonte que trascienda a corto plazo y que permita prever racionalmente la orientación de los recursos". En palabras de Rivero Serrano, el Plan Rector:

> ...contempla la planeación, a mediano y largo plazos, de la docencia en sus niveles de educación media superior, educación técnica, licenciatura y posgrado; de la investigación; de la investigación en ciencias naturales y exactas y en ciencias humanas y sociales; de la extensión universitaria y del apoyo administrativo y financiero de la institución. [14]

La existencia de los ocho proyectos que componían al Plan Rector de Desarrollo Institucional y, sobre todo, el procedimiento centralizado de su elaboración, contribuyeron a restar peso a los demás proyectos y programas particulares. El rector había hecho un llamado contra el esquema centralizador imperante y, sin embargo, lo reforzaba al dejar en manos de la rectoría la decisión y dirección de la política institucional. Aunque en su elaboración participaron algunos miembros del personal académico desligados de los aparatos administrativos, el resultado era un plan que buscaba fortalecer a la rectoría de la UNAM.[15]

En sólo diez meses (enero - octubre de 1984) se instaló la maquinaria de consulta y procesamiento, se elaboraron los proyectos y se pusieron en marcha 48 programas. En ese corto periodo, las autoridades universitarias creyeron haber colocado a la UNAM en el camino permanente de su transformación. En ese primer periodo, se pensó que la Reforma Universitaria "había cumplido con sus propósitos iniciales: lograr que la renovación fuese obra de los propios universitarios". La fase siguiente sería

"la realización de acciones concretas de acuerdo a la conceptualización plasmada en el Plan Rector de Desarrollo Institucional". [16]

Pese al esfuerzo institucional para dar forma a la participación y aprobar los programas de la reforma universitaria, el proceso se convirtió en una rutina ajena a la vida académica de la Universidad. Según el rector, en cuatro meses habían asistido a los eventos o participado con ponencias alrededor de 15,550 personas; pero ese dato incluye a 13,131 personas que resolvieron cuestionarios y a 837 personas que fueron entrevistados. En número de ponencias y trabajos escritos fue tan solo de 1465. [17] Los datos que ofreció Rivero Serrano, aún bajo el supuesto de que hayan sido ciertos, reflejan la escasa participación real de los universitarios en el proceso. Los simposio, las mesas redondas, los foros y seminarios fueron en su mayoría eventos muy pequeños que debatieron alrededor de los proyectos que los equipos especializados habían diseñado previamente.

En sólo un año se pretendió dar cauce a la compleja situación que vivía la Universidad a través de un esquema operativo sumamante centralizado. El marco de dispersión burocrática y los problemas drivados de la modernización expansiva de la década anterior, la escasez de recursos y el clima que se había generado ante la inminente sucesión rectoral hicieron que el proceso de reforma universitaria iniciado en diciembre de 1983 fracasara

rotundamente.

4. Jorge Carpizo, rector.

Jorge Carpizo llegó a la dirección del Instituto de Investigaciones Jurídicas en octubre de 1978. Lo hizo después de haber ocupado el cargo de Abogado General de la UNAM en el segundo periodo rectoral de Guillermo Soberón. Era, como muchos otros funcionarios, parte integrante de la burocracia política universitaria y contaba en su haber la experiencia que le confirió el alto puesto universitario. Como Abogado General, representó al rector en la lucha contra el sindicalismo universitario, fué quien dió forma a la propuesta de adición de un apartado "C" en el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y quien tramitó legalmente los conflictos con el sindicalismo. En suma, Jorge Carpizo se había formado como funcionario universitario en uno de los flancos más importantes de la gestión de Guillermo Soberón y, por ello gozaba de prestigio en las filas de la burocracia universitaria. Como director de Investigaciones Jurídicas no tuvo que enfrentar ningún conflicto: el Instituto gozaba de salud al momento en que asumió y dejó su dirección. Durante la rectoría de Rivero Serrano no protagonizó ninguna dificultad con las autoridades centrales. Al contrario, su imagen de universitario mesurado y leal a la institución se fortaleció durante su mandato al frente del Instituto.

En 1984, cuando estaba por concluir su periodo, declaró enfáticamente que él no buscaba la reelección en el cargo por juzgar conveniente el relevo en la dirección académica. Sus declaraciones entraron en escena justo en el año en el que la Universidad se enfrascaba en la lucha por la sucesión rectoral y convergieron con la creciente opinión desfavorable a la reelección de Rivero Serrano. De hecho, independientemente de la intención con que fueron formuladas, constituyeron una opinión adversa al rector y pusieron el nombre de Carpizo en boca de muchos universitarios como posible sucesor de la Rectoría.

El año de la reforma universitaria trajo consigo procesos ajenos a los propósitos del rector: fracasó el intento de reforma, continuaron los proceos dispersadores de la burocracia universitaria, se debilitó más la figura rectoral, se estableció un terreno de disputa política-burocrática para la sucesión. A finales de 1984 muy pocos opinaban favorablemente a la reelección del rector, a pesar de los esfuerzos de Rivero Serrano para continuar por otro periodo en el cargo. En el juego de la sucesión, el hecho de que se hallara en marcha un proceso de transformaciones contó muy poco; casi nadie estaba comprometido con dicha reforma y, por lo tanto, que concluyera o no era asunto que competía a la campaña del rector.

No es posible documentar el proceso microscópico de la decisión de la Junta de Gobierno. Es posible suponer que la designación de

rector es un asunto directamente relacionado con la institución presidencial, debido a la importancia que tiene la UNAM por su historia, tamaño y recursos que maneja. Gobernar a la Universidad Nacional no es asunto exclusivamente académico, es, ante todo, un asunto de primer orden en la política nacional. En ese periodo no había en la UNAM ningún problema político de gran envergadura que reclamara una atención especial de la presidencia; había asuntos internos que probablemente el presidente y las autoridades educativas juzgaron necesarios de enfrentar con un cambio en la rectoría. Además, Rivero Serrano carecía de grupo fuerte en la UNAM y es probable que sus nexos con el gobierno federal no fuesen lo suficientemente sólidos como para garantizar su reelección.

Es interesante constatar que la mayor parte de los miembros de la Junta de Gobierno ocuparon ese cargo durante la rectoría de Rivero Serrano. Los miembros de la Junta de Gobierno son designados formalmente por el Consejo Universitario. Las propuestas pueden emanar de cualquier consejero, pero siempre se han nombrado a los profesores que el rector en turno promueve. Hay una relación política directa, más allá de los reglamentos, entre el rector y los miembros de la Junta de Gobierno, en especial con los que ocupan ese cargo gracias a la propuesta del rector. De ese modo, Rivero Serrano había asegurado contar con una proporción mayoritaria en la Junta de Gobierno, lo cual había facilitado la intervención del rector en el nobramiento de directores de unidades académicas. Sin embargo, la composición que Rivero Serrano había

logrado en la Junta de Gobierno no fué suficiente para obtener su reelección. Después de un breve periodo de "exploración" a la comunidad y de entrevistas con los aspirantes, la junta de gobierno designó a Jorge Carpizo Mc.Gregor.

Carpizo llegó a la rectoría con una meta clara: recomponer las relaciones en la burocracia universitaria y recuperar el prestigio de la figura rectoral. La nueva rectoría tenía que enfrentar un cúmulo de problemas que su antecesor no logró resolver y que, en 1985, se agravaron por los efectos de la disminución del presupuesto. Para ello el nuevo rector estaba obligado a tratar de articular un sólido bloque gobernante y dar continuidad a las tareas de la institución.

El nuevo rector prestó poca atención al esfuerzo institucional inaugurado por su antecesor en diciembre de 1983 y, por lo tanto, desapareció de los programas de la rectoría cualquier alusión a la reforma universitaria. Algunos programas incluidos en el Plan Rector de 1984 se encontraban en una fase operativa y otros más había quedado inconclusos. Jorge Carpizo retomó algunas modificando en ciertos casos su alcance, y los hizo pasar como propuestas propias, sin vínculo con su orígen. Carpizo, al deslindarse implícitamente con la administración anterior, planteó la política universitaria como atributo de la persona que ocupa el cargo de rector y no como un esfuerzo que tiene y exige continuidades que rebasan los cuatro años de duración de la

rectoría y que constituyen, al menos formalmente, estrategias de solución a los problemas de la Universidad. Con ello, el rector ignoró que algunos proyectos formaban parte de un acuerdo institucional de reforma adoptado por el Consejo Universitario. Sin embargo, no hubo nadie que reclamara en forma pública la continuación de la reforma inaugurada por Rivero Serrano. El nuevo rector quizá haya estimado que la configuración de una renovada rectoría y la rearticulación del bloque institucional exigía tomar distancia de quien se pensaba que era el principal responsable de la dispersión de los sectores dirigentes. Con la derrota que sufrió Rivero Serrano para ocupar por segunda ocasión el puesto de la rectoría salió derrotada su concepción de reforma universitaria.

Desde su discurso de toma de psesión, Jorge Carpizo lanzó un amplio conjunto de propuestas de diverso orden. Las "primeras medidas" que Carpizo anunció constituían una larga lista de asuntos con diveros alcances, sin consideraciones globales sobre los problemas y el rumbo de la Universidad. Desde el punto de vista de la crítica que la propia institución se había hecho a través de la rectoría y del Consejo Universitario, la propuesta de Jorge Carpizo constituía un retroceso. El nuevo rector fundamentó la lista de acciones recurriendo a los antiguos postulados del deber ser institucional. Hizo mención a la existencia de un bajo nivel académico, pero no ofreció ninguna explicación de las causas que lo originan. Según Carpizo:

> A pesar del constante e intenso esfuerzo, el nivel académico de Nuestra Casa de Estudios no es, de manera

> unifome, lo elevado que requiere el momento en que se encuentra el desarrollo de México.
>
> Existe... un verdadero clamor porque se tomen medidas para la superación académica...
>
> Existe inconformidad, y yo participo de ella, con los niveles académicos que hay en diversos ámbitos de la Universidad; pero lo importante es que se tiene la voluntad de enfrentar esos problemas y de superarlos.[18]

Una lectura atenta de su lista de propuestas revela con claridad que la concepción del rector consistía en que los problemas de la UNAM se podían resolver con medidas administrativas, adoptadas por la rectoría o los directores de las unidades académicas, sin la participación de profesores y estudiantes. Es cierto que muchas medidas eran necesarias, pero también es cierto que eran insuficientes para enfrentar la magnitud y complejidad de los problemas que decían atender.

A pesar de la forma fragmentada y dispersa de su presentación, las medidas que anunció Jorge Carpizo en su toma de posesión y que posteriormente reunió como "Programa Académico" se pueden agrupar, con fines analíticos, en 8 ejes de política institucional: 1) la planeación y evaluación de la UNAM en su conjunto y de cada unidad en particular; 2) la superación académica y la estabilización de la planta docente; 3) apoyos a la formación de los estudiantes; 4) el refuerzo de la investigación; 5) la reforma a los estudios de posgrado; 6) la midificación de algunas estructuras del gobierno universitario; 7) la simplificación administrativa, y 8) la racionalización del gasto y la ampliación de fuentes propias de

financiamiento. Veamos brevemente los alcances y limitaciones de esta política:

La planeación y evaluación consistió en el diseño de una guía que incluía las "metas mínimas" que cada unidad académica se proponía para alcanzar en un año. Dicho formulario homogenizaba a las unidades académicas sin posibilitar otro tipo de ejercicio de planificación y evaluación que considerara las especificidades de cada escuela, facultad o instituto. La planeación y la evaluación se convirtió en un "llenado" de la guías, es decir, en un requisito con escaso impacto en la vida académica. [19]

El eje de superación académica y estabilización de la planta docente abarca diversos programas: fortalecimiento de la carrera docente en el bachillerato, estímulos para la titulación de profesores en el CCH y la ENP, cursos de actualización y formación pedagógica en bachillerato y licenciatura. Las limitaciones de estos programas pueden observarse con los datos que ofreció Carpizo en su Primer Informe de Labores (1985): para ocupar plazas de profesor de carrera, en la ENP se abrieron 546 concursos de oposición, a los cuales se presentaron sólo 362 profesores; en el CCH se convocó a 267 concursos para profesores e investigadores de carrera, 150 para técnicos académicos y 3,913 para profesores de asignatura (de este programa Carpizo no ofreció datos de cuántos profesores participaron y en qué unidades académicas se abrieron los concursos). En ese año se habían "identificado" 1,175

profesores del bachillerato sin título; según el informe sólo 41 había obtenido apoyo para la impresión de sus tesis de licenciatura, maestría o doctorado (en este caso tampoco se ofreció información de cuántos alcanzaron el título). En el bachillerato se impartieron 10 cursos de actualización en los que participaron 512 profesores, y en la licenciatura se realizaron 89 cursos de actualización y 87 de formación pedagógica; según los datos del informe rectoral 2,148 profesores participaron en éstos. [20]

No obstante a la insuficiencia de los datos ofrecidos por el rector, puede afirmarse que tanto los concursos de oposición como los cursos de actualización y formación pedagógica no resolvieron los problemas de la planta académica. Por un lado, los requerimientos de estabilización exceden el número de concursos ofrecidos; a ello hay que agregar la arbitrariedad de los criterios para establecer las cantidades y tipo de concursos que se abrieron. Por otro lado, sin considerar posibles excepciones, los cursos de actualización y formación pedagógica no han resuelto los problemas formativos de la planta académica; los cursos pueden eventualmente elevar algunos aspectos del nivel académico de los profesores y engrosar su currículum, pero no han constituido un aliento para la creación de nuevas prácticas académicas y nuevos climas para la actividad docente.

El tercer eje, apoyo a la formación de los estudiantes, abarcó el Plan piloto de opciones técnicas para la ENP, el sistema de

orientación vocacional, el reglamento de Servicio social y algunas acciones para incrementar el índice de titulación. El plan piloto fue la versión de Carpizo del Programa 33 "Factibilidad de opciones terminales técnicas en el nivel medio superior" elaborado por los grupos que formó Rivero Serrano en 1984; el llamado "sistema de orientación vocacional" también fué una versión de un programa elaborado en al administración anterior (Programa 34 "Orientación vocacional, profesional y social para estudiantes de educación media superior") y las propuestas de titulación fueron, a su vez, una versión menos ambiciosa del Programa 30 "Mecanismos académicos para el mejoramiento de la eficiencia terminal y de la titulación".[21]

El reglamento de Servicio Social fué la propuesta normativa para homogenizar los criterios de este requisito académico-administrativo de los estudiantes. En ninguno de estos casos, el rector Carpizo mencionó cuáles serían las contribuciones para la elevación de los niveles académicos de los estudiantes ni los resultados concretos que tuvieron.

El cuarto eje, el refuerzo a la investigación, comprende cinco programas. El primero fue titulado "Investigación y problemas nacionales" y reflejaba la preocupación del rector por vincular a la Universidad con la sociedad, en especial, con la solución de problemas sociales. Sin embargo, el programa fue puramente administrativo: publicación de catálogos acerca de investigaciones que tienden a resolver problemas nacionales; clasificación de las

investigaciones que se realizan en la UNAM; formulación de una "política" de investigación que no fue sino alusiones discursivas al papel de la investigación en la solución de problemas nacionales; reuniones con el sector público, social y privado para informar la política de investigación de la UNAM; actualización del banco de datos del Acervo de Recursos de las Instituciones de Educación Superior (ARIES). Algunas de estas medidas, como los catálogos, las clasificaciones y el banco de datos, fueron propuestos en el Programa 53 "Mecanismos de comunicación entre investigadores" de la reforma emprendida por la rectoría anterior.[22]

El segundo programa, la puesta en marcha del Centro para la Innovación Tecnológica, fue resultado de la aplicación del Programa 55 "Creación del Centro Coordinador de Investigaciones Aplicadas y Desarrollo Tecnológico" elaborado en la administración anterior. [23] La creación de las ciudades de la investigación científica en Cuernavaca y de la investigación en humanidades de la Ciudad Universitaria, dos programas más que incluimos en este eje, fueron también iniciativa del rectorado anterior. Otro programa fue el apoyo a grupos interdisciplinarios de investigación; estos grupos ya existían, el rector en algunos casos los reorganizó, como por ejemplo, los que participaban en el Programa Justo Sierra.

La reforma a los estudios de posgrado, el quinto eje de la política institucional, consistió básicamente en la modificación

del Reglamento de Estudios de Posgrado. El 11 y 12 de septiembre, de 1986 junto con otras medidas de reforma reglamentaria, se aprobaron las modificaciones a este reglamento. Básicamente se introdujo la exigencia de contar con la licenciatura para tener derecho a inscripción en este nivel y la creación de un sistema de tutorías. Esta reforma reglamentaria fue una expresión limitada de tres programas elaborados por los equipos especializados encargados de diseñar la reforma universitaria: el Programa 47 "Racionalización de planes de estudio del posgrado", Programa 45 "Análisis de los prerequisitos del posgrado" y Programa 48 "Mecanismos de promoción de la eficiencia terminal en el posgrado" [24]

En lo que hemos agrupado como sexto eje, se incluyen modificaciones a la estructura unuversitaria, en el nivel de integración y designación de algunos órganos de gobierno. Jorge Carpizo creó la Defensoría de los Derechos Universitarios; redujo el periodo de duración del cargo de director en los centros e institutos; amplió la participación de los investigadores a través de la votación directa y universal en los consejos técnicos de la investigación científica y de humanidades; propuso mecanismos directos para la elección de los consejeros técnicos y universitarios; impulsó modificaciones en los procedimientos de designación del Patronato Universitario (estas dos últimas iniciativas fueron aprobadas el 11 y 12 de septiembre de 1986), y promovió auscultaciones para adecuar las estructuras del CCH a las

del resto de escuelas y facultades (esta iniciativa fracasó). Las propuestas señaladas no tenían antecedentes en la rectoría de Rivero Serrano; constituyeron el primer intento institucional por ampliar la participación de los universitarios en algunos órganos de gobierno.

El séptimo eje, la simplificación administrativa, consistió en labores de deagnóstico y de diseño de sistemas de cómputo, en el intento -poco exitoso- de agilizar pagos y en la microfilmación de los archivos del personal. El propio rector señaló no estar satisfecho con los resultados de este programa. También se impulsó un programa de desconcentración administrativa en el subsistema de la investigación científica que consistió en automatizar en cada dependencia de este subsistema los trámites del personal académico; en algunas otras unidades se reforzaron los sistemas automatizados. Por otra parte, se inventariaron los programas de cómputo de la UNAM y se uniformaron los procedimientos de captura de la información. Algunas de estas medidas estaban incluidas en los proyectos de mejoramiento de los trámites administrativos y de desconcentración administrativa elaborados por los equipos de la rectoría anterior. Los resultados globales de estas acciones no impactaron significativamente en la tramitación; acaso se abatieron algunos rezagos administrativos. [25]

Por último, el octavo eje comprende diversas acciones: prohibición de gastos para reposición de mobiliario de oficina, para regalos,

reuniones sociales, papelería grabada, etcétera; campañas para el ahorro de agua, energía eléctrica y llamadas telefónicas de larga distancia; reducción en la compra de vehículos, los cuales no fueron para funcionarios; obligatoriedad de los funcionarios de hacer declaración patrimonial y realización de auditorías internas en cada dependencia. El rector señaló que estos programas habían tenido éxito, pero no señaló en qué consistía. Para muchos universitarios, la política de restricciones no fue sinónimo de eliminación de dispendios. Jorge Carpizo descartó el Programa 12 "Modelo de coparticipación académico-administrativa en la elaboración del presupuesto" diseñado en la rectoría anterior, el cual, no obstante a sus limitaciones, preveía la participación del personal académico en la elaboración del presupuesto. [26]

Merecen especial atención los programas para la obtención de recursos. Por un lado, se aumentaron las cuotas por servicio de incorporación y revalidación de estudios, mediante la aprobación de un reglamento que estipulaba los montos de los pagos en función del salario mínimo. Por otro, se realizó una extensa campaña entre los estudiantes, profesores y egresados para implantar "cuotas voluntarias" y obtener donativos especiales. Con los datos que dio a conocer el rector basta para afirmar que los ingresos fueron pequeños en relación con el presupuesto y las necesidades de la institución (en 1985, Carpizo informó la creación de un fideicomiso por 950 millones de pesos con las cuotas voluntarias y las aportaciones de egresados). Lo más sobresaliente de esta política

fue su trasfondo ideológico y su significado en la preparación del terreno para el aumento de las cuotas por servicios de la UNAM; en septiembre de 1986 el Consejo Universitario aprobó el aumento en las cuotas y meses más tarde el Consejo Estudiantil Universitario logró la suspensión de la medida. Tras asegurar que la cuota fija de 200 pesos para la inscripción había tenido el propósito de asegurar la movilidad social de los estudiantes Jorge Carpizo dijo que en la actualidad era insignificante e incompatible con la presencia de automóviles de lujo en los estacionamientos para alumnos y con el gasto diario que éstos hacen en gasolina, cigarros o golosinas. A ello agregó un argumento que repetiría en Fortaleza y Debilidad de la UNAM:

> Muchos estudiantes no valoran la educación que reciben porque es prácticamente gratuita; se quedan rezagados en los estudios años y años, y no muestran mayor interés en terminarlos ya que, entre otras razones, ello no les representa ningún costo económico.[27]

Con la campaña de egresados, Jorge Carpizo logró que se crearan asociaciones de egresados entre cuyos objetivos estaba la contribución en dinero o especie a la UNAM. El rector dirigió a los profesores una carta en la que solicitaba su participación en la campaña; no fueron pocas las críticas que recibió dado el deterioro salarial. Algunos estudiantes señalaron que el rector omitía el reclamo que era necesario hacer al gobierno para obtener aumentos en el financiamiento federal y que se perfilaba una política de cobros tendiente a eliminar la graruidad de la

enseñanza superior. [28]

Esta somera revisión de las principales líneas de política institucional no pretenden agotar su estudio, pero permiten ubicar el terreno propositivo en el que se desenvolvió la acción de la rectoría de Jorge Carpizo. En términos generales se puede establecer que la primera mitad de ese rectorado, estuvo compuesto por un amplio conjunto de medidas particulares sin un cuadro global ni articulaciones que precisaran su contribución a la elevación de los niveles académicos. Es cierto que estas y otras medidas impulsadas por Carpizo atendían y resolvían problemas, pero con su alcance estaba situado en los límites de la acción administrativa; muchas de ellas, así como los problemas que decían atender, las había heredado de las rectorías anteriores y, como toda administración, tenía la obligación de darles continuidad. De hecho una de las funciones básicas de la dirección universitaria es dar continuidad a proyectos y acciones emprendidas por los antecesores que, en muchos casos, ya involucran a distintos sectores de universitarios y cuentan con recursos y dispositivos organizativos para llevarlas a cabo. Por ello Carpizo no podía ignorar algunos de los programas que habían iniciado en la rectoría de Rivero Serrano. Lo que hizo el rector fue continuar algunos programas, modificar otros e impulsar los suyos sin mencionar los antecedentes que tuvieron y, mucho menos, hacer alusión a la reforma universitaria emprendida por Octavio Rivero. La política de Jorge Carpizo en la primera mitad de su periodo rectoral fue la estructuración de lazos

con la burocracia universitaria para que pudiera tener lugar lo que fue en realidad su proyecto: el diagnóstico Fortaleza y debilidad de la UNAM y el paquete de medidas reglamentarias de septiembre de 1986.

NOTAS CAPITULO 1

1. El término "institucionalidad universitaria", es, sin duda, muy ambiguo. Sin embargo, con fines operativos, hemos decidido utilizarlo para designar un conjunto diverso de reglamentos y normas, prácticas y "ritos", protocolos y convenciones, discursos y "deber ser", redes de autoridad y mando que forman parte de las relaciones dominantes en la UNAM. En esas relaciones participan -son parte de ellas- los sujetos "institucionales, es decir, los grupos, corrientes de opinión e individuos que fluyen en el sistema universitario asumiendo y defendiendo las reglas imperantes. El término "institucionalidad universitaria" sirve para ubicar la acción de esos sujetos en los terrenos y definiciones globales de la Universidad y no así en los terrenos particulares de cada unidad académica. Por exclusión, el término es útil para distinguir al conglomerado de sujetos que cuestionan y proponen modificaciones a la institución y se oponen a los grupos dirigentes, aun cuando como universitarios también estén irremediablemente inmersos en las redes institucionales.

2. Rollin Kent aborda ampliamente el período rectoral de Soberón, en especial los procesos de burocratización en "La organización universitaria: la UNAM en los años setenta". Sociológica, Núm. 5, Revista del Departamento de Sociología, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM Azcapotzalco, otoño, 1987.

3. Véase Gilberto Guevara Niebla y Patricia de Leonardo. "Las antinomias del desarrollo de la UNAM". Foro Universitario, núms. 3 y 4, México, STUNAM, febrero, marzo, 1981.

4. Soberón nunca quedó satisfecho con la nueva legislación. En su libro La Universidad, ahora, Anotaciones, experiencias y reflexiones (México, El Colegio Nacional, 1983,) escribió: "La nueva ley constituye un instrumento útil, si bien no el idóneo, para superar los conflictos laborales que tan lesivos han sido a las instituciones". (p.120)

5. Los datos y muchas de las ideas expuestas en estos párrafos sobre los académicos han sido tomados de Rollin Kent. Los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en los años setenta. Modernización autoritaria y crisis académica. Tesis de Maestría.

Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Febrero, 1988. Del mismo autor puede consultarse: "Los profesores y la crisis universitaria".

6. Datos calculados con la información de las Cuentas Anuales de la UNAM, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984. (UNAM, Patronato Universitario).

7. Datos obtenidos deltrabajo de María de Ibarrola "La formación de Investigadores en México. Invitación al debate II". Avance y Perspectiva, núm. 33, México, CINVESTAV-IPN, invierno 1987-88, y del texto de Olac Fuentes Molinar. La educación superior en la crisis y las opciones de la política futura en México. (Ponencia presentada en la conferencia anual de Comparative and International Education Society, Harvard Graduate School of Education), marzo-abril, 1989.

8. Octavio Rivero Serrano. Evaluación y marco de referencia para los cambios académicos administrativos. México, UNAM, enero, 1984, p.51.

9. Octavio Rivero Serrano. "Mensaje del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, al dar inicio a la suspensión de actividades del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, noviembre 3, 1982". Mensajes y discursos del rector 1983. México, UNAM, 1982.

10. Ibidem. p. 79

11. UNAM. Anuarios Estadísticos, 1980-1985

12. Octavio Rivero Serrano. Evaluación y marco... p. 46

13. Véanse los programas 19 y 14 ("Mejoramiento de trámites administrativos y académicos-administrativos" y "Desconcentración de dependencias y procesos administrativos") en: UNAM La Reforma Universitaria, México, UNAM,1984.

14. Octavio Rivero Serrano. "Informe 1984", en UNAM Informe UNAM 1984, México, UNAM,1984, p. 97.

15. Como en distintos círculos universitarios se difundiera la idea de que el "Plan Rector de Desarrollo Institucional" era el plan de la rectoría, Rivero Serrano se vió obligado a precisar que: "Cabría hacer una aclaración ...para quienes no han entendido la intención final de este Plan Rector: no es el plan del

Rector de la Universidad; es el Plan Rector que los universitarios podemos dar, todos, ...para definir el rumbo que debe tomar esta gran institución ...". (Octavio Rivero Serrano. "Palabras pronunciadas por el doctor ...Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la inauguración del Simposio Prospectiva y Planeación de la Educación Superior y la Investigación". Auditorio de la UDUAL, Cd. Universitaria, 2 de abril, 1984, en Mensajes y discursos... .

16. UNAM. La Reforma Universitaria, op. cit. p. XXIII.

17. Octavio Rivero Serrano. " Informe del doctor ...Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México ante el H. Consejo Universitario sobre el grado de avance de la Reforma Universitaria" Cd. Universitaria, 8 de mayo, 1984, en Mensajes y discursos ... .

18. Jorge Carpizo. Discurso de toma de posesión del cargo de Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, UNAM, 2 de enero, 1985.

19. Véase Jorge Carpizo. Ibidem; Informes de labores 1985, 1986,1987 y 1988; Programas Académicos 1985, 1986, 1987, 1988, publicados por la Dirección General de Publicaciones, UNAM.

20. Jorge Carpizo. Primer informe de labores (1985) que el rector ... rinde a la comunidad universitaria. México, UNAM, 1985. En los siguientes informes el rector no proporcionó información global.

21. Para los programas elaborados en la rectoría de Octavio Rivero Serrano veáse: UNAM. La Reforma Universitaria, op. cit. y para los programas de Jorge Carpizo veanse los Programas Académicos y los Informes de labores de 1985 a 1988.

22. UNAM. La Reforma Universitaria, op. cit. p. 291.

23. Ibidem, p.327.

24. Veanse: Jorge Carpizo. Primer paquete de medidas propuestas por el rector... ante el Consejo Universitario en sesión ordinaria, Cd. Universitaria, 11 de septiembre, 1986 y UNAM. La Reforma Universitaria, op. cit.

25. Jorge Carpizo. Informes, 1985 y 1986.

26. UNAM. La Reforma Universitaria, op. cit. p.77.

27. Jorge Carpizo. Tercer Informe anual de labores a la comunidad universitaria. México, UNAM, 12 de enero, 1988, p.12.

28. Jorge Carpizo. Discurso exhortando a los estudiantes al pago de cuotas voluntarias. México, UNAM, 8 de mayo, 1985.

C A P I T U L O 2

EL DIAGNOSTICO DE JORGE CARPIZO

Atrás de la iniciativa [illegible] había quedado un intento de reforma universitaria. [illegible] Superior presentado mediante el Resultado [illegible] General [illegible] [illegible] se les entregaron instrucciones para elaborar nuevos Estatutos. Surgió entonces una reforma universitaria que jamás alcanzó el objetivo para el que fue diseñada. El clima burocrático y el aparente desinterés que habían quedado como saldo de las reformas recomendadas lo impidieron. Que se desencadenara poco a poco una discusión pendiente, cuales son los problemas que afectaban a la UNAM y qué hacer para solucionarlos.

El Consejo Universitario aplaudió el documento y muy pronto coincidieron las opiniones de que se trataba de un diagnóstico preciso, correcto y valiente. La maquinaria institucional comprendió como su propia [illegible] la dicha [illegible] diagnóstico [illegible] las iniciativas provenientes de la máxima autoridad de la Universidad. Sin embargo, poco antes de la presentación de Fortaleza y debilidad algunos sectores de la administración

Al dar lectura al documento Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, el rector JorgeCarpizo señaló que cumplía la promesa hecha en el Programa Académico 1986 de realizar un diagnóstico veraz y claro de la Universidad. El 16 de abril de 1986, ante el Consejo Universitario, el documento fue presentado como un diagnóstico de los principales logros y problemas universitarios.

Atrás de la iniciativa rectoral habían quedado dos intentos de reforma universitaria. Guillermo Soberón pretendió modificar el Estatuto General sin conseguirlo, pese a los esfuerzos institucionales para ello. Rivero Serrano emprendió una reforma universitaria que jamás alcanzó el objetivo para el que fue diseñada. El olvido burocrático y el aparente desinterés que habían quedado como saldo de las reformas inconclusas no impidieron que se desencadenara poco a poco una discusión pendiente: ¿cuáles son los problemas que afectan a la UNAM y qué hacer para solucionarlos?

El Consejo Universitario aplaudió el documento y muy pronto corrieron las opiniones de que se trataba de un diagnóstico preciso, correcto y valiente. La maquinaria institucional respondió como su propia inercia le dicta: apoyar discursivamente las iniciativas provenientes de la máxima autoridad de la Universidad. Sin embargo, poco antes de la presentación de Fortaleza y debilidad algunos sectores de la administración

universitaria, a través del Colegio de Directores, mostraron insatisfacción por el contenido y la forma en que el rector exponía los problemas y recordaron que la rectoría anterior había emprendido un esfuerzo que debía ser revisado. Congruente con la línea adoptada desde el inicio de su gobierno, la respuesta del rector fue desatender los llamados que hicieran referencia al pasado: la intención era deslindar su rectoría de la anterior, imponer un gobierno distinto que lograra articular y revalorar la debilitada imagen que tenía la figura rectoral. En el fondo de la actividad dirigente del rector Jorge Carpizo se encontraba la necesidad de recuperar el liderazgo institucional que durante la gestión de Rivero Serrano se había deteriorado. Hacer frente a los graves problemas de la UNAM, de acuerdo al esquema centralista de autoridad imperante, exigía fortalecer al principal puesto de gobierno.

Jorge Carpizo emprendió una empresa: afianzar el liderazgo, crear consenso alrededor de su diagnóstico y construir un clima propicio para introducir modificaciones a la UNAM. El diseño parecía ser coherente con los propósitos, pero la complejidad de la Universidad se encargó, como se verá más adelante, de derrumbar la estrategia del rector.

El rector logró inicialmente crear consenso en diversas zonas de la administración universitaria. No sólo el aparato central directamente subordinado al rector sino también los aparatos de

muchas unidades académicas vieron en el diagnóstico el reflejo de lo que ocurría en la UNAM. Ello no cancelaba la multitud de apreciaciones distintas que se tenían pero les dotó de un marco interpretativo que puso en marcha y articuló el consenso que el rector requería para introducir ciertas reformas. Para muchos profesores e investigadores el rector hablaba con la verdad y valía la pena acompañar su empeño reformador.

El cúmulo de problemas que aquejaba a la institución había producido un marco de malestares heterogéneos. Cada sector de la Universidad vivía de forma distinta la gravedad de la situación. No había entonces prácticamente ningún universitario que no juzgara necesario o urgente reformar a la "máxima casa de estudios". El rector sabía que la reforma tendía que agrupar el malestar, darle dirección y, con ello, contar con la comunidad para que su proyecto tuviera éxito. Jorge Carpizo, al igual que Rivero Serrano, se valió de procedimientos verticales y autoritarios, haciendo uso de las facultades legales y extralegales sobre las que se finca su poder: encabezar las iniciativas de transformación valiéndose para ello de los aparatos que controla; legitimar sus acciones en el Consejo Universitario como órgano tradicional que sanciona las iniciativas del rector; controlar el procedimiento de consulta y, por último, organizar previamente el contenido de las propuestas. Todo ello lo hizo Rivero Serrano y, para llevarlo a cabo, diseñó un complicado aparato de consulta que diluyó rápidamente su eficacia por la dispersión con la que, ante

los universitarios, se elaboraron los proyectos y programas. Carpizo fue más simple: a partir de un breve diagnóstico llamó a la comunidad a expresar por correspondencia sus puntos de vista y a proponer soluciones. Sin renunciar al control vertical del proceso, centró el llamado a los universitarios en una forma particular de enunciar los problemas de la UNAM y de inducir la búsqueda de soluciones. En Fortaleza y debilidad hay una concepción de lo que es la Universidad y sus problemas actuales y una forma efectista de presentarlos. ¿Qué decía el documento que atrajo la atención de importantes sectores de la Universidad? ¿A qué apreciaciones y sentimientos apelaba?

1. Características generales del diagnóstico

La veracidad y claridad que prometió Carpizo al presentar el diagnóstico de la UNAM no fueron los atributos de Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de Mexico. La historia de la UNAM, las determinaciones sociales que le han dado su configuración actual y los nexos que guarda con la sociedad están ausentes de las consideraciones del rector. En su lugar, apareció una Universidad cuyos problemas obedecen a su gigantismo, no a su complejidad ni diferenciación internas, en la que no existen estructuras, procesos y actores relacionados de forma diversa. Con fundamentos cuantitativos -"pretensiones objetivas", señaló el Colegio del Personal Académico del Centro de Investigación y de Servicios Educativos (CISE)[1]-concentró en los

estudiantes y profesores los nudos de la problemática universitaria y a ellos atribuyó la responsabilidad fundamental de las debilidades de la institución.

El rector abordó el estudio de la situación universitaria bajo una visión simple de las "determinaciones de la naturaleza de los problemas": lo que acontecía en la UNAM encontraba en una o en pocas causas su explicación; era resultado de efectos indeseables producidos por las defiencias operativas de la institución y, principalmente, por el deficiente desempeño de sus profesores y estudiantes. En concordancia con ello, la situación fue concebida como dificultad, como debilidad, como estorbo al buen desarrollo de las funciones universitarias y no como reto, es decir, como un desafío que exigía una comprensión compleja y, por lo tanto, un esfuerzo de largo aliento. [2]

De ahí se desprende que la exposición de los problemas sea un conjunto de temas aislados y sin jerarquización que presentan a la realidad en forma fragmentada. En el análisis de los problemas universitarios no se encuentra ningún marco conceptual que permita ubicarlos en el desarrollo histórico social de la UNAM ni en las tareas que en el futuro se le presentan. La forma efectista que logró la adhesión inicial de amplios sectores se basó en una concepción antinómica cuyos supuestos simples se pueden enlistar así: a) la gran cantidad de alumnos impide la calidad educativa; b) la universidad pequeña es buena, la grande mala; c) la educación

barata no se valora, la cara sí; d) la deficiente selección permite la incorporación de malos estudiantes. [9]

El éxito del discurso del rector radicó en la apelación que hizo al "sentido común" de cientos de universitarios; el diagnóstico dio explicaciones al malestar que caracterizaba la actividad universitaria. Por ello, la visión simplificadora de la realidad y la adhesión de importantes sectores de la Universidad predominó durante varios meses. Resulta sorprendente como fenómeno sociológico que requiere un estudio profundo, que algunos sectores estén incapacitados para conocer con bases sólidas al complicado mundo universitario. Acaso ello forma parte de un fenómeno global: la UNAM como institución de cultura y conocimiento tiene serias dificultades para autocomprenderse.

La forma simplista de abordar los problemas de la UNAM conducía inevitablemente a la búsqueda de procedimientos normativos y ordenadores para resolverlos. Cientos de propuestas de este corte enviadas a la consulta confirman esta apreciación.

2. La UNAM del diagnóstico.

El esquema básico con que Jorge Carpizo explicó a la UNAM se funda en los grados de realización o avances que la institución tiene con respecto a sus metas y funciones. Es decir, se trata de la reedición de un modo de entendimiento que juzga a la realidad a

partir de los supuestos formales que dotan de sentido a la organización universitaria. La docencia, la investigación y la difusión de la ciencia y la cultura son las funciones sustantivas de la Universidad; su correcto cumplimiento se mide por la eficacia de sus planes y programas elaborados para dirigir y dar forma al quehacer universitario.

La fortaleza de la UNAM consiste en la correspondencia global de las tareas con las finalidades universitarias. "La gran fortaleza de nuestra Universidad reside primordialmente en la congruencia de sus funciones y finalidades con el proyecto nacional de crear un México más justo y más libre". En su conjunto, la Universidad "cumple sus funciones con eficacia y calidad". [4] La debilidad estriba en los "rezagos graves que se traducen en el hecho de que no todos nuestros profesionistas y técnicos egresan suficientemente preparado". [5] Por un lado, el rector asume que la UNAM cumple satisfactoriamente con sus propósitos y, por otro, señala que existen rezagos graves. Llama la atención que el rector conciba a la deficiente preparación de los egresados como la principal evidencia de la debilidad de la institución esto es, que el rector parta de un juicio sobre los problemas de la Universidad centrado en un sólo aspecto, no estudiado ni demostrado a lo largo del texto.

A pesar de que el título del documento habla de la fortaleza de la UNAM sólo se dedican dos páginas a su examen; el resto (12

páginas) contiene 30 puntos dedicados a las debilidades. La fortaleza de la UNAM consiste, según el rector, en: a) ser un factor de movilidad y cambio social, un "pilar fundamenteal de la conciencia crítica de nuestro país"; b) contar con autoridad moral e intelectual,con el talento de profesores e investigadores y con el impulso de los estudiantes; c) gozar de la ibertad de cátedra y de la pluralidad ideológica; d) tener la infraestructura de investigación más importante del país; e) ofrecer las carreras que forman a los mejores profesionistas del país; f) cuidar "con esmero" instituciones y colecciones de gran valía; g) crear y recrear la cultura nacional y desplegar una importante labor editorial; h) proporcionar una visión rica y compleja de la sociedad a sus estudiantes; i) fomentar al personal académico de carrera; j) tener la presencia de mexicanos ilustres; k) formar recursos humanos para otras instituciones de enseñanza superior y establecer acuerdos con éstas.

Como puede observarse, esta lista de logros universitarios no es comprendida como procesos que se han desarrollado a lo largo de la historia de la UNAM. Es simplemente una lista de asuntos de distinto orden sin explicación alguna. El recorrido que ha hecho la institución para alcanzarlos, la forma como los universitarios han participado en ello, los problemas inherentes a las grandes transformaciones que tales logros implican, los nexos reales con la sociedad, etcétera no son tomados en cuenta. La visión antinómica -fortalezas y debilidades- impidió que el rector

ofreciera una visión de conjunto de la situación universitaria. Desde cualquier punto de aproximación a la realidad universitaria no son comprensibles los logros sin su estrecha vinculación con los problemas; esto es, cualquier tema que se juzgue como realización o como problema guarda estrechas y diversas relaciones con las condiciones y el desarrollo de la institución.

El punto de vista bipolar de la situación universitaria hizo posible la pérdida de rigor conceptual en el análisis de la gran cantidad de procesos que configuran a la Universidad actual y sus nexos con la sociedad mexicana. Un ejemplo de esto es la mención de Carpizo a que la UNAM es un factor de movilidad social. [6] Decir esto en 1986 era más un recurso ideológico que un hecho real. La crisis económica y sus efectos en la contracción del mercado de empleo y el término del ciclo expansivo de la educación superior han modificado los procesos de movilidad social en los cuales las universidades habían jugado un destacado papel. Aunque no es posible afirmar todavía que la movilidad social ha concluido, se puede sostener que ya perdió su carácter global ascendente que tuvo hasta fines de la década pasada. La movilidad de los años que corren es una movilidad altamente segmentada que en algunas franjas ha adquirido características descendentes. Las universidades, incluida la UNAM, sólo contribuyen a que ciertos sectores de la población protejan los niveles socioeconómicos de su origen y, en mucho menor medida, a que otros alcancen niveles más elevados. Pero considerar a la UNAM como un factor de movilidad social en el

actual periodo de crisis parece la promoción de una imagen que pertenece al pasado.

Una de las primeras impresiones que se tienen al analizar el documento de Jorge Carpizo es que la UNAM es plana, carece de relieves y texturas, de colores y matices. La referencia más relacionada con la institución en general tiene que ver con las dimensiones de ella. Aunque no aparece en el documento la antigua creencia de la Universidad como comunidad, se percibe la concepción de la Universidad homogénea, regulada orgánica y normativamente por el deber ser institucional: aquello que está al margen son desviaciones que deben corregirse. No extraña, por ello, que el rector haya privilegiado dos tipos de acercamiento a la realidad de la UNAM. Por un lado, el análisis cuantitativo carente de explicación histórica, sin datos previos, que establece correlaciones arbitrarias y periodos de análisis incompatibles y que da por resultado la homogenización de los problemas. Por otro lado, la búsqueda de responsables que permite adjudicar a estudiantes y profesores las principales causas de los problemas diagnosticados.

2.1 Administración y burocracia.

La burocratización ha sido uno de los principales procesos recientes de la Universidad. No se trata de un fenómeno exclusivamente administrativo, que hace referencia a los excesivos

y lentos trámites o a las dificultades técnicas de las relaciones entre los aparatos de la administración. Aunque sin duda este tipo de elementos están presentes en el fenómeno, resulta claro que su principal alusión es al proceso como se han estructurado la organización universitaria, las redes decisionales, las relaciones político-académicas y los circuitos y carreras administrativas-políticas. La burocratización es un proceso que guarda estrechas conexiones con el desarrollo y relativo desplazamiento que la vida académica ha sufrido en los últimos 15 años. Se trata, en resumen, de las estructuras, relaciones y agentes constituidos alrededor del ejercicio y distribución del poder universitario.

Jorge Carpizo resumió este problema en los siguientes términos:

> Tenemos una Universidad gigantesca y mal organizada; en algunos aspectos se da una fuerte centralización que ahoga las dependencias académicas (subrayado nuestro), y en otros no existe ningún control... La gran magnitud de la Institución ha tendido a favorecer una grave inercia e inamovilidad en sus más diversos aspectos.
>
> En algunos aspectos, la estructura de gobierno de la UNAM ya no responde a las dimensiones actuales de una Universidad gigantesca, por la cual se necesita de una mayor representación aparejada a una mayor responsabilidad de los universitarios en los cuerpos colegiados.
>
> ... ha surgido una serie de situaciones negativas que llegan incluso al caso extremo de formas de poder derivadas, ya no de la jerarquía académica, sino del manejo de recursos financieros o de la implantación de controles administrativos. Apesar de la intención de las autoridades centrales de anteponer los criterios académicos a los administrativos (subrayado nuestro) y de descentralizar y simplificar los trámites, para un alto porcentaje de universitarios, el principal obstáculo a que se enfrentan es la llamada "burocracia universitaria". [7]

El proceso de burocratización universitaria no es, en realidad, un asunto derivado del tamaño gigantesco, de la mala organización, de la falta de control, de la falta de representatividad en los órganos de gobierno. Las formas de poder "derivadas" y el alejamiento de las jerarquías académicas no son efectos ajenos a la forma de constitución de la autoridad central que se afianzó en el periodo de la modernización expansiva de la UNAM. Es posible encontrar en la historia reciente de la UNAM relaciones entre las jerarquías académicas y administrativas, en sus planos horizontales y verticales. De hecho la burocracia universitaria está compuesta de una amplia gama de estratos burocráticos básicamente agrupados en dos niveles: la burocracia central, directamente subordinada al rector y sus aparatos organizativos y la burocracia de las unidades académicas. En ambos niveles, se cuenta con dos tipos de funcionariado, no necesariamente distintos entre sí: el encargado de la dirección académica-administrativa y el encargado técnico de las tareas adminstrativas. Entre la burocracia central y la de las unidades académicas se han establecido circuitos, algunos muy cerrados otros abiertos, que posibilitan la existencia de la llamada autoridad central. El poder del rector no puede concebirse sin el gran aparato que dirige, pero tampoco sin los apoyos y negociaciones con las burocracias de las escuelas y facultades. Los dirigentes de las unidades académicas o los funcionarios centrales dedicados a la administración académica tampoco pueden desempeñar sus funciones sin la burocracia técnica que tienen bajo su dirección. Muchas relaciones entre la burocracia se fincan en

los terrenos poco accesibles de las negociaciones, presiones, lealtades y compromisos interburocráticos. El gran poder de la administración central no lo brinda tan sólo su aparato y la disposición de los recursos funancieros sino la especial relación política que está en juego en los procesos de toma de decisiones.

El problema de fondo se ubica en el modelo centralista que ha adoptado la administración y el poder universitarios. El rector Jorge Carpizo desatendió este problema e, incluso, estableció que la autoridad central hace esfuerzos que tropiezan con la burocracia. La llamada descentralización y simplificación administrativa emprendida por Rivero Serrano y por Jorge Carpizo, no fue en realidad la descentralización de los aparatos decisionales sino la desconcentración y disminución de algunos trámites administrativos. Independientemente de la eficacia de tal política, resulta claro que ahí no radica el meollo de la cuestión.

El gobierno real de la UNAM no está en manos de los órganos de gobierno, aunque no se puede prescindir de ellos. Resolver la centralización gubernamental no estriba en la ampliación de la representación de algunos sectores universitarios en los órganos de gobierno. Aunque es cierto que el crecimiento de la UNAM ha implicado la nula representación o la subrepresentación de algunos sectores, la posibilidad de que el conjunto de los universitarios tenga cabida en la toma real de decisiones no se ubica en una mayor

incorporación en los órganos hasta ahora existentes, sino en la modificación de las estructuras del poder que permita la participación en las decisiones que se toman alrededor de la docencia, la investigación y la difusión. Los órganos de gobierno de carácter colegiado -Consejo Universitario y Consejos Técnicos- se han convertido en organismos que sancionan las decisiones adoptadas por los órganos personales -rector y directores- y ejecutadas por los aparatos administrativos y académicos que éstos tienen a su cargo. Las atribuciones legales de estos órganos son muchas, pero lejos de asumirse como parte de una actividad permanente de gobierno se han asumido como las funciones normativas que permiten al rector y a los directores llevar a cabo sus iniciativas. La influencia real en las decisiones y en su ejecución es en verdad muy limitada. Ello no sólo es producto de las relaciones políticas de subordinación que se han dado entre los órganos personales y los colegiados sino también de una forma particular de relación caracterizada por el peso que tienen los aparatos subordinados al rector y a los directores. El proceso mismo de centralización del poder en la UNAM, ha confinado a los órganos colegiados de gobierno al cumplimiento de trámites facultativos sin los cuales no puede operar legalmente la institución. Existen casos en que dichos órganos no se reunen con la periodicidad estipulada en los reglamentos y cuando lo hacen es para dar cauce legal a asuntos que tiempo atrás se han decidido y ya han tomado curso.

Jorge Carpizo dibujó gran parte de las debilidades de la UNAM en

Los órganos colegiados, entonces, no representan a todos los sectores de la Universidad o la forma en que lo hacen implica desequilibrios en las "cuotas" de representación. Sin embargo, a través de ellos se procesan, así sea formalmente, las políticas de la institución. Muchos de ellos se han constituido en parte integrante de los bloques dirigentes que el rector y los directores forman a lo largo de su gestión; es decir, se convierten en parte de la red de relaciones político-académicas de la UNAM y de cada una de sus unidades académicas. Por ello, no sólo cumplen funciones subordinadas sino también se constituyen en punto de encuentro de las alianzas de los grupos dirigentes de la Universidad y de las escuelas o facultades; su composición favorece a grupos diferentes al del rector, el margen de acción legal que poseen puede llegar a servir de marco para la acción opositora. Aunque esta es una posibilidad menor se han dado casos importantes en que los órganos colegiados logran articularse como obstáculo al poder unipersonal de los directores. En algunos casos los consejos técnicos o internos participan también en el diseño y aplicación de políticas institucionales. Quizá sea en el sector de la investigación científica donde los órganos colegiados cuenten con mayor márgen de intervención.

2.2 Los estudiantes: sometimiento alegre a lo que les depare la fortuna.

Jorge Carpizo ubicó gran parte de las debilidades de la UNAM en

los estudiantes. De acuerdo con la lógica que señala culpables o responsables de los problemas universitarios, el rector desarrolló un argumento que, gracias al uso de datos estadísticos, parecía estar fundado con gran objetividad. La presentación de la problemática institucional referida al estudiantado es uno de los ejemplos más claros de la forma efectista que distinguió al diagnóstico: la contundencia de las cifras y el aparente rigor metodológico con el que se expusieron problemas conocidos permitió que el documento del rector tuviera gran eficacia discursiva. Sin embargo, si se observan con detenimiento los supuestos implícitos, la descripción y las derivaciones de los problemas tal como fueron presentados se pueden encontrar graves deficiencias teóricas y metodológicas y concepciones normativas de la realidad estudiantil que, lejos de alcanzar la pretendida objetividad, nublan la realidad con un pesado manto ideológico y político.

En Fortaleza y Debilidad de la UNAM los estudiantes son un sector homogéneo -sin diferencias académicas, sociales y culturales- caracterizado por su deficiente preparación, por el abuso que hacen de las facilidades de acreditación y reinscripción y por no concluir a tiempo sus estudios ni recibirse. Muchos de los problemas apuntados por el rector son reales, pero al ser formulados sin consideraciones histórico-sociales se excluye la comprensión de las causas y orígenes y, por lo tanto, la correcta ubicación e eventual superación. Una de las críticas más extendidas al diagnóstico del rector fue el olvido del sistema educativo

nacional y de sus problemas en cada ciclo escolar. La comprensión del llamado bajo nivel académico de los estudiantes que ingresan al bachillerato o a la licenciatura no puede lograrse sin, al menos, hacer mención a las condiciones escolares y sociales bajo las que los estudiantes despliegan su experiencia educativa anterior. El olvido no es un descuido metodológico: es una forma de entendimiento que desecha la historia para enfrentar los problemas sin referirlos a la situación educativa del país. Esa lógica de entendimiento comporta un elemento político: no criticar ni señalar los problemas de ciclos escolares que no competen a la Universidad, debido a las reglas no escritas de las relaciones políticas entre las autoridades de la UNAM y del sistema educativo nacional. Esa lógica coloca en muy pocos factores la explicación de los problemas: la materia prima (los estudiantes) ha llegado a la UNAM sin ninguna cortapisa, la solución a ello radica en controlar de otra manera el ingreso para dar lugar a la porción más talentosa. En otras palabras: el bajo nivel académico de los estudiantes de la UNAM es un reflejo del mal sistema de selección y de las facilidades para la acreditación.

El llamado bajo nivel académico es parte de problemas globales cuya complejidad obliga a un conocimiento profundo. Los estudiantes no son responsables de ello, aunque es necesario detectar las prácticas que deterioran la calidad académica. El análisis de las autoridades universitarias tendría que situar el proceso ahí donde las decisiones gubernamentales contribuyeron a su desarrollo. Las

autoridades universitarias impulsaron políticas que forman parte del conjunto de problemas derivados de la masificación. El análisis de Jorge Carpizo desconoce dos procesos simultáneos de gran importancia: el crecimiento de la demanda hacia los estudios medio superiores y superiores y las políticas expresas de crecimiento que adptaron las autoridades. Ambos ejes de la masificación se relacionaron de forma diversa y generaron procesos nuevos, incluidos los que el rector denomió debilidades.

La UNAM contribuyó activamente en el crecimiento de la matrícula estudiantil. La masificación fue sin duda un proceso de apertura de las oportunidades educativas que representó un avance en la democratización del acceso al sistema. Desde el punto de vista social este fenómeno tuvo gran importancia porque modificó las relaciones de la UNAM con la sociedad mexicana y, especialmente, con su población joven. Gracias a ese crecimiento la Universidad amplió su carácter social como institución de la cultura y el conocimiento. Sin embargo, el efecto positivo de la masificación no es en modo alguno el único elemento para explicar el proceso. Habría que señalar que el esfuerzo social e institucional que representó el veloz crecimiento de la matrícula se topó progresivamente con las antiguas estructuras y prácticas universitarias y, en especial, con los efectos no previstos de la rápida masificación.

Los proyectos del CCH y de las ENEP fueron parte de las políticas

expansivas que promovieron las autoridades universitarias. Guillermo Soberón arribó a la rectoría cuando el CCH ya era un proyecto en marcha y no tuvo otra opción que asumir el inevitable crecimiento de la población estudiantil del bachillerato. Poco después, una vez instalado el CCH, Soberón canceló la posibilidad de ampliación del ciclo medio superior imponiendo un límite, intocado hasta la fecha, de 40 mil estudiantes.[8]

Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales fueron el proyecto expansivo impulsado por Soberón en el nivel de licenciatura. Dicho proyecto persiguió tres objetivos básicos: 1) atender la demanda que había crecido por la ampliación del bachillerato universitario; 2) desconcentrar la presión de la demanda hacia la Ciudad Universitaria y 3) impulsar un modelo académico distitnto al predominante. Los dos primeros objetivos los consiguió: en 1980 la matrícula de las ENEP constituyeron una experiencia híbrida que mezcló los principios de una forma de organización distinta -departamental e interdisciplinaria- con la tradición académica y los procesos de burocratización de la UNAM. Las ENEP constituyeron un sistema que siguió las pautas de la demanda orientada hacia carreras tradicionales y que trasladó los planes de estudio de la Ciudad Universitaria con escasas excepciones. [9]

La política de Soberón en el bachillerato consistió en estabilizar el primer ingreso, controlar el crecimiento del personal académico

y enfrentar el potencial político de sus estudiantes y profesores, en particular los del Colegio de Ciencias y Humanidades. La política hacia las licenciaturas, en términos de proyectos institucionales, fue la creación de las ENEP y la atención administrativa de los procesos académicos de las unidades escolares. Tanto para el bachillerato como para la licenciatura los asuntos formativos fueron puestos en segundo plano. Soberón y sus continuadores otorgaron su principal atención al sector investigativo, priviligiando los ramos que prometían mayor eficacia. La política de modernización expansiva de Soberón produjo un sistema altamente segmentado y diferenciado, compuesto por circuitos de calidades de desiguales, en cuyo vértice se encontraban, por un lado, algunos sectores de la investigación y, por otro, la alta burocracia universitaria.

La docencia fue un terreno abonado por las tendencias del crecimiento, la burocratización, los "grupos de presión", las prácticas y concepciones tradicionales, los impulsos limitados de modernización de la enseñanza, etcétera. En suma, la docencia careció de definiciones precisas, necesarias para enfrentar la expansión; no existieron políticas globales que detectaran los problemas de la masificación y se propusieron enfrentarlos. De esta manera, los cambios inherentes al crecimiento de la matrícula -espacios físicos, asuntos pedagógicos y metodológicos, planes de estudio, ampliación de la planta docente- fueron creando las condiciones actuales de la enseñanza y los problemas referidos al

desempeño estudiantil. A ello habría que agregar la conservación de un patrón de demanda educacional prácticamente inalterado, la feminización de la matrícula, la alteración de las relaciones entre las profesiones y el mercado de trabajo, los cambios en la composición social del alumnado y la calidad del proceso formativo de los estudiantes. [10]

En Fortaleza y debilidad de la UNAM el rector señaló que existían serios problemas en el ingreso al bachillerato. En resumen planteó que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan no aprueban el examen de selección. Al respecto dijo que sólo 7.6% aprueban y que la calificación promedio, en 1981, fue de 4.25. Según Carpizo, si se toma en cuenta que "por puro azar" los estudiantes tienen una calificación asegurada de 2, entonces los que obtienen 4.25 en realidad sólo tienen 2.25. [11]

La primera objeción es relativa la gran importancia que se adjudica al examen de selección como instrumento de medida de los conocimientos reales. ¿Los resultados del examen miden en verdad lo que saben los estudiantes? ¿El examen es un mecanismo confiable de medición? Nadie puede asegurar con sólidas bases que el examen mida los conocimientos y aptitudes de los estudiantes. Acaso indica el grado de memorización de datos que durante los años previos de escolaridad se han repetido con insistencia.

El énfasis otorgado al examen de selección hace suponer que los

resultados obtenidos por los estudiantes son predictivos, es decir, que determinan el rendimiento y las capacidades necesarias para los cursos del ciclo inmediato superior. La lógica que sustenta este supuesto descansa en dos puntos: 1) los contenidos que se imparten en el ciclo al que se ingresará son una suerte de continuación progresiva de los conocimientos previos: dicho de otra forma, la adquisición (y demostración de que se poseen los conocimientos previos) son la "plataforma" para poder continuar con los estudios siguientes, y 2) la forma de demostrar la posesión de dichos conocimientos es la probación del examen.

Las refutaciones se ubican en tres planos de análisis relacionados: por un lado, no en todos los casos los estudios posteriores son una derivación lineal y progresiva de los conocimientos previos y, por otro lado, no siempre los conocimientos que se transmiten en los ciclos anteriores cubren las necesidades, definidas teóricamente, de acumulación de conocimientos, entendidos como plataforma. Por último, el examen de selección no mide el conjunto de habilidades que los estudiantes tienen para realizar estudios de bachillerato o licenciatura, pues sólo pueden determinar series de datos o conocimientos parciales que enfatizan la parte formal de la presentación de los contenidos del saber que se supone poseen. La capacidad de abstracción, el uso razonado del lenguaje matemático y de la lengua española, son "habilidades" necesarias de difícil aprehensión en los exámenes de ingreso tal y como están diseñados. La creencia en las características predictivas del examen obstruye

la comprensión de los procesos formativos reales y desencadena acciones educativas poco atenidas a los requerimientos de los estudiantes y no siempre cercanas a las bases que sustentan al estudio de una disciplina o profesión.

Si el examen es diseñado de acuerdo a los programas oficiales vigentes para la enseñanza secundaria ¿cómo puede explicarse que los solicitantes a ingresar a la UNAM, después de terminar la secundaria con promedio aprobatorio, no logren obtener la calificación deseada? En primer lugar, habría que conocer la calidad del proceso educativo de los estudiantes durante los ciclos previos para determinar las formas como se acreditan los cursos y el nivel real de conocimientos y aptitudes; en segundo lugar, se tendría que someter a duda el diseño del examen. [12]

No deja de sorprender que el rector haya dicho que los estudiantes "por puro azar" obtienen dos puntos gratuitos en el examen y que por lo tanto, la calificación obtenida es en realidad de 2.25. Al parecer el uso de este argumento buscaba otros fines: alertar acerca del bajo nivel académico con que acceden a la UNAM los estudiantes y atribuir a ellos la deficiente calidad de los estudios. Es cierto que existen serios problemas al respecto; sólo que las deficiencias formativas habría que hallarlas no en la dudosa falta de acumulación de conocimientos sino en las habilidades, destrezas y datos que resultan indispensables -teóricamente- para cursar estudios superiores. No se tienen

condiciones para asegurarlo fehacientemente, pero es posible que gran parte de los obstáculos que tienen los estudiantes sea la deficiente formación en el uso de herramientas básicas para el estudio y la capacidad de formalizar el razonamiento abstracto, como son el lenguaje escrito y las matemáticas.

El argumento de Jorge Carpizo lleva implícita una concepción: la Universidad es receptora de materia prima deficiente cuyo ingreso es posible por las políticas de aceptación dadas por el cupo. De acuerdo a ello, el problema central de las deficiencias académicas es desplazado al mecanismo de medición y a las políticas de ingreso. El diagnóstico elude la pregunta nodal: ¿qué hace la Universidad para elevar sus niveles? ¿cuáles son los procesos internos que contribuyen al abatimiento de las calidades educativas? No resulta ajena a esta concepción la campaña emprendida por el rector, dirigida a los estudiantes, para subrayar su responsabilidad individual en el éxito o fracaso de su formación universitaria. [13]

El rector no podía sugerir el aumento de requisitos para el ingreso al bachillerato puesto que la capacidad física y humana debe ser ocupada, pero sí podía atribuir a los estudiantes los problemas de la baja calidad educativa de la UNAM y, a partir de ello, proponer medidas que hicieran más riguroso el control de los resultados escolares.

En el periodo 1976-1985, señala el documento, sólo el 7.6% de los estudiantes que ingresaron al bachillerato había aprobado el examen de admisión; lo que no dice es cuántos alumnos, con qué promedios y en qué tiempo habían concluido sus estudios de bachillerato e ingresado a la licenciatura. Para conocer la importancia de la aprobación y la reprobación en el examen -bajo el supuesto de que dicho examen fuese un indicador básico- era necesario relacionar al grupo de aprobados y al de reprobados con el "éxito" o "fracaso" escolar en el bachillerato y con el ingreso a la licenciatura. El rector no hace mención a los procesos de aprendizaje y a las relaciones pedagógicas imperantes en el bachillerato ni a los problemas vinculados con las materias en las que se presentan altos índices de reprobación. Comprender los procesos que conducen a lo que ahora se denomina como bajo nivel no se logra sólo con el conocimiento de datos de aprobación y reprobación.

El concepto de eficiencia terminal que subyace en el diagnóstico es pobre: se limita a señalar que muy pocos estudiantes concluyen la licenciatura a lo largo de un periodo determinado. En resumen el argumento es así: 1) entre 1977 y 1980 ingresaron a los estudios de licenciatura 127,910 alumnos; 2) podría suponerse que en 1985 la totalidad de ellos debería haber concluído los créditos de la carrera, y 3) sólo el 44.2% de los alumnos del bachillerato de la UNAM (pase automático), el 31.8% de los admitidos por concurso de selección y el 19.8% de los que provienen de las

preparatorias populares habían terminado la licenciatura. Además de los problemas derivados de la exposición de los datos estadísticos no parece útil el concepto tradicional de eficiencia terminal para explicar los problemas de la parmanencia y la deserción escolar.

Un estudio riguroso del avance escolar y de la eficiencia terminal tendría que considerar el volumen de las generaciones a lo largo del tiempo, no sólo el estipulado formalmente en los planes de estudio sino también el que dichas generaciones ocupan realmente. De este modo se podrían indagar las causas que en cada generación inciden en la deserción escolar; ésta última es un proceso en el que se mezclan dos campos de la realidad: la propiamente escolar y la social general. Antes que decir que una institución no es eficiente en términos del egreso deberían conocerse los múltiples factores que obstaculizan el avance de los estudiantes.

Jorge Carpizo señaló que en 1984 el 48% de los estudiantes que cursaron bachillerato entre 1972 y 1981 lo habían concluido y que de ellos sólo el 29% lo había hecho en tres años. Lo que no señaló es que la mayoría de quienes concluyeren (60%) lo hace en el tiempo estipulado. Esta relación permite abrir un camino a la investigación: ¿por qué la mayoría de los que terminan el bachillerato lo hace en tres años? ¿en qué tiempo lo hace el resto y cuáles fueron sus obstáculos para concluir? ¿con qué tipo de problemas sociales y escolares se toparon los estudiantes que no habían concluido en 1984?

El rector dijo que "a nuestros estudiantes del bachillerato el único requisito que se les solicita para ingresar a la licenciatura es haber completado sus estudios, sin importar el tiempo que tardaron en hacerlo ni su historial académico". [14] Con este argumento justificó la política seguida por la UNAM de reubicar a los estudiantes con bajos promedios que solicitaron ingreso a carreras muy demandadas, para abrir oportunidades a estudiantes de otros bachilleratos. De este modo dejó entrever su desacuerdo con el pase automático. El diagnóstico supone que un conjunto amplio de estudiantes procedentes de otras instituciones quedan fuera de la UNAM porque el cupo ha sido cubierto por los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y, en menor medida de las preparatorias populares.

El rector señaló que durante 1976-85, el 63% de los sitios disponibles en licenciatura para estudiantes provenientes por concurso fueron ocupados por alumnos que no aprobaron dicho concurso. [15] La gran mayoría de estudiantes de otros bachilleratos reprueban el examen de selección que les da entrada a la UNAM y el promedio general de la "calificación de corte" de 4.56. Toda la argumentación que conducía a poner en duda al pase automáticó en favor del concurso de selección se derrumbaba con las propias cifras del diagnóstico. Aquí radica la paradoja; los alumnos que provienen del pase automático son los que en conjunto tienen mayores índices de eficiencia terminal, seguidos por los que

ingresan a través del examen y por los de las preparatorias populares. En resumen: 1) el ingreso mediante el examen de admisión a licenciatura no garantiza mayor nivel académico ni mejor selección pues la mayoría de quienes por ese medio ingresan a la UNAM lo reprueba; 2) la eficiencia terminal de quienes ingresan por examen de selección es menor a la que tienen los estudiantes del pase automático. No es posible determinar a partir de las cifras que muestra el rector que la calidad académica de los estudiantes del bachillerato de la UNAM es superior en comparación con la de los estudiantes de otros bachilleratos. Pero es menos posible aún determinar lo contrario, puesto que las cifras mismas demostrarían que los alumnos del bachillerato universitario tienen mayor rendimiento, medido en términos de eficiencia terminal.

En el diagnóstico Fortaleza y debilidad de la UNAM Jorge Carpizo indicó que el 33.1% de los egresados del bachillerato de la UNAM, el 44.9% de los alumnos que ingresaron mediante concurso de selección y el 57.5% de los egresados de las preparatorias populares no habían cumplido con el tiempo estipulado para la conclusión de sus estudios de licenciatura y, por lo tanto, tendrían que acreditar sus asignaturas en exámenes extraordinarios. En el documento no se señalan números absolutos y, por ello, no es posible conocer otros aspectos del problema. En este, como en otros temas tratados por el rector, no hay mayor explicación de los problemas que subyacen en las cifras expuestas. Una de las razones que el rector sostiene como explicación se resume en el siguiente

párrafo:

> las facilidades y el bajo precio del examen extraordinario han conducido a los estudiantes a una actitud de nímino esfuerzo, casi de sometimiento alegre a lo que les depare la fortuna y no sus conocimientos. Como resultado, la Institución desperdicia enorme cantidad de recursos y abate las exigencias académicas. [16]

¿Por qué una gran cantidad de estudiantes presentan exámenes extraordinarios? ¿No será que los cursos ordinarios, por razones no estudiadas en el diagnóstico, expulsan a los estudiantes? ¿No se ha constitutuido a través de los exámenes extraordinarios una vía adicional para la permanencia escolar? Es cierto que tal como fueron diseñados los exámenes extraordinarios constituyen "procedimientos de excepción y no mecanismos rutinarios", pero es probable que la frecuencia con la que los estudiantes hacen uso de ellos se deba a las deterioradas condiciones de la docencia de masas. El examen extraordinario se ha convertido para amplias franjas de la población estudiantil en la posibilidad de combinar el estudio escolarizado con el abierto. Para otras, la utilización de este recurso puede obedecer a la alta reprobación en áreas o materias problemáticas cuyas causas no han sido suficientemente estudiadas. Qiuzá en algunos sectores el recurso de los exámenes extraordinarios sea parte de estrategias de supervivencia y avance escolar alejadas de valores académicos.

El uso tan frecuente de los exámenes extraordinarios es un problema que excede a "las facilidades y bajo precio" o la poca valoración del costo real que los estudiantes hacen de su

educación. Reducir el problema al fraude que los estudiantes se hacen a sí mismos y a la sociedad aleja la posibilidad de toda comprensión del asunto. En este problema puede encontrarse el arraigo de prácticas estudiantiles desvinculadas del proceso formativo que supone la enseñanza escolar. Pero esas prácticas estudiantiles no son únicamente "responsabilidad" de los estudiantes sino del conjunto de las instituciones que las han desarrollado. La presencia de este tipo de fenómenos es resultado de las condiciones de la masificación y en modo alguno atributo exclusivo de los estudiantes.

2.3 Los profesores y la docencia: falta de vocación, controles y sanciones.

¿Cómo se constituyó la planta docente en los últimos 15 años? ¿En qué consistió la profesionalización y la apertura de un vasto mercado académico? ¿Bajo qué condiciones se ha desarrollado la docencia en la universidad masificada? ¿Cúáles son los niveles formativos de la planta académica? ¿Cómo se organiza el personal académico y de qué manera participa en la vida universitaria? Estas preguntas están ausentes en el diagnóstico del rector Jorge Carpizo. En Fortaleza y debilidad de la UNAM se señalan siete problemas del personal académico: 1) ausentismo; 2) no presentación ni evaluación de programas de trabajo e informes; 3) inexistencia de sanciones; 4) contratación de personal académico por intereses de poder; 5) bajos salarios; 6) carencia de espacios físicos; 7) desvinculación entre docencia e investigación. [17] A lo

largo del diagnóstico corre la preocupación de la falta de control administrativo sobre la actividad docente. La explicación de los problemas es, respetando el tono general del documento, extraodinariamente simple.

No se puede negar que los problemas enunciados por el rector sean parte de la realidad académica de la institución, pero ocurre que aislados del contexto que les origina aparecen como fenómenos homogéneos, cuyo tratamiento depende de medidas correctivas sancionadas por la administración. En ningún momento se señalan las implicaciones académicas, pedagógicas y profesionales que están en la base de los problemas diagnosticados. Aunque el rector reconoce que no todo el personal académico incurre en estas "debilidades" no se perciben en su documento las diferencias y las especificidades del trabajo académico. De este modo están ausentes del diagnóstico las modalidades en el tipo de contratación, permanencia e ingreso, la antigüedad y la promoción, así como los procesos de producción y transmisión de los conocimientos en las especialidades, disciplinas y profesiones que ofrece la UNAM, los niveles de enseñanza y las áreas del trabajo de investigación.
Jorge Carpizo impulsó el programa "Superación académica del bachillerato" y el de "Estabilización del personal académico". Junto a ellos, programó una política de actualización del personal docente y de preparación de recursos humanos para la docencia y la investigación. [18] Dado el pequeño alcance de dichos programas no se logró modificar la situación prevaleciente del profesorado.

Llama la atención que el rector haya realizado un diagnóstico del personal académico sin mencionar los resultados concretos de los programas desarrollados.

La visión que subyace en el diagnóstico impidió que Jorge Carpizo profundizara en temas de gran importancia. La vinculación docencia-investigación es reducida a que una porción importante de los investigadores no imparten clases. Esa vinculación tiene diversos ángulos que el rector no menciona. Se pueden señalar, por ejemplo, las relaciones entre los procesos y los productos de investigación con los contenidos curriculares de los posgrados y la licenciatura, los mecanismos de formación de investigadores y docentes, la investigación educativa en la UNAM y en cada una de sus escuelas y facultades, la circulación de información científica y tecnológica con fines escolares, las formas que ha tenido la enseñanza de los procedimientos de investigación en el bachillerato, la licenciatura y los posgrados, las habilidades que se requieren para un buen desempeño docente e investigativo, etcétera. La necesidad de relacionar la investigación y la docencia ha pasado a ser parte del "sentido común" universitario paro no ha constituido un tema de reflexión y propuestas claras ni se han evaluado las experiencias. El diagnóstico del rector es en buena medida expresión de este fenómeno.

Los problemas del personal académico tienen relación con el sindicalismo universitario y, especialmente, con el tipo de

relaciones que la administración ha establecido con el sindicato AAPAUNAM. Este sindicato se ha limitado a administrar el contrato sin que los profesores tengan conocimiento de las propuestas y cauces que tienen las negociaciones con la rectoría. Las AAPAUNAM, principal aliado de las autoridades centrales, han propiciado prácticas clientelares y algunos fenómenos de corrupción académica y se ha constituido, junto con la política institucional de las rectorías anteriores, en un factor que impide la verdadera profesionalización del profesorado. Señalar problemas del personal académico sin tomar en consideración al sindicalismo es cuando menos omitir una parte central de la realidad.

Destaca por su importancia la mención de Jorge Carpizo acerca de las relaciones entre las formas de ejercicio real del poder en la Universidad y los mecanismos de contratación en escuelas, facultades e institutos. Quien tiene la facultad efectiva de contratar al personal académico "va formando su grupo con independencia de lo académico, y en esta situación basa parte de la tranquilidad en su dependencia". Sin mencionar casos ni abundar en la explicación, Carpizo señaló que este poder puede ser ejercido por el Consejo Técnico, el director, las academias, los departamentos de área, etcétera. "de acuerdo con las peculiaridades de cada dependencia". [19] Carpizo realizó una severa crítica al poder que gozan los directores a través de la contratación. Aunque no siempre sean éstos quienes directamente obtengan los beneficios de esa forma de poder, recae en ellos la

responsabilidad de las contrataciones: con ello "se garantiza que los grupos de presión estén tranquilos". En otras palabras, a través de la contratación los directores pueden gobernar a su escuela o facultad, favoreciendo las peticiones de los diversos "grupos de presión"; así el director puede controlar a los grupos, satisfacer sus exigencias, privilegiar a unos en detrimento de otros y otorgar nombramientos para consolidar su presencia en las escuelas o facultades que dirige. Es un hecho que los directores reciben las presiones de divesos grupos, pero también lo es que ellos forman parte o auspician la existencia de grupos tanto académicos como administrativos. Las cifras que el rector ofreció para sostener su argumentación se refieren a la desproporción que existe en muchos casos entre el número de profesores contratados y los alumnos que tiene la unidad académica, y al uso que las dependencias hicieron del banco de horas por asignatura semana mes "sin ninguna autorización presupuestal ni control de la administración central". De esta situación se desprenden las irregularidades en la contratación: asignación de horas por encima de los límites estatutario, otorgamiento de contratos por hora a personal de tiempo completo, horas contratadas que no se trabajan y contratación de personal por actividades administrativas con nombramientos académicos. A lo largo del texto aparece una preocupación central: en todo ello la administración central no ha ejercido ningún control.

Sin negar la importancia de la crítica realizada por el rector se

ubican cinco problemas analíticos, que tienen también un transfondo político: 1) las relaciones de poder en la universidad, en especial las que se establecen entre los directores y la administración central, son posibles gracias a las facultades legales y extralegales que los directores tienen; 2) los llamados grupos de presión forman parte de las relaciones políticas internas de toda escuela y facultad y son expresión de la forma como se han construido los mercados académicos y burocráticos durante los últimos 15 años; 3) el diagnóstico no precisa la gran diversidad en que se desenvuelven estas relaciones de poder; 4) la desproporción entre profesores y alumnos no necesariamente obedece a las presiones de los grupos; 5) la falta de control por parte de la administración central indica que las formas de relación política e institucional se hallan deterioradas.

La preocupación del rector por la carencia de control de la autoridad central tiene dos supuestos implícitos: 1) los problemas de la contratación, los grupos de presión y el poder real de quienes contratan no son procesos en los que estén relacionadas la autoridad del rector ni las formas como se han constituido las relaciones político burocráticas en la UNAM, y 2) esos fenómenos no se presentarían si la administración central controlara la contratación de los docentes. En suma, el rector supuso que la administración centralizada no era copartícipe de esos fenómenos.
En el fondo de este análisis se encuentra una de las características de los últimos rectorados: el esquema centralista

de gobierno y administración ha generado procesos que ya no puede contener satisfactoriamente. Probablemente el rector percibía que su rectoría no gozaba de las fuertes riendas que tuvo por ejemplo Guillermo Soberón, y que las bases del pacto institucional, las relaciones entre los sectores dirigentes, estaban en procesos de deterioro.

Las omisiones, la carencia de análisis contextual e histórico, la lógica de ubicar responsables y las concepciones ordenadoras que se observan en el diagnóstico explican por qué Jorge Carpizo descuidó el examen de los efectos pedagógicos y las prácticas que el profesorado ha desarrollado durante la década pasada y actual. Estos son asuntos poco conocidos de crucial importancia para comprender el contexto de los problemas enumerados por el rector y evaluar su relevancia. Del diagnóstico se desprende que los problemas de la planta académica están ubicados en el terreno de la falta de control y sanciones, en la falta de compromiso y vocación y en la ausencia de programas e informes de labores. La inasistencia, el incumplimiento de las responsabilidades laborales, la formación de grupos de "presión" y de poder, el atraso didáctico y los bajos salarios son sin duda asuntos de la mayor importancia para el funcionamiento de la UNAM. Pero la explicación que el rector ofreció y las medidas de solución derivadas de éste no pueden resolver asuntos cuya complejidad es mayor que la que el diagnóstico supone.

NOTAS CAPITULO 2.

1. Colegio del Personal Académico del Centro de Investigacines y Servicios Educativos (CISE). "Fortaleza y debilidad de la UNAM, Suplemento extraordinario núm. 42, Gaceta UNAM.

2. Manuel Gil. "Las reformas universitarias ¿reto o problema?", Crítica núm. 30-31, Revista trimestral de la Universidad Autónoma de Puebla, enero, junio, 1987, p. 33-41.

3. Ibidem, p.35.

4. Jorge Carpizo. Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, UNAM,abril, 1986, p. 1.

5. ibidem. p.1.

6. Ibidem, p.1.

7. Ibidem. puntos 24 y 25.

8. En cuatro años casi se cuadruplicó el primer ingreso al bachillerato de la UNAM: en 1973 se inscribieron 45,322 alumnos, mientras que en 1970 lo había hecho sólo 12,328. A partir de 1973, según Soberón, la UNAM estableció una política de admisión al bachillerato de 40 mil alumnos. Sin embargo, en 1974 el bachillerato de la Universidad recibió 32,045. A partir de 1975 el primer ingreso se estabilizó aproximadamente en 40 mil alumnos. Veáse: Rosalba Genoveva Ramírez García. Las políticas de admisión en la UNAM. Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1987, y Guillermo Soberón. La Universidad, ahora. Anotaciones, experiencias y reflexiones. México, El Colegio de Nacional, 1983, p.40.

9. Véase: Rollin Kent. Los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en los años setenta. Modernización autoritaria y crisis académica. Tesis de Maestría. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, febrero, 1988, pp. 26-40; Olac Fuentes Molinar. "Las ENEP: proyecto y

práctica". Memorias. Primer Foro Académico Laboral ENEP. México, STUNAM, s.f. p. 37-43

10. Rollin Kent. op. cit.

11. Jorge Carpizo. op. cit. punto 1.

12. Un examen que fuera formulado de acuerdo a los programas oficiales de la secundaria y a los reactivos que durante varias promociones han sido resueltos acertadamente, probablemente elevaría el promedio de calificaciones, sin que ello modificara la formación académica real de los estudiantes.

13. Jorge Carpizo. Exhorto del doctor... Rector de la UNAM, a los estudiantes universitarios durante el acto celebrado en el auditorio "Javier Barros Sierra" de la Facultad de Ingeniería. Cd. Universitaria, 6 de agosto, 1985, UNAM.

14. Jorge Carpizo. Fortaleza..., punto 6.

15. Ibidem. punto 2.

16. Ibidem. punto 7.

17. Ibidem. puntos 11, 12, 13 y 14.

18. Jorge Carpizo. Programa Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1985, UNAM,1985.

19. Jorge Carpizo. Fortaleza... punto 14.

C A P I T U L O 3.

LA CONSULTA

1. La gestación de un consenso aparente.

El rector de la UNAM logró durante los meses de la consulta un acuerdo fundamental para la reconstitución de su liderazgo. El deterioro de la figura rectoral, la dispersión de los componentes de la burocracia universitaria, la acumulación de graves problemas institucionales y los criterios políticos existentes entre los círculos educativos del gobierno pusieron en el centro de las definiciones la reordenación de la Universidad. [1] Jorge Carpizo fue sin duda sensible a las nuevas exigencias y, por ello, diseñó una estrategia de cambio que fuese capaz, por un lado, de identificar los problemas que se juzgaban más relevantes y, por otro, de reagrupar a los universitarios en una empresa renovadora.

A partir del 16 de abril de 1986 el documento que presentó el rector ante el Consejo Universitario fue objeto de comentarios provenientes de diversos sujetos de la UNAM y fuera de ella. El rector había logrado hacer una convocatoria que provocó la entusiasta respuesta de cientos de profesores, estudiantes y funcionarios. En comparación con la población total de la Universidad la adhesión al documento de Jorge Carpizo fue muy reducida; sin embargo, su importancia radica en la confluencia de ciertas opiniones acerca de los problemas de la UNAM y de cierto tipo de soluciones a ellos. El texto del rector tuvo la peculiaridad de convocar, con diversos recursos y argumentos, a los sectores tradicionalmente allegados a la "institucionalidad"

universitaria y, en menor medida, a algunos sectores tradicionalmente críticos con respecto a ella. Fortaleza y debilidad de la UNAM resumió en pocas páginas opiniones y sentimientos que flotaban en el ambiente de la Universidad, aunque éstos, comparados entre sí, no hayan sido homogéneos. El documento del rector otorgó discurso a diferentes sectores y grupos, aludió a distintas concepciones y, bajo un manto de crudo reconocimiento de la realidad, unificó a sectores dispersos en torno a una forma de entender a la Universidad.

La convocatoria que el rector hizo a través del diagnóstico fue parcial. Un rápido examen de los documentos enviados a la Dirección General de Planeación, organismo encargado de recibir y procesar las propuestas, permite apreciar que una gran cantidad de escritos proviene de grupos o personalidades afines a las redes académico-políticas predominantes y a las reglas formales e informales de relaciones internas en la UNAM. Pero la parcialidad no se deriva exclusivamente de la respuesta que algunos sujetos dieron al diagnóstico sino del mismo diseño con que éste fue escrito. La parcialidad estriba en la selección y tratamiento de los problemas y en los referentes ideológicos que soportan el sentido que se les adjudicó. El rector aludió muchos elementos del "sentido común" universitario y, por ello, generó una opinión favorable que en no pocos casos se atuvo a la lógica del diagnóstico y a las consecuencias que de ella se desprendían.

De este modo, el rector construyó a un interlocutor difuso pero consistente en la lógica de la argumentación, en los supuestos implícitos en el examen de los problemas y, sobre todo, en las propuestas que se avisoraban por la forma de exposición de Fortaleza y debilidad.... La gran mayoría de quienes mostraron entusiasmo acrítico hacia el documento del rector compartía algunos (pre) juicios que en la UNAM y fuera de ella habían adquirido carta de legitimidad como parte del patrimonio intelectual de la Universidad. Por eso, el diagnóstico y buena parte de la opinión favorable que tuvo compartieron la simplificación como modo de entendimiento de la situación universitaria.

2. Los bloques de la consulta.

Entre otras transformaciones sufridas por la Universidad Nacional se encuentra la recomposición de los sujetos y, por lo tanto, de la constelación ideológica universitaria. Algunos sectores conservan discursiva y prácticamente viejas consideraciones sobre la Universidad y sobre su inserción en ella. Otros las han modificado o combinado. En ello se juegan muchos factores: su pertenencia a determinados centros docentes o de investigación, sus afinidades políticas y personales con los grupos dirigentes y sus posiciones laborales (académicas o burocráticas). Pero también se juegan las culturas que las profesiones y las disciplinas han generado en torno a los objetos de su actividad y a los

dispositivos académicos-organizativos que permiten su continuidad en el seno de la institución. Los sujetos universitarios, a su vez, se inscriben en diversas corrientes políticas que fluyen por toda la Universidad, es decir, comparten, junto con otros, apreciaciones sobre la educación, la investigación, los rumbos que debe adoptar la actividad universitaria, etcétera y, al hacerlo, participan en formas múltiples en el tablero ideológico de la institución. La Universidad brinda espacio físico y organizativo a estos sujetos; de hecho la existencia de la Universidad sólo es posible gracias a la presencia de grupos (académicos, burocráticos, políticos) y de individuos que realizan infinidad de tareas.

Desenredar la madeja de los sujetos universitarios excede los propósitos de este trabajo. Sin embargo, nos hemos propuesto en este capítulo "jalar" algunos hilos que posibilitan situar en términos generales a las principales formas de entender y de actuar políticamente en la institución.

Un punto de partida importante es establecer que, no obstante la importancia que tienen los referentes organizativos y culturales en la conformación del mundo ideológico, los sujetos universitarios no tienen una especie de "sobredeterminación" a partir de su ubicación académica y laboral. Este punto de partida puede verse con mayor riqueza si se considera que las posiciones fueron cambiando a la luz del debate y la confrontación universitaria; algunos sujetos cambiaron en distinta dirección y grado sus posiciones originales.

Resulta interesante, por ejemplo, la manera como sectores de la investigación coincidieron entre sí en algunos aspectos centrales de la vida universitaria, mientras que diferían radicalmente en otros; tal es el caso de la necesidad de lograr la excelencia académica a través del rigor científico y las jerarquías académicas, por un lado, y los criterios de selección y evaluación del alumnado, la democracia universitaria, etcétera, por otro. La respuesta que dieron al diagnóstico del rector sectores de la investigación, pese a que sus componentes tienen posiciones y condiciones académicas similares, fue heterogénea; estratos de alto nivel podían tener concepciones comunes o divergentes sin que la ubicación en un área científica o humanística, en un centro o instituto, la categoría salarial u otros factores fueran los que definieran la postura ideológica.

Las diferencias académicas y políticas de los diversos sujetos universitarios no siempre aparecen claramente definidas ni se constituyen en puntos de identidad precisos. Las definiciones más importantes surgieron durante el estallido del conflicto y aun continúan aclarándose en virtud del proceso que se ha abierto en la Universidad Nacional. Si bien es cierto que la diversidad de pociones e intereses ha estado presente en la UNAM antes de que Jorge Carpizo pusiera a discusión Fortaleza y Debilidad sólo cuando surgió la protesta masiva de los estudiantes comenzaron a adquirir rasgos propios y a adoptar caminos que, en unos casos,. los alejaban de la posición oficial y, en otros, de la posición

ceuísta. De abril a septiembre de 1986 no había ninguna otra posibilidad de resolver los problemas de la Universidad y de encauzar la multiplicidad de opiniones e intereses más que los marcos legales y las reglas del juego que al rector le correspondía dirigir.

La consulta es un momento definido en el proceso reciente de la UNAM. Después ocurrieron de forma veloz acontecimientos que modificaron el panorama que se prefiguró en ese inicial momento. ¿Cuáles fueron las posiciones expresadas en el periodo de consulta? ¿cómo se manifestó en la consulta el consenso aparente producido por el diagnóstico y por el rector y la crítica opositora? En el siguiente apartado se analizarán las carecterísticas más sobresalientes de los documentos enviados en el procedimiento de consulta.

El <u>bloque institucional</u> de la respuesta a la consulta lo integraron diversos actores cuyo rasgo característico fue la coincidencia con el rector, con las propuestas que se desprendían del diagnóstico y con los mecanismos establecidos de decisión. Se trata de un conglomerado compuesto por grupos e individuos de toda la UNAM. En el fondo de la adhesión al esfuerzo emprendido por Jorge Carpizo se encuentran su inserción en las redes burocráticas y académicas predominantes y los intereses y supuestos ideológicos de una importante porción de universitarios que compartían la necesidad de enfrentar los problemas de la Universidad puesto que

su actividad era día con día más azarosa y complicada. El apoyo al rector fue al mismo tiempo una adhesión voluntaria a una iniciativa que socialmente se consideraba indispensable. De ahí se explica la relativa consistencia que adquirió la respuesta de este bloque universitario en la primera fase del proceso. Es cierto, no obstante, que los nudos que articularon el consenso no fueron tan sólidos como aparece en los textos enviados a la Dirección General de Planeación; las diferencias entre los sectores que integran a este bloque se pusieron de manifiesto cuando los estudiantes modificaron el panorama político de la reforma emprendida por la rectoría. Algunos sectores modernos de la investigación por ejemplo, coincidieron en muchos aspectos con sectores de la Escuela Nacional Preparatoria. Del mismo modo las respuestas de los funcionarios o de sectores ligados a la administración perdieron correspondencia con las de grupos de profesores de escuelas y facultades "tradicionales", como Derecho o Contaduría. Las diferencias no se expresaron como un conflicto abierto y público pues incluso hasta el final de la confrontación universitaria el lenguaje protoinstitucional y las muestras discursivas de apoyo a la política del rector se conservaron; las fórmulas retóricas no variaron sustancialmente, salvo escasas excepciones. Las diferencias estuvieron en la acción de los grupos, en las formas de entender y proponer salidas a los problemas de la UNAM y al conflicto estudiantil y, en menor medida, en las manifestaciones escritas.

El bloque reformista, también diverso, se colocó en posiciones opuestas al proyecto del rector. Su integración no fue orgánica y la calidad de la crítica que sus distintos componentes ejercieron no fue siempre similar. En este conjunto se ubican sectores que habían participado en el sindicalismo magisterial, grupos políticos, científicos y académicos. Los rasgos comunes fueron la crítica al documento del rector, a las posiciones restrictivas que se hacían en las ponencias y el impulso a la participación amplia de los universitarios para emprender la transformación de la UNAM. Sin embargo, este bloque no tuvo posibilidad de formular proyectos de reforma. Los núcleos más representativos del bloque reformista estuvieron concentrados en escuelas y facultades en las que el pensamiento crítico se ha asentado (como en Ciencias, Econonía, Filosofía), en el Colegio de Ciencias y Humanidades y en algunos institutos de investigación tanto científica como humanística. Su inserción en la consulta fue tardía; a diferencia del bloque institucional, este bloque comenzó a adquirir mayor definición después de la consulta, cuando el CEU encabezó la lucha contra las reformas del rector.

3. Los tipos de propuestas.

Con el objeto de contar con un instrumento descriptivo-analítico sobre las características centrales de las propuestas enviadas durante la consulta, se han construido tres tipos que resumen en forma "pura" la naturaleza de los distintos documentos. Se trata

evidentemente de una tipología que permite identificar el acento primordial y los elementos básicos de algunas ponencias relevantes. Cada ponencia, sin embargo, salvo algunas que son en sí mismas prototípicas, mezcla componentes de los distintos tipos. La decisión de calificarlas elimina consideraciones finas sobre la naturaleza de cada texto. Pero este factor no resulta importante para los fines del trabajo, porque no nos hemos propuesto estudiar cada una de las ponencias sino ubicar las corrientes o tendencias de pensamiento universitario que se expresaron en la consulta del rector.

El análisis que se presenta en este apartado no es, pues, el estudio de la opinión de toda la consulta ni de la UNAM en su conjunto. Es el examen de una parte de la opinión cuya importancia está dada por el carácter de las propuestas y de los sujetos que las sustentan. En el siguiente capítulo se observará la evolución de las concepciones de algunos sujetos.

Existen tres tipos básicos en la respuesta del documento del rector: 1) racionalizadora, 2) restrictiva y 3) reformista democrática. En el bloque institucional predominaron los dos primeros tipos, mientras que en el bloque reformista el último. El tercer bloque combinó los tres tipos.

<u>Tipo de respuesta racionalizadora.</u> Se trata de las opiniones que consideran:

a) Los problemas de la Universidad se derivan de una incorrecta operación de sus funciones y de su gran tamaño. Al respecto existen dos consideraciones:

a.1) Los problemas obedecen a diversas causas históricas, sociales y educativas.

a.2) Los problemas obedecen al incumplimiento de la normatividad y a fallas técnico-administrativas.

b) El reconocimiento de los problemas universitarios está acompañado de dos consideraciones distintas acerca de los sectores universitarios:

b.1) Los estudiantes, profesores y trabajadores, en lo individual y colectivo, forman parte de la problemática pero no son los únicos o los principales responsables;

b.2) Los universitarios son los responsables de la situación imperante.

En casi todos los casos ambas consideraciones excluyen al rector y a los funcionarios centrales como responsables de los problemas.

c) Las soluciones su ubican en el logro de la efiencia operativa, en la correcta planeación y evaluación de objetivos y en la precisión de los controles administrativos sobre el trabajo universitario. Existen dos consideraciones:

c.1) La solución depende principalmente de la eficiencia, a través de la modernización y racionalización de los recursos técnicos y administrativos;

c.2) La solución depende principalmente del cumplimiento de la normatividad y del mejoramiento de los controles administrativos.

Casi todas las opiniones encuadradas en el tipo "racionalizador" combinan ambas consideraciones.

La forma de percepción que enfatiza el arreglo de los problemas a través de planes, programas, metas y mediante el uso cuidadoso de los recursos obedece a un "sentido común" muy extendido que da poca importancia las relaciones y prácticas de los universitarios, en particular, las refereidas al poder y las decisiones. Creer que un buen uso de las normas y de los recursos soluciona los problemas supone que éstos carecen de protagonistas concretos y desconoce que están inmersos en estructuras, reglas e intereses de índole diversa. La racionalización permite ajustar las maquinarias normativas ycrear ambientes institucionales teóricamente propicios para el mejoramiento de la vida institucional.

<u>Tipo de respuesta restrictiva.</u> Comprende las siguientes consideraciones:

a) Los problemas universitarios obedecen al excesivo crecimiento de la matrícula, a las facilidades que tienen los estudiantes y

a la permisividad de los profesores;

b) Los problemas son responsabilidad individual de estudiantes y profesores, no de las autoridades;

c) Las soluciones se ubican en la restricción a las oportunidades de estudio y en el reforzamiento de los controles administrativos sobre la actividad estudiantil y magisterial.

Este tipo de respuesta constituye la versión más simple de la UNAM y sus problemas. La suposición de que mediante el ajuste de controles, el aumento de requisitos y la limitación decondiciones de permanencia y avance escolar se resolverían los problemas de la Universidad entraña un desconocimiento de los procesos académicos y las condiciones enlas quese desenvuelven. Así mismo, la respuesta restrictiva supone que imponiendo obstáculos se logrará una mejor selección de estudiantes y se generarán alicientes para que culminen sus estudios.

Tanto en el tipo racionalizador como en el restrictivo se encuentran dos "subtipos"; uno tiene los rasgos esenciales del tipo racionalizador en forma "pura" pero incorpora algunos componentes del restrictivo y otro es esencialmente restrictivo con elementos racionalizadores.

<u>Tipo reformista democrático.</u> Se divide en dos subtipos:

1) Reformista elusivo, cuyas consideraciones básicas se resumen como sigue:

a) Los problemas de la UNAM se derivan principalmente de los siguientes factores:

a.1) Externos: políticas del Estado hacia la educación superior; crisis económica y deterioro presupuestal;

a.2) Internos: antidemocracia, autoritarismo y burocratización del gobierno universitario; anacronismo de los planes de estudio y métodos de enseñanza; desvinculación entre la docencia y la investigación; deficientes condiciones materiales de estudio y trabajo.

b) El subtipo reformista elusivo concentra la responsabilidad de los problemas en el Estado y la burocracia universitaria. La causalidad de los problemas está básicamente en esferas externas a los procesos mismos.

c) Las soluciones se ubican en:

c.1) La expansión de la cobertura educativa;

c.2) El aumento de recursos;

c.3) La democratización del gobierno universitario;

c.4) La estabilidad laboral y el aumento de salarios;

c.5) La modificación de los planes y programas de estudio y de los métodos de enseñanza.

Las soluciones que se proponen en el subtipo reformista elusivo, están expuestas con mucha generalidad en los documentos enviados a la consulta. Se ha denominado elusivo a este subtipo porque hace a un lado la complejidad de los procesos, atribuye casi exclusivamente al estado y a las autoridades universitarias la responsabilidad de los problemas haciendo abstracción de las formas diversas de relaciones entre los sujetos de las instituciones, de sus prácticas y concepciones y, por último, ubica la solución en unos pocos puntos programáticos que hacen a un lado la especificidad, diferenciación y hetrogeneidad de los problemas universitarios.

2) Reformista no elusivo. En este subtipo se presentan las siguientes consideraciones:

a) Los problemas universitarios son complejos, diversos y heterogéneos. Se explican por la confluencia de los procesos estructurales, las relaciones entre los sujetos, sus prácticas y concepciones. Las políticas educativas del gobierno y de las autoridades universitarias y la insuficiencia de recursos son fundamentales, pero ello no explica todas las causas de las situaciones que vive la Universidad. Este subtipo destaca los siguientes factores

a.1) externos: políticas del Estado hacia la educación superior; crisis económica y deterioro presupuestal;

a.2) internos: la diferenciación de las funciones universitarias y su creciente complejización;la

burocratización; las modalidades que adoptó la constitución y el crecimiento del mercado académico y las condiciones de la profesionalización docente; el arribo de nuevos sectores sociales a la educación superior; las condiciones de la docencia de masas; las relaciones político-académicas entre los sectores y grupos universitarios; los bajos salarios.

b) Los problemas de la Universidad no son responsabilidad única de uno u otro sector; en ellos intervienen de forma diferenciada todos los universitarios y los sujetos externos ligados a la política educativa. Ciertos procesos pueden ser explicados por las políticas oficiales y por las formas específicas del gobierno institucional.

c) Las soluciones que plantea este subtipo tienen los siguientes elementos:

c.1) Los cambios requieren, para ser eficaces, de procesos de maduración. Las modificaciones formales, aunque necesarias, no son garantía para cambiar las relaciones y prácticas de los universitarios.

c.2) Los cambios requieren ser asumidos y protagonizados por los universitarios y formar parte de la actividad permanente de la Universidad.

c.3) Las modificaciones que propone se localizan en diversos niveles: la organización general de la

Universidad (gobierno, administración, representatividad y participación); la organización de cada unidad académica; la política institucional (proyectos, convenios, etc.); las políticas académicas de cada escuela, facultad, instituto o centro; la organización del conocimiento; mejoramiento de las condiciones materiales de trabajo y estudio.

Los documentos del tipo reformista democrático hicieron señalamientos acerca de los problemas universitarios y de los procedimientos de detección, estudio y eventual solución. Sin embargo, sus consideraciones estuvieron situadas en un nivel muy general y no lograron hacer propuestas concretas. En la consulta predominó el subtipo elusivo.

4.La propuesta racionalizadora.

En muchas ponencias enviadas a la Dirección General de Planeación aparecen mezcladas las propuestas de naturaleza racionalizadora y restrictiva. Esto es posible en virtud de que la vertiente racionalizadora se propone reordenar y recomponer situaciones con criterios de cumplimiento, productividad y eficacia los cuales no necesariamente alteran las normas y reglas vigentes ni contradicen los supuestos de tipo restrictivo. La vertiente restrictiva, se propone básicamente imponer cortes, controles y sanciones a todo aquello que se juzga problemático, a través de una normatividad

dura. Esta última vertiente en muchos casos adoptó criterios racionalizadores pues no alteraban la orientación básica de sus propuestas. Cabe mencionar que en algunos casos la diferencia entre un texto racionalizador o restrictivo es de grado y por ello mismo de difícil aprehensión. En la mayoría de los casos analizados no se presentan posiciones restrictivas o racionalizadoras puras.

4.1 El bloque institucional en la respuesta racionalizadora.

El examen de los diversos tipos de respuesta ha permitido identificar aquellas tendencias que convergieron en el pacto que Carpizo impulsó para introducir modificaciones a la Universidad. Resulta altamente significativa la coherencia entre las expresiones de tipo racionalizador-restrictivo y las medidas de reforma aprobadas por el Consejo Universitario en septiembre de 1986. Quzá las medidas que adoptó Carpizo o, mejor dicho, el "tono" de su propuesta ya estuvieran determinados antes de conocerse la opinión de los universitarios. Sin poder asegurarlo, es posible aventurar que las medidas de Carpizo fueron tan sólo "moduladas" a la luz de los documentos enviados durante la consulta.

4.1.1 El rector.

En diversas oportunidades el rector señaló que durante la consulta no presentaría propuestas, puesto que el momento de opinar

correspondía a la comunidad. Jorge Carpizo dijo que su opinión se conocería al último, después de examinar los documentos que enviaran los universitarios. Durante los cuatro meses que duró la consulta el rector reiteró en sus discursos la necesidad de superar a la UNAM para hacerla corresponder con la nación. No le cabía la menor duda de que, una vez reconocidos los problemas, los universitarios emprenderían responsablemente la transformación de la Universidad. [2] El rector desplegó una intensa campaña publicitaria en televisión, hizo tapizar la UNAM con carteles que aludían a los puntos señalados en Fortaleza y Debilidad... y se reunió con los consejos técnicos y con grupos académicos.

Jorge Carpizo puso el acento de sus discursos en dos ejes: reiterar que el deber ser de la Universidad ya no se cumplía cabalmente y subrayar el papel que cada universitario, en particular estudiantes, tenía en la superación de la UNAM. El rector repitió viejas fórmulas del discurso institucional sin ofrecer más elementos de análisis que los previstos en su diagnóstico. ¿Por qué el rector no ofreció mayor información? ¿no tenía estudios sobre la UNAM, sus alumnos y profesores? La rectoría no proporcionó los estudios con los que elaboró el diagnóstico; quizá los datos estaban mal elaborados o quizá podían desmentir o matizar las afirmaciones de Fortaleza y Debilidad. Como haya sido, el caso es que el rector puso en práctica una norma de las autoridades: exponer problemas, llamar a la comunidad a participar bajo reglas inmovibles, callar sobre los asuntos básicos

del debate y, al fin, tras un imprecisable juego de equilibrios, imponer sus criterios. Tras ese comportamiento subsiste la imagen del rector como árbitro que desde su alta envestidura dirige los destinos de la UNAM y no como líder que funda su conducción en el debate de las ideas.

4.1.2 Los directores y los consejos técnicos.

La responsabilidad de dar respuesta a la convocatoria del rector recayó principalmente en las burocracias de las unidades académicas. La respuesta contó con un soporte fundamental: los consejos técnicos e internos y, en ciertos casos, los directores. La inducción que provocó el diagnóstico se reflejó en el tipo de respuesta de estos órganos colegiados o unipersonales.

Aunque el pensamiento racionalizador permea en muchos niveles de la comunidad universitaria, en este nivel de dirección tuvo sus más precisas expresiones. La opinión de los directores, consejos técnicos o internos, coordinaciones de jefaturas y áreas no fue extensa ni homogénea. De las 1,760 ponencias enviadas a la dirección General de Planeación, 37 correspondieron a directores o consejos técnicos e internos: cuatro directores y 12 consejos de escuelas y facultades, y ocho directores y 13 consejos internos de institutos y centros. Esta porción es pequeña pues existen 68 unidades académicas: 25 facultades y escuelas, 22 institutos y 21 centros. [3] La importancia de esta opinión de directores y consejos

técnicos estriba en el soporte que ofrecieron a las posiciones racionalizadoras y restrictivas. Este nivel de dirección universitaria forma parte del bloque que tiene en sus manos los recursos institucionales de las decisiones políticas. En éste circula una "clase política" subordinada a las reglas y concepciones dominantes en la UNAM. A reserva de conocer con mayor detalle las formas de operación y las fisuras que tiene el bloque institucional y su "clase política", se puede establecer que constituyeron la base de apoyo más importante al diagnóstico del rector y a las reformas que habrían de implantarse.

Por el tipo de material con que se cuenta no es posible determinar por qué la mayoría de los directores y sus consejos técnicos o internos prefirieron guardar silencio. Caben algunas hipótesis no excluyentes:

1) Diferían del diagnóstico del rector y del sentido que tomaron las principales propuestas;
2) Optaron por, "dejar participar" a la comunidad, a sabiendas de que las propuestas ya estaban confeccionadas y que esas se adoptarían;
3) No tuvieron capacidad para intervenir debido a la inoperancia que caracteriza a muchos órganos colegiados.

En cualquiera de estas variantes o en su combinación hay un apego a ciertas reglas del juego: conservar una prudente distancia para no interferir, no arriesgar posiciones y esperar la solución del

rector. Ello no significa que este sector de la Universidad haya permanecido al margen, pues sus posibilidades y campos de acción son muy amplios y la gama de intereses que representan o tienen que atender les impele a participar en muchas esferas. Su "autoexclusión" fue únicamente en la elaboración y envió de ponencias, es decir, en el nivel público de la participación política.

Hubo algunos casos, en que sólo los Consejos Técnicos y no los directores elaboraron documentos. En cierto sentido la opinión de los directores está incluida en la de los consejos, puesto que son sus presidentes y los controlan políticamente. En estos casos, o bien los directores asumieron que la opinión del Consejo Técnico los representaba y era más valiosa para los fines de la consulta o bien los directores dejaron a sus consejos la responsabilidad de la opinión para no involucrarse personalmente en la consulta pública.

El Consejo Técnico de Humanidades elaboró un documento que fue el más sólido representante de la opinión racionalizadora. Por tratarse de un texto elaborado por el órgano de autoridad superior en el subsistema de la investigación humanística puede considerarse como la opinión oficial de este sector de la comunidad universitaria. El consejo técnico representa a dos sectores: por un lado las autoridades centrales, a través del coordinador y los directores, quienes son nombrados por el rector y la Junta de Gobierno; por otro lado al personal académico de la investigación

humanística. Las opiniones del Consejo Técnico no son fiel reflejo de la opinión mayoritaria del sector, sin embargo, el "tono" del análisis y las propuestas coinciden con la mayoría de las ponencias enviadas por distintos sujetos de Humanidades. Tenemos así un documento que reune la opinión oficial de un importante sector de las autoridades y la opinión de un sector de los investigadores. [4] Por su contenido el texto constituye la versión más fundada de la opinión racionalizadora; coincide esencialmente con el diagnóstico del rector pero en forma implícita cuestiona algunos de sus puntos. El Consejo Técnico de Humanidades esta lejos del simplismo analítico de Fortaleza y debilidad y señala con insistencia la necesidad de estudiar y evaluar situaciones detenidamente para adoptar las medidas más adecuadas. En el caso de la investigación, subraya que las condiciones son diferentes y, por ello, su postura en la evaluación de éstas tiende a evitar la visión generalizadora en que incurrieron el diagnóstico del rector y la gran mayoría de las ponencias enviadas a la Dirección de Planeación.

Este texto oscila entre el tipo racionalizador y el restrictivo. Los aspectos restrictivos más destacados hicieron referencia, como ocurrió en todos los textos que hemos clasificado dentro del tipo restrictivo, a los límites que se juzgaban indispensables para el ingreso y la permanencia escolar: suprimir o en su defecto limitar severamente el pase automático, limitar el número y la frecuencia de los exámenes. En el polo racionalizador propone un conjunto muy amplio de medidas que abarcan a los estudiantes, profesores y

autoridades. Junto a las sugerencias restrictivas aparecen propuestas tales como la revisión y modificación de planes y programas de estudio, la creación de redes de servicios y apoyos al profesorado, la descentralización, etcétera.

Otros consejos técnicos e internos que coincidieron con la línea racionalizadora-restrictiva fueron los del Instituto de Investigaciones Bibliográficas, de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, de la Escuela Nacional de Trabajo Social y de la Facultad de Medicina Veterinaria. En una vertiente sólo racionalizadora se ubican los Consejos Internos del Instituto de Investigaciones Sociales y del Centro de Instrumentos. Estos Consejos atendieron exclusivamente asuntos ligados a la investigación: su insistencia principal fue la necesidad de planear y establecer áreas prioritarias de investigación y aumentar recursos y salarios.

4.1.3 El Consejo Universitario en la consulta.

La intervención del Consejo Universitario en la consulta fue poco significativa; este órgano prácticamente se mantuvo sin opinión. Sólo tres comisiones enviaron documentos a la Dirección General de Planeación; sin embargo, se trata de largas listas de propuestas recabadas por los miembros de estas comisiones, ordenadas de mayor a menor frecuencia, sin consideraciones o análisis propios, de acuerdo al orden de exposición del diagnóstico del rector. No todas

las opiniones enlistadas son coincidentes, pero confluyen en su "animo" racionalizador y restrictivo. [5] Esta extraña forma de participación implica una subordinación de las comisiones del Consejo Universitario a la Dirección General de Planeación. Se trata de un caso de renuncia a la dirección de un proceso de reforma solo explicable por el carácter subordinado del Consejo Universitario en las definiciones globales de política universitaria. Las comisiones del Consejo terminaron por dictaminar acríticamente el 8 de septiembre las medidas que el rector elaboró sin que sus leves esfuerzos en la consulta tuvieran trascendencia.

Las propuestas más relevantes fueron realizadas por órganos colegiados o directores de unidades académicas. Igual ocurrió con las propuestas propiamente restrictivas (por ejemplo, el Consejo Interno del Instituto de Investigaciones Jurídicas). Dos órganos de elevada jerarquía -los consejos técnicos de la Investigación Científica y de Humanidades- también sustentaron opiniones que poco más tarde habrían de traducirse en medidas reglamentarias. ¿Por qué el Consejo Universitario, que es un órgano superior, renunció, a diferencia de otros consejos, a intervenir activamente en la elaboración y ordenación de propuestas y por qué careció de puntos de vista propios? El Consejo Universitario agrupa a un sector de autoridades -los directores de escuelas, facultades e institutos- que constituye casi la mitad del total de sus integrantes y cuyo nombramiento en la dirección de las unidades académicas es virtualmente decidido por el rector y formalmente por

la Junta de Gobierno. El Consejo ha sido un órgano que sanciona los asuntos que legalmente le competen mediante rápidos procedimientos que incluyen la previa formulación de los resolutivos; asimismo, el Consejo aprueba casi sin debate las propuestas que el rector pone a su consideración. De este modo, el Consejo Universitario no ha sido protagonista de políticas universitarias sino sólo un órgano formal de autoridad que cumple con sus atribuciones reglamentarias. Esto implicó que en las fases de la consulta y de la confrontación el Consejo haya permanecido al margen, en espera de las propuestas que el rector les presentaría.

Con pocas excepciones, los directores de las unidades académicas conservan un tácito compromiso con el rector para otorgar su apoyo a las iniciativas que éste presenta en el Consejo Universitario. Hay una relación no formalizada de apoyos que, al menos en el Consejo, se expresa como el acuerdo casi unánime de los directores a las propuestas generales de política universitaria del rector. La relación subordinada en el Consejo no es igual en otras esferas de la institución, especialmente en cada escuela, facultad o instituto, donde los directores gozan de amplios márgenes para sus políticas particulares y, en ocasiones, globales. El extenso territorio de la política en cada unidad académica y en toda la UNAM exige a los directores desplegar políticas y atender asuntos de diversa naturaleza. Sus campos de acción privilegiado no están en el Consejo Universitario sino en sus escuelas, facultades o institutos y en los órganos directamente relacionados con los

atributos legales que tienen, como los consejos técnicos o internos, los aparatos académicos y administrativos a su cargo o los órganos generales que requieren su participación, como los consejos de la investigación en el caso de los directores de los institutos y centros. Por ello, la participación de una parte de este subconjunto del Consejo Universitario se expresó públicamente a través de sus consejos técnicos e internos y, en pocos casos, en forma individual. No hacía falta involucrar al Consejo Universitario; bastaba con que los directores, participaran en el debate de la UNAM mediante los recursos que los reglamentos y las reglas del juego institucional les proporcionan. En esos marcos los directores expresaron sus propuestas, orientaron la política académica y administrativa y tejieron su intervención en la anunciada reforma universitaria.

La coincidencia de los directores con las orientaciones racionalizadoras y/o restrictivas explica también la renuncia del Consejo Universitario a intervenir en la organización y conducción de la consulta. El acuerdo con una línea de transformaciones en la UNAM dio lugar a que los directores se sumaran a la política del rector sin requerir de otras instancias.[6]

4.1.4 Organismos del profesorado.

La vida colegiada del personal académico en la UNAM ha tenido en su conjunto poca relevancia. La gran mayoría de asociaciones y

colegios -exceptuando a las Asociaciones Autónomas de Personal Académico (AAPAUNAM) que tienen funciones sindicales, los colegios del CCH y algunos organismos de los insitutos y facultades- se ha limitado a operar en forma coyuntural. Pocos son en realidad los colegios que funcionan autónomamente y que participan en la definición de las políticas, los planes y los proyectos de la UNAM. Una franja importante de los profesores relativamente organizados ha supeditado sus participaciones a las necesidades políticas del sector dirigente de la Universidad.

La mayor parte de las agrupaciones es un componenete de los circuitos de relación político-académica de la insititución y en no pocos casos es un eslabón indispensable de los grupos que se desplazan en la burocracia universitaria. Ciertas formas de agrupación, como las de derecho, reproducen con mucha fidelidad los esquemas corporativos del sistema político mexicano. Otras, como las AAPAUNAM , tradicionalmente han sido aliadas de las autoridades universitarias y cumplen la función de negociar y administrar los convenios de trabajo.

Una pequeña fracción de estas agrupaciones partició en la consulta con orientaciones racionalizadoras y restrictivas. Colegios, asociaciones, uniones o grupos del personal académico enviaron ponencias a la Dirección de Planeación. En esta vertiente racionalizadora destacan los colegios del Instituto de Investigaciones Estéticas, de Fisiología Celular, de Ingeniería,

del grupo de personal académico de tiempo completo del Centro de Estudios Nucleares, la Unión de Profesores de la Facultad de Odontología y grupos ad hoc de la Facultad de Ingeniería. Estos últimos grupos tuvieron poco margen de intervención pues su naturaleza coyuntural les impidió continuar con sus trabajos en una perspectiva de mayor alcance. [7]

La adhesión tanto de grupos formales como de grupos ad hoc al diagnóstico del rector y a las propuestas racionalizadoras-restrictivas no fue producto de la imposición ideológica o política promovida por las autoridades. Al formar parte de las redes institucionales, estos grupos participan en una relación de intercambio y negociación de intereses y constituyen desde la base un soporte del bloque dirigente de la UNAM. No son, cabe aclararlo, grupos homogéneos sino, por el contrario, grupos que expresan múltiples y en ocasiones opuestos intereses, concepciones y prácticas. En términos generales coinciden con las proposiciones que emanaron de la autoridad central, pero sus respectivos campos específicos de actividad les otorgan características distintas. No estamos frente a un conjunto del personal académico "manipulado" sino frente a una base social que comparte globalmente las orientaciones políticas y académicas de la "insitucionalidad" y que en ella particia para velar sus intereses. Esos grupos organizados y un amplísimo número de profesores que prácticamente constituye la mitad del personal académico de la UNAM están inscritos en una vasta corriente de pensamiento universitario que aquí hemos

denominado "institucional". Es problable que ese conjunto de profesores haya modificado en los últimos años su percepción de los problemas universitarios, sus formas de negociación o intervención en las unidades académicas y sus lazos de apoyo a las autoridades centrales y de las escuelas y facultades. Uno de los casos más notables de la recomposición de las relaciones institucionales lo constituyen diversos agrupamientos de investigadores que, después del conflicto universitario, participaron en las discusiones con argumentos y propuestas propias, en muchos casos distantes a los de las autoridades de la UNAM. Habría que conocer la forma como este sector del personal académico, quizá derivado de la naturaleza de su quehacer cienfífico ha logrado constituir agrupaciones más permanentes para la definición de la política universitaria.

5. La propuesta restrictiva.

La posición restrictiva fue, junto con la racionalizadora, la más nutrida vertiente que se presentó en la consulta. No existieron, más que en pocos casos, documentos restrictivos puros; la mayoría de los que se incluyeron en esta tendencia combinaron sus propuestas con otras de carácter racionalizador. Se les ha colocado en el tipo restrictivo porque sus propuestas más importantes y el tono general de los documentos hacen referencia a las limitaciones en el ingreso y la permanencia escolar y al control sobre la actividad docente.

5.1 El bloque institucional en la propuesta restrictiva.

De forma similar a la opinión racionalizadora, la posición restrictiva tuvo en consejos técnicos internos y en otros órganos superiores de dirección un importante soporte institucional. Fueron muy pocos los directores que en forma personal externaron sus posiciones, aunque cabe la conjetura de que quienes no lo hicieron su postura se vio expresada en los consejos técnicos o internos. [8] En algunas unidades académicas como las facultades de Ingeniería y Contaduría, se percibe la participación de las entidades académico-administrativas subordinadas a la dirección con las misma tendencia que las de sus consejos; en estos casos existió un movimiento político institucional para reforzar la opinión restrictiva. Junto a este conjunto de órganos de decisión se ubican los Consejos de Estudios de Posgrado y de la Investigación Científica, ambos de suma importancia puesto que representan horizontalmente a las unidades que tienen docencia en nivel posgrado y a las que se dedican en forma casi exclusiva a la investigación científica. Estos dos órganos presentaron documentos de corte restrictivo-racionalizador, pero de ahí no puede concluirse que cada uno de sus integrantes, como los directores, haya compartido esa orientación pues en algunos casos su opinión, ya sea que se expresara en forma individual o a través de los consejos técnicos e internos, adquirió en lo fundamental características racionalizadoras.

La vertiente restrictiva no fue una corriente de pensamiento que recorrió sólo a los órganos de decisión de escuelas , facultades e institutos sino una forma de entendimiento que circuló en diversos niveles de la Universidad y que contó de modo individual o colectivo con la adhesión de muchos universitarios. La restricción fue parte de un "espíritu conservador" que no buscó explicaciones rigurosas ni propuestas abarcadoras de reforma auténtica, sino que automáticamente encontró responsables y culpables. [9]

La opinión restrictiva tuvo dos pilares: 1) la del Consejo Técnico de la Investigación Científica y con ella la de una parte de los institutos de investigación y 2) la de los consejos técnicos de algunas facultades de la UNAM, como Ingeniería, Derecho y Administración.

El Consejo Técnico de la Investigación Científica y el Consejo de Estudios de Posgrado elaboraron extensos materiales minuciosamente fundamentados que centraron sus análisis y propuestas en los estudiantes. Lo mismo ocurrió, sólo que con menos fundamentación, con otros textos enviados por consejos técnicos e internos. En estos casos, al igual que en las propuestas racionalizadoras, los puntos de definición político-académica estuvieron puestos en los estudiantes. La vertiente racionalizadora proponía límites al ingreso y a la permanencia sin eliminar cuestiones como el pase automático o la acreditación de materias mediante extrordinarios, mientras que la vertiente restrictiva proponía eliminar el pase

automático, seleccionar sólo a los aprobados en el examen de admisión y limitar drásticamente las oportunidades de acreditación extraordinaria. En el resto de cuestiones (personal académico, docencia-investigación, gobierno y administración) la vertiente restrictiva y la racionalizadora compartían básicamente criterios de organización y eficiencia. El único punto que las diferenciaba, fuera de los asuntos estudiantiles, era la sugerencia hecha por diversos exponentes de la tendencia restrictiva de separar al bachillerato de la UNAM (algunos propusieron también la separación de las ENEP), con el fin explícito de desconcentrar y superar el "gigantismo" y con el menos público de eliminar de la UNAM estorbosos niveles educativos que no correspondían a los estudios universitarios. En el fondo de esta propuesta se halla la renuncia a enfrentar los problemas del bachillerato y a suponer que la UNAM no es responsable de la dificultades que se observan en ese nivel.

El Consejo Técnico de la Investigación Científica, los consejos internos de los institutos de Física, de Geografía, de Ingeniería, de los centros de investigación sobre Ingeniería Genética y Biotecnología y sobre Fijación del Nitrógeno constituyeron un polo desde la investigación con posiciones restrictivas-racionalizadoras. No tenemos ninguna indagación que permita profundizar acerca de los lazos que existen entre el mundo de la investigación científica y la opinión restrictiva. Sin embargo es posible suponer que se trata de un pequeño sector profesionalizado que comparte formas de organización de su conocimiento, criterios

de validación de sus productos, jerarquías y valores académicos, distintos a los del mundo de la docencia. Los criterios de excelencia y los supuestos meritocráticos y elitistas les llevan a conceder poca importancia a la educación masiva por considerarla asunto que deteriora la calidad educativa. Durante muchos años el sector de la investigación fue privilegiado por las políticas rectorales y por la asignación de recursos; en la época de la bonanza este sector se ocupó muy poco de la educación media superior y superior puesto que su crecimiento no afectaba al espacio de su actividad ni los recursos que se destinaban a la investigación. En el periodo de crisis (1982) los recursos menguaron y los problemas de la educación masiva comenzaron a hacerse patentes; la investigación, en menor medida que otros rubros, sufrió los recortes presupuestales. Esa situación posiblemente afianzó la opinión de que muchos recursos se desperdiciaban por estar destinados a un medio en constante degradación. De ahí a la posición restrictiva, producida por la certeza de que los pocos recursos se ocupaban en una educación masificada de pobre calidad y que la investigación se veía privada de ellos, no hubo más que un paso. Un sector importante de la investigación vio en la educación de masas un enfadoso problema cuya solución radicaba en aplicar algunos criterios ideológicos de la excelencia, traducidos en medidas reglamentarias de corte restrictivo. La opinión radicalmente restrictiva señaló, por ejemplo, que sólo los aprobados en el examen de selección podían ocupar un puesto en las aulas de la UNAM; esto implicaba, en pocas

palabras, despoblar a la Universidad de miles de estudiantes. Es significativo que la opinión restrictiva proveniente del mundo científico haya sido tan poco comprensiva de la realidad educativa de la UNAM y, en general, de la educación superior: si algunas de sus propuestas se hubiesen aplicado se habrían generado problemas mucho más graves que los que pretendía resolver.

No es posible hallar en las condiciones organizativas e ideológicas comunes en el mundo de la investigación, toda la explicación del tipo de respuesta que predominó públicamente en su intervención en la consulta. Como en otros casos señalados a lo largo de este capítulo, es necesario emprender una indagación precisa sobre el mundo de la investigación con el propósito de conocer la gama de intereses académicos y políticos y el abanico de posiciones ideológicas que existen en esta fracción de la comunidad universitaria. El planteamiento que hemos hecho al respecto es apenas un marco hipotético que ofrece pistas para el entendimiento de la naturaleza de las respuestas restrictivas y racionalizadoras. El mosaico que integra el mundo de la investigación no fue, como se vio posteriormente en la fase de la confrontación, tan homogéneo como muchos supusieron; importantes destacamentos de investigadores conformaron una de las expresiones más ricas e inusitadas en el debate sobre la UNAM. El sector de la investigación mostró que, además de la versión oficial contenida en los documentos de los consejos internos existían otras que intentaron e intentan ofrecer proposiciones para el futuro de la Universidad.

Desde las facultades, la opinión restrictiva tuvo una base importante en los consejos técnicos de Ingeniería, Derecho, Contaduría y Odontología. No es una simple coincidencia que los consejos técnicos de esas facultades hayan compartido la versión restrictiva más rígida. Son unidades académicas que en distintos niveles han sostenido posiciones políticas y académicas consistentemente conservadoreas y en no pocos casos reaccionarias. Junto con los consejos técnicos de las facultades de Ingeniería y Derecho participaron los organismos del profesorado integrados al sistema corporativo que caracteriza a la vida interna de dichas facultades; la Unión de Profesores de la Facultad de Ingeniería (UPFI) y decenas de "colegios de profesores" de cada materia en la Facultad de Derecho coincidieron con la vertiente restrictiva e involucraron orgánicamente a un importante sector del profesorado. En el caso de las facultades de Ingeniería, de Contaduría y de Odontología, reuniones ad hoc de profesores se manifestaron en apoyo al rector con propuestas de índole restrictiva. En suma en estas facultades se puso en marcha durante la consulta la maquinaria político-institucional con la que regulan sus relaciones internas e intervienen en la vida universitaria. Los consejos técnicos y los organismos del profesorado de estas facultades compartieron con pocas diferencias las opiniones restrictivas de una parte de la consulta (la excepción, ya comentada páginas atrás, fueron algunos grupos ad hoc de profesores de la Facultad de Ingeniería, los cuales elaboraron ponencias de tipo racionalizador).

Las facultades de Derecho e Ingeniería han sido puntales institucionales de las políticas universitarias. Ello deriva de una compleja red de relaciones y compromisos cuyas manifestaciones públicas son apenas la superficie. No se cuenta con la posibilidad de documentar pormenorizadamente los múltiples lazos que unen a los grupos de estas facultades con las autoridades centrales de la UNAM, con los grupos profesionales, con las empresas privadas y públicas y con el gobierno en sus diferentes niveles de operación. Sin embargo, resulta conveniente sostener la hipótesis- parcialmente confirmada por un somero seguimiento de la actuación pública de algunos funcionarios de estas escuelas- de que en ambas facultades se interrelacionan intereses de diverso tipo que las hacen centro de apoyo y referencia de grupos internos y externos de la UNAM. La Facultad de Derecho ha estado tradicionalmente ligada al Estado y al sistema político, a través de los flujos de funcionarios en los aparatos y el partido gubernamentales. Esta facultad ha sido el semillero de políticos oficiales y constituye la unidad académica con más claros lazos entre sus estructuras de gobierno, sus planes y programas, sus funcionarios, su profesorado y muchos de sus estudiantes con el Estado mexicano. Otro tipo de correspondencia entre la Facultad de Derecho y el Estado Mexicano lo proporciona la dura ideología de la cual se nutre el discurso y la práctica de los gobernantes. La visión legalista que reivindica la posesión de la Revolución Mexicana y de la Constitución de 1917 tiene en la Facultad de Derecho una de sus fuentes más importantes de reproducción. [10]

La Facultad de Ingenieria ha constituido también un centro con vínculos estrechos con el gobierno, principalmente a través de las dependencias que requieren profesionalmente de las competencias técnicas de la ingeniería y con las empresas privadas de la construcción, como el consorcio llamado Ingenieros Civiles Asociados y sus filiales. El amplio gremio de los ingenieros ha extendido sus lazos también a otros niveles como en la administración y la planeación. [11] Tanto los abogados como los ingenieros cuentan con organismos profesionales que hacen con cierta regularidad reconocimientos y donativos a sus respectivas facultades. En éstas son prácticamente inexistentes la vida plural, el debate de las ideas y los grupos de opinión, cuestiones que en otras facultades son moneda corriente. Las lealtades, los controles y los compromisos son la forma común como se expresan sus relaciones políticas, académicas y laborales.

La Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FES-C) y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de Acatlán y Zaragoza participaron desde altos niveles de decisión en la consulta. El director de la FES-C y su consejo técnico, el director de la ENEP-Acatlán y el consejo técnico de la ENEP Zaragoza enviaron documentos a la Dirección de Planeación. El consejo técnico de la ENEP Zaragoza y el director de la ENEP Acatlán no propusieron la eliminación de pase automático pero, en el primer caso, el conjunto de las medidas eran fuertemente restrictivas y, en el segundo, la opinión se limitó a apoyar al

rector sin hacer propuestas. No ocurrió así en el documentos de la FES-C que coincidió plenamente con la restricción que dominaba una parte de la consulta. Fue el único órgano de este subconjunto de la UNAM que propuso la separación del bachillerato de la UNAM.

El conjunto de las ENEP y la FES-C es poco conocido. Cada unidad académica es un mundo propio, con características específicas que hacen poco útiles las generalizaciones extremas. Sin embargo, comparten rasgos comunes otorgados por las estructuras académico-administrativas y por su origen que permiten esbozar un terreno global para conocerlas. Se trata de enormes unidades académicas con distitntas ofertas educativas. Algunas de sus características comunes son el alto grado de burocratización de sus estructuras, el autoritarismo y la dispersión académica. A ellas arribaron diferentes grupos administrativos y profesionales provenientes de varias escuelas y facultades de la Ciudad Universitaria que debieron compartir los espacios académicos, administrativos y laborales, en una suerte de pactos burocraticos y de reparto del poder. A más de diez años de fundadas, cada ENEP ha generado mecanismos de reproducción de sus plantas administrativas y académicas, conformando un universo propio regulado por mecanismos y relaciones específicas. La existencia de la Escuelas Nacionales Profesionales se debe a la política expansiva y desconcentradora de Soberón y, gracias a su origen, conservan una relación estrecha con la administración central que las ha colocado en diversas coyunturas de la UNAM en una posición que celosamente cuida la

institucionalidad y sus normas en las modalidades más autoritarias.[12]

No fueron ajenas a este marco esbozado las ponencias enviadas en la consulta. La presentación de las propuestas, por ejemplo, fue un seguimiento punto por punto del documento del rector. En otras ponencias, tanto de tipo racionalizador como restrictivo, surgieron análisis y consideraciones propios, los cuales en ocasiones diferían en la forma y el fondo del diagnóstico del rector. Pero en la de los consejos técnicos de la ENEP eso no ocurrió así. Fue sintomático en esas ponencias la ausencia del análisis concretos de la situación académica de estas escuelas profesionales. La realidad desaparece, al desconocerla, con una larga lista de medidas administrativas que no abordan la especificidad de los problemas.

En las escuelas comentadas (Cuautitlán, Acatlán y Zaragoza) grupos de profesores de diversos departamentos y carreras, y en el caso de Acatán particularmente de Ingeniería, coincidieron con las medidas de carácter restrictivo. En algunos casos es posible que funcionaran ciertos mecanismos a partir de los puestos académico-administrativos, que llevaron a niveles medios de las burocracias y a sus grupos afines a participar en la consulta bajo orientaciones restrictivas.

Otro consejo técnico que adoptó la visión restrictiva fue el de la Escuela Nacional Preparatoria. No propuso la eliminación del pase

automático por ser una medida que afectaba directamente una de las prerrogativas más importantes de este nivel de estudios. El rector de la UNAM hizo del bachillerato uno de los flancos favoritos para explicar el bajo nivel académico. En forma implícita en su diagnóstico, Carpizo realizó una crítica no documentada al bachillerato de la Universidad. Posteriormente, una vez aprobadas las medidas reglamentarias de septiembre, el rector señaló:

> La Escuela Nacional Preparatoria no ha cambiado sus programas de estudio en veinte años y tampoco se han revisado, porque hacerlo implica un problema político: nadie quiere que se mueva absolutamente nada. [13]

La respuesta de las autoridades de la ENP no fue el examen de las condiciones bajo las que se realiza la actividad académica sino la repetición de fórmulas administrativas para elevar las exigencias a los estudiantes y mejorar las formas de información y control del trabajo docente. Por un lado el Consejo Técnico de la ENP se colocó en el lugar de las posiciones restrictivas-racionalizadoras de la mayoría de los órganos de decisión de la UNAM y, por otro, se escabulló de cualquier análisis sobre los problemas concretos a los que se enfrenta.

La ENP constituye un espacio universitario con estructuras académicas y administrativas muy viejas; su planta docente es muy antigua y no cuenta con condiciones laborales adecuadas por la escasa proporción de personal de carrera; los contenidos académicos son listas de saberes inconexos y desprovistos de intención crítica; la vida colegiada entre los académicos es

prácticamente inexistente; las formas de relación interna se caracterizan por un marcado autoritarismo y por vínculos clientelares en los que la lealtad guarda un destacado papel. Estos y otros problemas no son tomados en cuenta en el documento del Consejo Técnico de la ENP. La lectura del texto deja la impresión de que las autoridades de la preparatoria ignoran o hicieron como si ignoraran la situación de su escuela. La respuesta asume plenamente las aseveraciones del rector Carpizo respecto al bajo nivel académico, sin examinar sus causas y las formas concretas como éste se presenta, y repite las propuestas de corte administrativo que predominaban en el bloque insititucional durante la consulta.

No ocurrió lo mismo con su director, Ernesto Schettino Maimone, quien señaló que se conocía muy poco la realidad del bachillerato y que era necesario estudiarlo rigurosamente. Schettino reconoció que la ENP tenía serios problemas a los cuales había que hacerles frente, pero se opuso a la idea de la separación del bachillerato de la estructura de la UNAM; sus consideraciones sobre la preparatoria lo colocaron en un lugar distinto al del Consejo Técnico de la ENP. Schettino fue designado en julio de 1986 y es muy probable que no haya participado en la elaboración del documento de la ENP (no se puede saberlo a ciencia cierta puesto que el documento del consejo no tiene fecha de elaboración). Acerca de la separación de las preparatorias dijo:

> Sería muy negativo. Destrozaría el sentido mismo de la Universidad. Ignoro las razones de las propuestas. Sus

promotores no dan argumentos para poder rebatir o justificar su posición.

Al mismo tiempo, el director de la preparatoria señaló que el problema de la sobrepoblación es preocupante pero:

> ... no se remedia con reducir simplemente el acceso de estudiantes ni con separar al bachillerato de la UNAM. Restringir las oportunidades educativas es suicida en un país que, como Mexico, requiere de la formación de profesionistas". [14]

La opinión de Schettino Maimone fue una muestra pública de los desacuerdos existentes en el bloque dirigente de la UNAM. Sus declaraciones lo colocaron como adversario de quienes sostuvieron posiciones restrictivas.

6. El reformismo democrático en la consulta.

6.1 Consideraciones iniciales sobre el bloque reformista.

El bloque reformista constituye un conglomerado amplio de grupos y partidos políticos, corrientes sindicales, agrupaciones estudiantiles, colegios de profesores y estudiantes, profesores y trabajadores que en forma individual participaron en el proceso de consulta. No sólo es diverso por la heterogeneidad de los sujetos que lo componen sino también por las posiciones políticas e ideológicas que sustentan. Los puntos de unión de estos grupos, corrientes e individuos se establecen por la idea de transformar democráticamente a la UNAM a través de mecanismos amplios de

decisión y participación. Claro está que las concepciones sobre la transformación universitaria y los mecanismos de participación y decisión son puntos programáticos que admiten múltiples visiones. Cada corriente o grupo tiene discursos, intereses y clientelas propios; en su intervención política existen diferencias en cuanto a las formas de relación con los distintos o adversos grupos; sus propuestas y modos de apelar a las bases sociales también son distintas y, en no pocos casos, constituyen los nudos en los que radica el debate político.

El bloque reformista aportó pocos documentos en el proceso de consulta abierto por el rector. Resalta la diferencia con respecto al bloque institucional que desde posiciones racionalizadoras y restrictivas constituyó la gran mayoría de quienes enviaron documentos. Los textos de tipo reformista aparecieron en la fase final del proceso de auscultación. Algunos representantes en el Consejo Universitario solicitaron la ampliación del plazo para la admisión de escritos puesto que, además de juzgarlo breve, no todos los que deseaban participar habían elaborado sus ponencias. El plazo que se fijó originalmente (31 de julio) se extendió hasta el 3 de septiembre y el rector hizo la promesa de publicar todos los documentos que se recibieran hasta esa fecha.

La tardanza en la discusión organizada de los sujetos que agrupamos en el bloque reformista tiene varias explicaciones. [15] Durante muchos años las fuerzas democráticas y de izquierda habían

permanecido desarticuladas débiles y dispersas. No habían logrado integrar un sólido bloque, organizativo y programático, que presentara opciones para el desarrollo de la Universidad. Alrededor del STUNAM se agrupaban las corrientes de la izquierda universitaria en una red político y sindical que, por su ritmo y por los intereses puestos en juego, subordinaban las propuestas de reforma universitaria. El movimiento estudiantil no existía: las últimas expresiones, relativamente significativas sucedieron en 1979 cuando algunas decenas de estudiantes lograron detener la imposición de reformas al Estatuto General de la UNAM; en las ENEP durante la primera mitad de la década ochenta, algunos núcleos estudiantiles protagonizaron luchas aisladas. (Zaragoza 1980, Iztacala 1983 y Aragón 1984). La intervención de los estudiantes en los terremotos de 1985, si bien acumuló experiencias que a la postre tendrían resultados, no se tradujo -y no se lo plantearon así- en organización y proyecto político. Los grupos estudiantiles funcionaban rutinariamente con discursos reiterativos que a nadie lograban convencer; eran en muchos casos expresiones de los partidos y grupos políticos que actuaban con el sindicato universitario. Los pocos colegios del personal académico cuyos integrantes estaban situados en el campo democrático se limitaban a asuntos particulares de sus respectivas escuelas, facultades o institutos y no tenían vínculos que dieran sentido universitario a su precario funcionamiento.

La primera mitad de la década ochenta fue un periodo de escasa

actividad y elaboración política. Las masas universitarias desatendían los llamados de los grupos y éstos se autoafirmaban en supuestos y creencias que a todas luces habían perdido vigencia desde la década anterior; su comprensión de la Universidad y sus propuestas de reforma correspondían a una Universidad que había dejado de existir. Junto a ello se desarrolló en las filas de los grupos procesos de "frustración" ante la evidencia de que los esfuerzos se topaban con serios obstáculos. Solo en el sindicato la actividad tenía mayor sentido pues la obtención de representaciones, la administración del contrato colectivo y las ventajas de poseer algún poder sindical mantenían constante la intervención política. A estos fenómenos no les acompañó una rigurosa autocrítica de la experiencia universitaria de las fuerzas democráticas, a pesar de ser evidente que sus propósitos programáticos, su organización y sus esfuerzos no tenían los resultados esperados. [16]

En este marco los grupos y corrientes del bloque reformista recibieron la iniciativa de Jorge Carpizo. La mayor parte tuvo una doble posición: por un lado coincidieron en señalar que el diagnóstico del rector era un reconocimiento de la realidad universitaria y, por otro, cuestionaron fuertemente el procedimiento impulsado por Jorge Carpizo. La desconfianza campeaba en las fuerzas del bloque reformista pues la iniciativa más próxima de reforma universitaria, la emprendida por Rivero Serrano, no había sido concluida. El procedimiento de consulta abierto por

Carpizo despertó dudas por la semejanza con las "consultas populares" realizadas por el gobierno. No se trataba de un procedimiento que asegurara que las opiniones realmente se tomarían en cuenta o que permitiera la efectiva participación de los universitarios en la toma de decisiones. Muchos pensaron que se trataba "más de lo mismo" y la dispersión de las fuerzas impidió que intervinieran desde el inicio de la consulta.

Cuando se fue perfilando el carácter de la respuesta, las fuerzas del bloque reformista se percataron de que el tipo de reformas que se proponían eran restrictivas. De este modo, en la segunda mitad del periodo de consulta presentaron documentos críticos con respecto al diagnóstico del rector y defensivos en relación a los derechos educacionales que el "espíritu de la restricción" tendía a suprimir o limitar severamente. En especial, las limitaciones o la desaparición del pase automático, la disminución de exámenes extraordinarios y el aumento de cuotas de inscripción y servicios alarmaron a las fuerzas reformistas.

6.2 Las dos versiones del reformismo democrático.

El reformismo democrático tuvo dos vertientes: la que hemos denominado elusiva y la no elusiva. Como el término lo indica, la versión elusiva relegó -ya sea por desconocimiento o por considerarlos irrelevantes- el examen y la elaboración de propuestas alrededor de los procesos universitarios que han

definido el desarrollo reciente de la educación superior. La versión elusiva supuso que los problemas de la UNAM podían resolverse con democracia en los órganos de gobierno, suficientes recursos, cambios curriculares y técnicas pedagógicas, sin precisar en términos concretos qué se entiende con ello a la luz de los procesos y las experiencias de los últimos 15 años. Cabe aclarar que la orientación global de muchas de las propuestas que esta versión ha hecho conservan validez, a condición de superar su alto grado de generalidad y someterlas al enfrentamiento con los procesos reales y las experiencias obtenidas. En muchos sentidos las propuestas de la vertiente elusiva están instaladas en la esfera de lo político y lo económico y quedan fuera del ámbito específicamente académico. En el periodo reciente resulta poco útil formular puntos programáticos sin vincularlos con las funciones académicas de la Universidad. A la exigencia de democracia y mayor financiamiento deberían acompañarles propuestas de qué y cómo hacer con la democratización y el aumento de recursos, para traducirlos en factores necesarios de la superación académica. Las experiencias democratizadoras de algunas escuelas y universidades demuestran que la participación de profesores y estudiantes mediante diversos procedimientos de elección y representación en los órganos de gobierno no es condición suficiente para que las instituciones educativas cumplan satisfactoriamente con sus objetivos de superación académica.[17] La obtención de mayores recursos para la educación es sin duda un asunto de primer orden, pero no es garantía de que su uso en mejoras salariales y condiciones

materiales de estudio y trabajo signifique de modo automático la elevación de la calidad del servicio que la universidad ofrece. Existe un extenso conjunto de procesos cuya atención es prioritaria para elevar los niveles académicos y la productividad del trabajo universitario que no dependen en exclusiva de la democracia y los recursos. [18]

La versión elusiva desdeñó los efectos que ha producido la masificación de las matrículas y el crecimiento de las plantas académicas y se limitó a juzgar ambos procesos como necesarios, pero aún imcompletos ante los requerimientos de la sociedad y su población joven. Sin menoscabar la importancia relativa del proceso de masificación, la expansión de las instituciones para dar cobertura a la demanda creciente, la incorporación de miles de nuevos profesores, el acceso de nuevos sectores sociales a la enseñanza superior, las deficiencias formativas de profesores y estudiantes y otros fenómenos derivados de estos procesos generaron condiciones que conforman un complejo panorama en los centros educativos y que afecta de modo particular la calidad de las funciones universitarias. Frente a eso, la reivindicación de cambiar los planes de estudio aparece como soporte discursivo de las necesidades globales de reforma universitaria pero carece de propuestas sustantivas, fincadas en el reconocimiento de las realidades ecolares y, en especial, de la realidad curricular. Hay un conjunto amplio y heterogéneo de cuestiones que muy pocos podrían dejar de sostener, como la evidente necesidad de dar a los

contenidos y a sus formas de organización un sentido distinto de acuerdo a los requerimientos de la sociedad y sus sectores mayoritarios. Sin embargo, el nivel de generalidad de este tipo de ideas no ha logrado generar opciones concretas de desarrollo académico. Conservar con fines discursivos ese alto grado de generalidad y simplismo es un rasgo distintivo de las versiones elusivas del reformismo democrático.

La elusividad es la carecterística de un modo de entender a la Universidad que escapa a los procesos, las estructuras, los agentes y las situaciones particulares de las instituciones educativas. Las fuerzas democráticas aún no logran realizar un esfuerzo comprensivo exitoso; para ello haría falta el estudio de los procesos universitarios y una rigurosa revisión autocrítica de su historia, es decir, de sus prácticas y concepciones. Cabe aclarar que la elusividad no es una concepción acerca de la Universidad, es una forma de entendimiento que deja a un lado asuntos fundamentales de la vida institucional. Dentro de la vertiente elusiva del reformismo democrático se ubican diversas concepciones que ponen el acento en uno u otro tema; según el énfasis que se adopte, las universidades deben ser instrumentos de las luchas políticas generales, centros de vida participativa y democrática, unidades asistenciales para la juventud pobre o herramientas de formación profesional crítica. Dentro del mosaico de corrientes políticas e ideológicas del reformismo democrático caben muchas apreciaciones: en unos casos son compatibles entre sí

y en otros producen abismales diferencias.

El reformismo democrático no elusivo fue la vertiente minoritaria de este bloque. Pese a su pequeñez no constituyó un conglomerado homogéneo y orgánico ni compartió las mismas concepciones político-académicas. La agrupación que aquí se establece se basa en su principal característica: asumir la complejidad de la Universidad y sus problemas e insistir en la necesidad de formular propuestas concretas a éstos. Se trata de una forma de entendimiento que no concede fácilmente ante la simplificación analítica o las propuestas abstractas, viejas y sobreideologizadas. Esta línea de pensamiento aún incipiente no desecha la importancia de contar con grandes orientaciones de desarrollo universitario sino que trata de encontrarles su sentido particular a la luz de los procesos y condiciones concretas y del examen acucioso de la realidad educativa. Esta forma de reformismo democrático considera fundamental la recuperación del sentido académico de las instituciones de eseñanza e investigación y, sin conciliar con los criterios del eficientismo en boga, pretende la elevación efectiva de las calidades del trabajo universitario.

La incipiencia de esta manera de entender la vida académica implica un sinnúmero de problemas que aún no están resueltos. Asumir las dificultades analíticas de procesos tan complejos como los que se han desenvuelto en la UNAM y, más aún, asumir que a esa complejidad deben ofrecerse soluciones diversas no ha significado

todavía que exista un conocimiento profundo y menos que se tengan perspectivas y propuestas claras. De hecho, estamos frente a intentos de comprensión y proposición que se topan con las concepciones tradicionales, las versiones simplificadoras y los discursos generalizantes que campean en el sentido común de los administradores y de muchas fuerzas sociales que actúan en la Universidad.

No existe en realidad un tipo puro de reformismo democrático no elusivo. Las distintas proposiciones de ese tipo aparecen mezcladas con elementos elusivos. La agrupación que proponemos obedece al interés de registrar los puntos de vista que buscan hacerse cargo de la complejidad y distinguir un tipo de propuestas que por su sentido general se oponen a las formas simplistas de comprensión.

6.3 El caso del Consejo Técnico de la Facultad de Economía.

La versión elusiva del reformismo democrático tuvo en la resolución del Cosejo Técnico de la Facultad de Economía un destacado ejemplo.[1]

Interesa detenerse en el examen de esta facultad porque es un caso prototípico de la experiencia y las concepciones de la izquierda universitaria. En Economía se ha puesto en práctica una porción significativa de los postulados izquierdistas sin que los efectos democratizadores y críticos se hayan producido tal como fueron anhelados. En lugar de eso se han generado múltiples problemas-algunos no directamente relacionados con la acción de los grupos de

izquierda- que configuran una situación de deterioro académico. En esta facultad la izquierda logró, tras importantes luchas que se remontan desde 1966, modificar las formas de gobierno con un Consejo Técnico paritario y con la intervención casi directa en el nombramiento de sus directores. Asimismo, se logró transformar el plan de estudios con una perspectiva marxista y la izquierda ocupó la mayoría de las plazas de la planta académica. [20]

Las fuerzas de la izquierda han intervenido en la institución, institucionalizándose ellas mismas, y participando en sus procesos. En la Facultad de Economía existe una peculiar forma de relación política; las normas con que se rigen los grupos se basan en un entramado de negociaciones y pactos que subordinan, en no pocos casos, los reglamentos oficiales de la Universidad. Los asuntos se resuelven en una relación altamente politizada, en la que priva la presión como antesala de la negociación. En ese micro universo, el peso político de las agrupaciones está determinado por los espacios académicos y administrativos que ocupan, por la cantidad de profesores que tengan, por la representación que obtienen en el Consejo Técnico, por la capacidad de alianzas con el resto de las fuerzas políticas y, en ciertas ocasiones, por la influencia que posean entre los estudiantes. En el Consejo Técnico participan los grupos y corrientes ideológicas de la Facultad. No todas están representadas puesto que la competencia electoral exluye algunas; sin embargo, las fuerzas predominantes encuentran ahí el sitio privilegiado de la acción política relacionada con la toma de

decisiones institucionales y con la definición de la permanencia y, por ende, el afianzamiento académico, político y laboral.

Los rasgos constitutivos de la relación política en la Facultad de Economía son el alto grado de "corporativismo" y la "cristalización" de los intereses políticos, académicos y laborales. Una gran cantidad de profesores, quizá la mayoría, pertenecen o simpatiza con los grupos organizados; la integración de la planta docente se ha realizado a través de un mecanismo no formal consistente en la promoción de quienes constituyen la base clientelar de los grupos. De este modo se han marginado tendencialmente los criterios académicos para ser sustituidos por los políticos, generando así un marco de relaciones sostenido por la amplitud de las bases sociales y la capacidad negociadora. Esto ha posibilitado el desarrollo de una especie de corporativismo que hace que los profesores guarden lazos de lealtad definidos a partir de la posición política e ideológica y, en particular, de la posición laboral que se ha alcanzado. La confluencia entre la adscripción política a los grupos y la inserción laboral cierra el círculo de este corporativismo y se constituye en la pieza clave de la fuerza de los grupos. Esta peculiar forma de relación ha contribuido poderosamente a la "cristalización" de los intereses. Cada grupo ha generado necesidades particulares; satisfacerlas y vigilarlas se ha convertido en una de las prácticas más comunes de la vida cotidiana de los profesores. El interés particular ha subordinado al interés general, de modo que cualquier discusión

relativa a la vida académica pasa por el cedazo de los requerimientos propios de los grupos y sus profesores. Esto ha impedido durante muchos años debatir y resolver los asuntos académicos desde una perspectiva global, de auténtica superación de la calidad del trabajo. Los problemas curriculares, la docencia en su condición de masas, las relaciones pedagógicas y los recursos didácticos, la investigación y sus productos, el cumplimiento de las responsabilidades académicas y laborales, etcétera se han descuidado gracias en buena parte a este tipo de relaciónes.

El marco de conflictividad interna puede apreciarse con mayor rigor si se considera que la discusión y las decisiones están rodeadas de discursos que opacan y eluden los problemas académicos sustantivos. En muchas ocasiones un pobre discurso político suplanta el análisis concreto y honesto de los problemas acumulados en la facultad. Los discursos no pocas veces están preñados de acusaciones que se remiten, con una memoria parcial, al surgimiento de los grupos y sus errores pasados. Los mecanismos formales de participación política -como las elecciones para integrar al consejo técnico- son en realidad uno de los últimos eslabones de la acción política; antes los grupos participan en las negociaciones y los acuerdos, de modo que la participación de los profesores se ciñe a la acción previa que las fuerzas realizan. Ello no ocurre entre las corrientes estudiantiles pues sus vínculos con la institución se establecen a través del otro tipo de intereses políticos o académicos con componentes reivindicativos. Sin

embargo, algunas corrientes estudiantiles son parte de grupos consolidados de profesores; su acción tiene vínculos estrechos con la posibilidad de iniciar carreras político-académicas. De hecho, los miembros de este tipo de agrupaciones son candidatos a ocupar porciones de las cuotas que cada grupo político tiene. En estos casos la política estudiantil está inscrita en la lucha por la ocupación de los espacios laborales y físicos que ocurre permanentemente en esta facultad.

El currículum constituye la organización académica que da sustento a la ocupación parcelada de los espacios institucionales. Los diversos grupos poseen una parte del plan de estudios, es decir, sus profesores ocupan determinadas materias o áreas y, en ellas, despliegan sus concepciones académicas y afianzan su posición política. A partir de las parcelas en que se ha convertido el plan de estudios, los grupos reclutan a nuevos profesores que tienen, a su vez estrechas afinidades ideológicas.

El lazo académico de identidad de la mayoría de los grupos, a excepción del que gobierna la facultad desde hace diez años, es el currículum centrado en la economía política, cuyo texto básico es El Capital. La izquierda logró modificar el plan de estudios introduciendo sus concepciones ideológicas y se proveyó así de una fuente académica de legitimidad institucional. Sin embargo, el estancamiento que se ha producido no ha permitido cuestionar y modificar el actual currículum, a pesar de tener insuficiencias y

contenidos obsoletos. No es exagerado sostener que este currículum funciona como un marco doctrinario que proporciona identidad a los sujetos que por él circulan. No obstante a los recientes intentos por remontar la situación prevaleciente, aún es muy difícil renovar las concepciones y las prácticas académicas; todos coinciden discursivamente con la necesidad de cambiar el plan de estudios pero muy pocos están dispuestos a someterlo a una rigurosa revisión, incluido por supuesto el estatuto que ha adquirido el marxismo en sus diversas vertientes y la llamada economía plítica como "columna vertebral". El asunto es grave puesto que los contenidos curriculares son en muchos sentidos ajenos al interés de una importante porción de los estudiantes. El problema de fondo en esta perspectiva, estriba en que una modificación del plan de estudios lesionaría el cuerpo de contenidos que legitiman las posiciones políticas y académicas. Si se toma en cuenta, además, que la planta de profesores sólo conoce y enseña esos contenidos, la posibilidad de una transformación implicaría un proceso de renovación y actualización académica muy intensa que permitiese la enseñanza de conocimientos y enfoques poco atendidos por el currículum y los profesores. La modificación del plan de estudios es, pues, un campo de gran conflictividad que involucra muchos problemas relacionados entre sí.

La facultad de Economía también tiene otros problemas semejantes a los del resto de las escuelas y facultades de la UNAM, ausentismo, improductividad, improvisación, falta de actualización, etcétera.

Estos problemas contribuyen al deterioro académico que se observa en Economía. La naturaleza ideológica de los grupos que imponen el ritmo y el camino de la práctica académica, como puede verse, no es garantía de adecuados niveles eeducativos ni de cumplimiento con las responsabilidades del trabajo universitario. El "corporativismo", la "cristalización" de intereses, el estado curricular actual, la desatención a las responsabilidades académicas, todo ello rodeado de una atmósfera de conflictiva politización, han propiciado el estancamiento académico y la ausencia de un clima intelectual de debate y producción. De no rectificarse estas tendencias los procesos de deterioro y degradación podrán profundizarse con efectos desconocidos pero sin duda negativos. Es probable que la maduración que se observa en las relaciones políticas -aún incipiente- cree las condiciones para una discusión interna distinta, para revisar la historia de las corrientes políticas, sus éxitos y fracasos. [21]

La elusividad manifiesta en el documento del Consejo Técnico de la Facultad de Economía es una síntesis que expresa algunos de los rasgos que hemos comentado en este esbozo general. Cabe aclarar que no todas las corrientes tienen la visión elusiva que caracteriza el conocimiento y las propuestas hacia la educación superior de una franja de la izquierda, por el documento ejemplifica la amplia difusión que han conquistado las versiones simplificadoras y poco analíticas en el medio universitario. La elusividad en este caso llegó a incurrir en apreciaciones carentes de fundamento, cuya función discursiva era hacer creer que la comunidad universitaria

no estaba de acuerdo con el rector. Por ejemplo, el Consejo Técnico afirmó que durante la consulta "la comunidad académica, sobre todo profesores y estudiantes, se ha expresado críticamente, como corresponde a su condición universitaria". [22] Veamos brevemente algunas características del texto.

El Consejo Técnico reconoció que Carpizo había "sacado a flote" muchos problemas pero que hacía "omisiones injustificables" y que resultaba discutible el "énfasis unilateral" con el que los presentaba. Las omisiones injustificables y el énfasis unilateral se expresaban en la ausencia de consideraciones acerca de la situación socioeconómica del estudiantado, la "hipertrofia administrativa originada en afanes de control burocrático", la separación entre docencia e investigación y en el uso de cifras descontextualizadas de la crisis económica. El documento no expone más argumentos para dar su versión de los problemas universitarios, de modo que sólo indica la existencia de omisiones sin debatirlas realmente. De sus comentarios se desprende una forma de entendimiento característica de la elusividad: los problemas universitarios se derivan de las condiciones sociales y económicas de los estudiantes, del autoritarismo y el control burocrático, de la separación de la docencia y la investigación, del bajo financiamiento y los bajos salarios y, como telón de fondo, de la crisis económica.

El Consejo Técnico de la Facultad de Economía detectó que el

diagnóstico del rector contenía soluciones que afectarían a la UNAM y especialmente a los estudiantes. Las propuestas que hizo conservan el tono elusivo: a) mayor financiamiento del Estado a la educación para elevar el nivel académico; b) creación de mecanismos democráticos para la toma de decisiones; c) ampliación de la cobertura escolar. En su generalidad, las medidas que el Consejo Técnico propuso pueden ser compartidas por muchos universitarios e, incluso ser juzgadas como necesidades urgentes de la UNAM, pero suponer que ellas resuelven los problemas de la calidad educativa, de las demandas escolares de los jóvenes, de la participación de los actores en la vida académica y política de la UNAM es cuando menos un planteamiento ingenuo. [23]

6.4 El STUNAM en la consulta.

El STUNAM es la fuerza organizada más sólida y, como agrupación social, más importante de la Universidad Nacional. La vida de la universidad no puede concebirse sin la actuación del sindicato: forma parte de la maquinaria política y laboral interna; ha conquistado su reconocimiento legal y posee la titularidad del contrato colectivo del sector administrativo; tiene presencia en todas la "dependencias" universitarias y cuenta con una fuerte capacidad de movilización y presión; en manos de sus afiliados está la mayor parte de la operación "infraestructural" de la universidad. El sindicato se ha dotado de un cuerpo dirigente y de una burocracia interna que resuelve necesidades de sus agremiados,

negocia el contrato y lo administra, obtiene ventajas por sus relaciones con las autoridades, tiene proyección política y social hacia el exterior de la UNAM, entreteje infinidad de contactos y relaciones de diverso tipo con organismos políticos, sindicales y gubernamentales, ofrece solidaridad a sectores populares, recluta miembros para las corrientes sindicales y es capaz de desplegar acciones informativas de gran amplitud.

La vida interna del STUNAM está dotada de mecanismos democráticos de elección de representantes y de toma de decisiones, aunque no todas éstas se resuelvan realmente en los organismos formales sino en las negociaciones políticas entre las corrientes y las autoridades universitarias. La composición de los cuerpos dirigentes se conforma apartir del principio de proporcionalidad y su integración se decide mediante la votación directa universal y secreta. Las delegaciones sindicales tienen vida interna propia: sus delegados atienden multitud de asuntos ante sus representados y las autoridades de cada "dependencia", convocan a reuniones y llevan al consejo de representantes las resoluciones, se reunen con los miembros del comité ejecutivo, distribuyen propaganda, informan y buscan que sus posiciones obtengan mayoría. La vida del STUNAM es, con distitos ritmos según la coyuntura y los asuntos a tratar, sumamente activa y politizada.

Durante muchos años el sindicato luchó por su reconocimiento legal y tras destacadas experiencias logró avances indudables en su

inserción universitaria. Su emergencia en la política de la UNAM constituye uno de los fenómenos recientes más importantes, pues modificó radicalmente la composición de las fuerzas en el seno de la Universidad y trajo para los trabajadores la defensa de derechos que habían sido relegados. La organización democrática que se ha dado constituye una experiencia avanzada en relación a la antidemocracia imperante en la mayoría de las agrupaciones sindicales del país. Los esfuerzos del STUNAM han estado acompañados de propósitos democratizadores hacia la sociedad y la educación superior; no siempre los discursos han podido cuajar en movimientos consistentes, pues la amplia gama de tareas e intereses propiamente sindicales los han subordinado.

El afianzamiento del STUNAM como actor de la vida política universitaria no puede explicarse sin la participación de las agrupaciones de izquierda. Lo que es hoy, en buena medida, se explica por la acción plítica de esas fuerzas y por el recorrido que han tenido en su proceso de institucionalización. Junto al núcleo dirigente inicial se agregaron otras fuerzas que contribuyeron a dar el rumbo y la definición ideológica al sindicato. Gracias a esa participación, el sindicato desarrolló posiciones que rebasan los marcos gremiales. Las fuerzas democráticas de la UNAM tuvieron en el sindicato (primero en el STEUNAM, luego en el SPAUNAM y, por último, en el STUNAM) un marco de acción priviliegiado. Participaron en la defensa de los derechos laborales y se insertaron en la vida sindical interna para hacer

prevalecer sus opiniones y conquistar posiciones dirigentes. En la década pasada las confrontaciones entre los grupos de izquierda fueron agudas: dentro del sindicato se formaron corrientes que disputaron la dirección sindical, fuera de él algunos grupos combatieron la política seguida por el STUNAM. El descenso del movimiento estudiantil y la virtual conversión de los estudiantes politizados en activistas del sindicato contribuyó a que paulatinamente los grupos de izquierda fuesen relegando sus programas de reforma universitaria y concentrando sus esfuerzos en la lucha sindical. Progresivamente, el cúmulo de asuntos, necesidades e intereses que el sindicato tenía que resolver para cumplir sus funciones se combinó con una suerte de "olvido" del programa reformista; esto, a su vez, acompañó a los procesos de burocratización interna y de institucionalización de sus relaciones con la UNAM y al desarrollo de tendencias gremialistas, prácticas clientelares y, en ocasiones, corrupción.

Todos estos complejos fenómenos dieron lugar a una permisividad frente al trabajo y las responsabilidades universitarias cuyo relajamiento se ha encubierto en la UNAM como derechos por "usos y costumbres". No todas las corrientes han fomentado la permisividad en forma expresa, pero las peculiares relaciones internas dominadas por la búsqueda del poder sindical y cuotas de influencia y privilegios lleva a la necesidad de contar con bases sociales, aún a costa de solapar las prácticas que dañan al trabajo universitario. Se ha establecido un circuito entre el poder que se

posee y su uso a favor de los dirigentes y las bases sociales que pone candados de difícil apertura para desplegar acciones de otra naturaleza. Por su parte, las autoridades universitarias en sus distintos niveles han optado por la práctica de exigir poco al trabajador universitario con el objeto de evitar los conflictos que ello implica; sus políticas salariales y las inadecuadas condiciones laborales existentes en algunas "dependencias" ponen su contribución al deterioro de la productividad del trabajo. De este modo, la permisividad de la dirigencia y las corrientes sindicales se combina con la de las autoridades produciéndose variadas situaciones que afectan los servicios de la UNAM y, en consecuencia, las condiciones para el estudio, la docencia y la investigación. Es cierto que estos problemas no se presentan por igual en toda la Universidad, pero su presencia señala tendencias que de arraigarse más pueden modificar los propósitos programáticos y las funciones del sindicato y reforzar con ello las perspectivas de deterioro que se han abierto en muchos flancos de la UNAM. [24]

El STUNAM nació como un proyecto que ambicionaba abarcar al sector administrativo y al académico. No obstante, la lucha que libró inicialmente por un contrato colectivo único y después por la titularidad del contrato académico se topó con la férrea decisión de las autoridades de no ceder los objetivos del sindicato. Hubo sin lugar a dudas avances en esa lucha, pero la derrota sindical de 1980 tras un recuento para decidir si las AAPAUNAM o el STUNAM poseían la titularidad marcó el inicio de una gradual desatención

al sector académico. Así pues, las políticas rectorales y la dinámica de preservación y administración del contrato colectivo del sector administrativo condujeron al descuido de los problemas de los profesores e investigadores. Ello también ocurrió gracias a la ausencia de propuestas académicas, a la marginación de los originales objetivos de reforma universitaria y a la conservación de discursos y demandas trillados que poco incidían en la vida del profesorado. Éste, por su lado, mostró que sus intereses académicos y laborales no encontraban en las formaciones sindicales un lugar adecuado. La heteogeneidad de contrataciones y de vínculos con la institución del conjunto de los profesores fue un factor más que intervino en el fracaso del proyecto sindical para los académicos.

En 1986, la opinión del sindicato respecto a problemas universitarios generales o del profesorado no pasaba de ser una opinión más entre otras. Lo que el STUNAM decía no correspondía a la organización y a la fuerza política que representaba. De hecho su participación en la consulta expresó esa situación. Sus propuestas se diluyeron sin que lograran la adhesión de importantes núcleos de universitarios. Las corrientes políticas tuvieron en el sindicato y sus eventos los lugares para exponer sus puntos de vista. El sindicato era el único espacio que posibilitaba dar a sus posiciones mayor proyección; era natural que la participación en la consulta la realizaran a través del sindicato. La elaboración de textos y la discusión ocurrió en los últimos días del plazo inicial (31 de julio), lo cual indica el poco interés que tuvieron ante la

convocatoria del rector. En la base del desinterés estaba situada la desconfianza hacia las iniciativas provenientes de la autoridad central por el escaso éxito que otras habían tenido, por el desacuerdo con el diagnóstico y con el procedimiento epistolar. Pero también en la base estaba la poca eficacia para intervenir en el debate, presentar propuestas y construir un movimiento de reforma universitaria. En el Foro Sindical participaron todas las corrientes, decenas de trabajadores administrativos y algunos profesores en forma individual. Veamos brevemente las características más sobresalientes de algunas ponencias.

Con excepción de unos pocos documentos la mayoría puede clasificarse dentro del reformismo democrático elusivo; aunque las ponencias comparten como rasgo general la elusividad, son notorias las diferencias políticas de las propuestas. Hay al menos cuatro textos que conviene analizar con cierto detenimiento: el de Evaristo Pérez Arreola, secretario general del sindicato y líder de la Corriente Roja; el de Nicolás Olivos Cuéllar (y otros sindicalistas) quien ocupaba el cargo de secretario de trabajo académico; el de Rito Terán Olguín, dirigente de la corriente Renovación Democrática, y el del Bloque de Trabajadores Democráticos. [25] Los tres primeros textos provienen de dirigentes que en la década pasada pertenecieron al Partido Comunista Mexicano, integraron la Corriente Roja (hasta hoy hegemónica) y dirigieron al sindicato universitario. Por diversos conflictos políticos ese grupo original se dividió; Evaristo Pérez conservó a

la Corriente Roja y se mantuvo como su principal líder; Nicolás Olivos agrupó a un sector de sindicalistas militantes del Partido Socialista Unificado de México, el cual estableció alianzas con la Corriente Roja hasta 1987 y Rito Terán dirigió a sector del PSUM que en el sindicato se donominó Renovación Democrática y que en las pasadas elecciones (1988) hizo alianzas con la Corriente Roja para integrar el comité ejecutivo del STUNAM. Estas tres corrientes constituyen el conjunto más antiguo del núcleo dirigente del sindicato. La política que ha seguido el STUNAM se debe en mucho alas propuestas diseñadas por esas corrientes, a la prácticas que impusieron en la dirección y a las relaciones que establecieron con sus bases sociales.

El cuarto texto lo presentó un conglomerado de grupos políticos y sindicales, entre los cuales destacan la Organización de Izquierda Revolucionaria (OIR), la Organización Revolucionaria del Pueblo-Línea de Masas (ORP-LM) y el Partido Revolucionario de los Trabajadores. Su integración política se estableció a partir de la coincidencia de posiciones izquierdistas y de la oposición a la corriente hegemónica del sindicato. Ha logrado ocupar un sitio destacado en el comité ejecutivo gracias a que la persistente acción opositora le ha permitido captar el descontento de algunos agremiados.

Los cuatro documentos aludidos mantienen posiciones críticas con respecto al diagnóstico del rector, pero lo hacen con

consideraciones y formas de planterlo distintas. Evaristo Pérez afirma que Fortaleza y Debilidad de la UNAM constituye una referencia "a partir de la cual se puede iniciar una reflexión y discusión que abra camino a la formulación de un amplio y democrático diagnóstico que recoja el punto de vista de todos los sectores". Nicolás Olivos dice que " el STUNAM pondera el hecho de que el Rector ... llame a todos los universitarios a detectar y enfrentar colectivamente la problemática que vive la Insitución, pues ese criterio participativo, es un planteamiento de principios de nuestra organización sindical". Por su parte, Rito Terán indica que "el documento señala un conjunto de problemas plenamente conocidos por todos los universitarios... que se han venido acumulando, producto de la promoción o tolerancia de las administraciones universitarias". Estos tres planteamientos coinciden en considerar a la iniciativa del rector y a su diagnóstico como un asunto en el que debe participarse. Pérez Arreola no formula críticas explícitas a Fortaleza y Debilidad... pero despliega argumentos que lo contradicen; Nicolás Olivos, en cambio, subraya explícitamente a lo largo del texto una gran cantidad de discrepacias con el rector, entre las cuales destaca que la UNAM no es congruente con el "proyecto nacional del crear un México más justo y más libre", puesto que en el país "tal proyecto se ha perdido". Rito Terán enfatiza que los problemas y conflictos señalados por Carpizo no son nuevos para la comunidad y que es necesaria la disposición de la rectoría a aceptar soluciones participativas y de fondo a los problemas planteados en abril de

1986. El Bloque de Trabajadores Democráticos, a diferencia de los textos anteriores, señala que Fortaleza y Debilidad... forma parte de la aceptación que han hecho las autoridades "de la política del régimen y su instrumentación en (las) Universidades" y que el proceso de discusión es "una especie de 'consulta popular'" que permitirá a la burocracia universitaria decidir y poner en práctica las medidas que considere convenientes".

El texto de Pérez Arreola dice que los problemas de la UNAM no pueden comprenderse sin tomar en cuenta: 1) la baja escolaridad de la población; 2) las presiones que ejercen los cambios operados en los procesos productivos sobre la formación de cuadros; 3) el desempleo y el subempleo de los egresados; 4) la crisis económica que ha determinado la reducción del gasto destinado a la educación (subsidios, régimen de austeridad, topes salariales) y propiciado el "desmantelamiento" de la planta docente y de investigación; 5) la obsoleta legislación que pone en manos de "unos cuantos funcionarios" la toma de decisiones; 6) los procsos sociales y políticos que producen diversos problemas: el procesos anárquico de la masificación y la complejidad de la UNAM; la modificación de la composición del alumnado, el profesorado y los trabajadores (estudiante-trabajador con problemas de aprovechamiento y deficientes condiciones de estudio; contratación masiva de pasantes, bajos salarios, malas condiciones laborales y ausencia de sistemas de profesionalización); falta de criterios claros para la asignación de recursos, el crecimiento de plazas y contratos y la

toma de decisiones; 7) la excesiva contratación de personal de confianza y el tipo de crecimiento del personal académico y administrativo.

Nicolás Olivos desarrolla argumento semejantes pero con menor orden y fundamentación analítica. Sus consideraciones se derivan de postulados del "deber ser" institucional: "México ha requerido y requiere de una universidad que esté a la altura de las necesidades del país y que, en consecuencia, debe estar ligada profundamente a los requerimientos y necesidades de la sociedad a la cual se debe". Olivos Cuéllar sostiene que los principales problemas se deben a la falta de proyecto nacional, a la desminución del gasto educativo y al retraso de las estructuras de representación.

Rito Terán aborda menos cuestiones y centra su exposición en un punto: "nadie niega la existencia de problemas, pero éstos son el resultado de un esquema definido de desarrollo y de una forma de ejercer el poder que ha conducido a una separación tajante entre el cuerpo directivo y los sujetos ligados directa y plenamente a la vida cotidiana de la Universidad"; para Terán los asuntos básicos que determinan a los demás son la antidemocracia y la obsolescencia de la legislación de la UNAM. Los problemas los ve como resultado de la política de las autoridades universitarias.

El Bloque de Trabajadores Democráticos analiza la situación de la universidad dentro de "las necesidades de modernizar y racionalizar

el sistema de educación superior" para "hacerlo más rentable y menos costoso y enmarcarlo dentro de los lineamientos generales de la política de austeridad". Los problemas de la Universidad tienen el marco de la deuda externa y las restricciones al financiamiento educativo, la antidemocracia y la política de restricción al acceso educativo.

En todos estos documentos se realiza una defensa del trabajador universitario. No aceptan los juicios del rector respecto a la improductividad del trabajo y a la cobertura que el sindicato ha hecho a un conjunto de prácticas de sus agremiados. En lugar de reconocer la situación del trabajador se señala que cualquier problema se debe a las autoridades universitarias y a su renuencia a que el sindicato participe en la planeación, organización y evaluación del trabajo.[26]

El texto de Pérez Arreola es quizá el que más elementos analíticos aporta y, por ello, el que tiende a alejarse de la elusividad. Destaca la atención que presta a los procesos sociales internos y externos de la UNAM y su propósito de no ubicar en todos los casos responsables de los problemas. El escrito de Nicolás Olivos no siempre sitúa los problemas en relación a culpables (estado, gobierno, autoridades) pero los remite a factores económicos y políticos sin ligarlos con las prácticas de los sujetos universitarios. El Bloque de Trabajadores Democráticos oscila entre la explicación general sustentada en marcos sociales y económicos y

la atribución de responsabilidades al gobierno y a las autoridades universitarias.

Las propuestas que se derivan coinciden entre sí en muchos aspectos. Del largo documento de Evaristo Pérez se pueden extraer un reducido número de propuestas: 1) aumento de los subsidios estatales (que no descarta la "eficiente racionalización, programación y eficientización productiva" de los recursos); 2) gratuidad en la educación que proporciona el Estado; 3) cambios de fondo del sistema educativo en su conjunto, aumentos salariales; 4) crear un sistema verdaderamente democrático de decisiones. Contradictoriamente, el grado de profundidad que alcanzó este documento en comparación con los otros no correspondió con el tipo de propuestas, las cuales lindaron en el terreno elusivo puro. Por el contrario, en la ponencia de Olivos Cuéllar se encuentra mayor elaboración de propuestas, lo cual si bien no nos permite sacarla del campo elusivo, sí merece destacarse por su precisión. Rito Terán formula proposiciones harto generales, como la democratización de la UNAM, cambios en la legislación, aumento de recursos; a ellas acompaña un llamado, compartido por el resto de los documentos, contra las opiniones "que se enderezan a la supresión de conquistas alcanzadas", como el pase automático, exámenes extraordinarios, etcétera. La elusividad también es un atributo de la ponencia del Bloque de Trabajadores Democráticos. Además de hacer un enérgico rechazo al "Plan Carpizo" y coincidir con las propuestas de Pérez Arreola y Terán expone otros

pronunciamientos: abolición del examen de ingreso al bachillerato; la profesionalización de la enseñanza; el respeto a los "usos y costumbres"; la moratoria a la deuda externa.

Con énfasis en uno u otro aspecto de los problemas universitarios coinciden básicamente en argumentos que concentran en unos cuantos puntos la situación de la UNAM. Las diferencias analíticas y propositivas en realidad son pocas. Por ejemplo, el Bloque de Trabajadores difícilmente coincidiría con Pérez Arreola acerca de la "recionalización y eficientización" pero fácilmente con la demanda de aumentos de subsidio y la democratización de los órganos de gobierno. Hay diferencias, cabe señalarlo, en la calidad de las argumentaciones y las propuestas. El conflicto entre las posiciones de los autores de estos textos, en especial de los tres primeros frente al Bloque de Trabajadores, es de índole política, es decir, de la táctica que se adopta, de la radicalidad del discurso y del tipo de relaciones que se establecen con las autoridades universitarias. Mientras que Evaristo Pérez Arreola despliega un tono mesurado y diplomático ante Jorge Carpizo, el Bloque muestra un tono agresivo, señala como culpables al Estado y a las autoridades y llama a rechazar el "Plan Carpizo", colocándose en una línea de confrontación. Con menor radicalidad que la del Bloque, Rito Terán adopta una postura discursiva semejante. Es interesante constatar que al mismo tiempo de que existen argumentos comunes y propuestas de reforma muy similares, se presentan desacuerdos políticos y propuestas de acción distintas que, en

ocasiones, conducen a discusiones polarizadas.

6.5 El documento de los consejeros universitarios estudiantes.

Alarmados por las tendencias restauradoras que se perfilaban en la consulta, un grupo de 10 consejeros universitarios estudiantes hicieron público un extenso documento que ofrecía un análisis distinto al promovido por el rector y un conjunto de propuestas para la transformación de la UNAM. [27] Llama la atención este trabajo por ser producto de estudiantes y, en comparación con la mayoría de los documentos enviados en la consulta, por estar situado en un rango analítico superior.

Dos estudiantes que suscribieron el texto La UNAM hoy, documento de consejeros univesitarios estudiantes formaron parte, unas cuantas semanas después, del grupo dirigente más sólido y prestigiado del CEU. Imanol Ordorika y Antonio Santos, a la sazón consejeros de las facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras respectivamente, tenían tras de sí una historia de militancia política en organizaciones de izquierda. Ordorika había pertenecido a la Organización Revolucionaria Punto Crítico y posteriormente al grupo Convergencia Comunista. Santos se había destacado como militante del Partido Revolucionario de los Trabajadores. La experiencia política en la universidad de ambos estudiantes explica en parte que el documento haya tenido un nivel excepcional entre los enviados a la Dirección General de

Planeación. Es posible que dicho documento haya recibido aportes considerables de los grupos que respaldaban a estos consejeros. Otros consejeros que suscribieron el documento también tenían experiencias en las lides políticas estudiantiles, como los de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales y de Economía. Los consjeros de Derecho apoyaron el texto pero una vez que el conflicto afloró, pasaron a encabezar la oposición más sólida al Consejo Estudiantil Universitario.

Pese a su superioridad en comparación a otros documentos, La UNAM hoy es una interpretación de la UNAM que, salvo pocos casos, proporciona pocos elementos para sustentar las numerosas aseveraciones tajantes y doctrinarias. Así, por ejemplo, mientras que se reconoce a la UNAM como una institución heterogénea y se intentan matizar las diferencias entre áreas de alto y bajo nivel o entre profesores de elevada y pobre formación, se afirma que todos los planes de estudio son anacrónicos y obsoletos. La investigación "salvo contadas excepciones, está orientada a insertarse en los proyectos extranjeros de moda convirtiéndose en un lujo, en un gran 'hobbie' académico". [28] En similar tono el documento sostiene que la desvinculación entre la docencia y la investigación -la cual por cierto no se define ni explica- impide la actualización de los planes y de los profesores, limita los estudiantes en la disciplina y el campo profesional e inhibe la sensibilidad de los investigadores frente a la docencia. Este tipo de afirmaciones campea en el documento y facilita la común

afirmación de que todos los problemas tienen en las autoridades al principal causante o responsable. Cuando ese documento critica la supuesta formación especializante que tienen los estudiantes, la explicación reside en que las autoridades han promovido una errónea concepción educativa.

Esta forma de analizar a la UNAM también se puede apreciar en la interpretación sobre los procesos administrativos y las formas de gobierno. Para los consejeros estudiantes, la administración infecaz de la UNAM es resultado del afán controlador y centralizador de la autoridades. Las formas antidemocráticas del gobierno son analizadas únicamente como la conservación del poder de los funcionarios. En ambos casos -administración y formas de gobierno- no se consideran los procesos sociales que han permitido la existencia y desarrollo de estos fenómenos ni la forma como los profesores, estudiantes y trabajadores intervienen en ellos.

Quizá uno de los aportes principales de La UNAM hoy haya sido el breve análisis sobre los estudiantes. No se trata de un estudio profundo pero tiene la virtud de colocar en otros terrenos el debate sobre la realidad estudiantil. Es a todas luces un punto de vista opuesto al del diagnóstico del rector. La principal crítica que se le puede formular a este enfoque es la perspectiva economicista según la cual los problemas a los que se enfrenta el estudiantado derivan principalmente de su origen social y de sus condiciones materiales de vida y estudio. Otros aportes

significativos fueron las propuestas de procedimiento para la transformación de la UNAM y las medidas de la reforma universitaria. En el primer caso se propuso un mecanismo amplio y participativo opuesto al diseñado por el rector. En el segundo, se formularon medidas de reforma que combinaban, en obvia y legítima defensa estudiantil, la reivindicación del pase automático y otros derechos, con propuestas generales de formación integral, cambio en planes y programas de estudio, vinculación docencia investigación, modificación de la integración, composición y representación de los órganos de gobierno, aumento de subsidios, etcétera. Todas ellas, salvo algunos casos en los que el documento logró precisión, son orientaciones de reforma harto imprecisas.

No obstante a cierto simplismo, el documento de los consejeros fue la primera versión estudiantil estructurada acerca de los problemas de la UNAM. Fue, por decirlo de algún modo, el marco discursivo que sirvió de plataforma para oponerse al diagnóstico del rector, a las ideas predominantes en la consulta y a las medidas de reforma que de éstas se desprendían. Al mismo tiempo La UNAM hoy fue el marco programático previo que definió gran parte de los discursos, las propuestas y las acciones de lo que a la postre habría de denominarse Consejo Estudiantil Universitario o, al menos, de su principal núcleo dirigente.

NOTAS CAPITULO 3.

1. Cuando Jorge Carpizo presentó Fortaleza y debilidad de la UNAM, la ANUIES había dado inicio a la elaboración de una estrategia nacional para la educación superior. A partir de junio de 1985 se elaboró la Estrategia Nacional del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) que fue presentada en la XXII Reunión Ordinaria de la ANUIES el 14 de octubre de 1986. En los círculos educativos del gobierno y entre las autoridades de las universidades se había generado la idea de introducir modificaciones al sistema de educación superior con el objeto de ponerlo al día en las tareas de modernización del país y de superación de la crisis. Con muy diversos puntos de vista, algunos contradictorios entre sí, se diseñó el PROIDES. No fue en realidad una estrategia coherente, pero es significativa su elaboración porque muestra las preocupaciones gubernamentales hacia las universidades, en especial lo referente a su crecimiento y al mejoramiento de los controles de operación. En ese marco, el doctor Juan Casillas, Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, destacó el esfuerzo de la UNAM por formular "estrategias de cambio y vías de superación"; no fue casual, según testimonios de algunos participantes en la reunión de la ANUIES, que el doctor Carpizo haya tenido un preponderante lugar en las sesiones: el esfuerzo de la UNAM y el de su rector habían causado expectación. En octubre de 1986, Carpizo era, ante el resto de sus homólogos, un personaje con fuerte presencia política y académica. (Véase Manuel Gil. "Por la senda del PROIDES: el futuro de la educación superior". El Cotidiano, Revista de la realidad mexicana actual, núm. 16, México, Universidad Autonoma Metropolitana-Azcapotzalco, marzo-abril 1987).

2. Véase: Teresa Gil. "Carpizo: la UNAM obligada a participar en la solución de los problemas del país". Uno más uno, México, 23 de abril, 1986, s.a. "Los universitarios están seguros de su institución: Carpizo". La Jornada, México, 9 de mayo, 1986. Y Jorge Carpizo. Exhorto del doctor... Rector de la UNAM a los estudiantes universitarios durante el acto celebrado en el auditorio "Javier Barros Sierra" de la Facultad de Ingenieria. Cd. Universitaria, 2 de agosto, 1985, UNAM, mimeo.

3. Los directores de las siguientes unidades participaron en la consulta con opiniones racionalizadoras: Enfermería, Investigaciones Antropológicas, Investigaciones Filosóficas, Investigaciones Filológicas, Centro de Investigaciones Bibliotecológicas. Los consejos técnicos de las siguientes unidades enviaron documentos del mismo tipo pero no se precisó si sus directores también lo firman: Veterinaria, Artes Plásticas, Instituto de Biología, de Fisiología Celular, Centro de Instrumentos, Centro de Investigaciones sobre Fijación del Nitrógeno, Bibliográficas y Sociales. Curiosamente en la Escuela de Trabajo Social la directora elaboró un documento de corte restrictivo y el consejo técnico otro de corte racionalizados.

4. Consejo Técnico de Humanidades. "Fortaleza y Debilidad de la UNAM: Respuestas de la comunidad universitaria" Gaceta UNAM, órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Suplementos extraordinarios, núms. 15, agosto, 1986.

5. Véase: Comisiones de Trabajo Académico de Legislación Universitaria y de Difusión Cultural de H. Consejo Universitario. "Fortaleza y Debilidad de la UNAM; Respuestas de la comunidad universitaria". Gaceta UNAM, Suplementos Extraordinarios, núms. 10, 22 y 68.

6. Hubo intervenciones de miembros del Consejo Universitario, pero lo hicieron individual o colectivamente en forma no oficial. Uno de los textos más importantes fue La Universidad, hoy, firmado por distintos consejeros estudiantes; este documento fue un planteamiento programático que, posteriormente, dio aliento al Consejo Estudiantil Universitario.

7. Conviene anotar que los documentos de los profesores de la Facultad de Ingeniería tuvieron características racionalizadoras, mientras que el del consejo técnico fue básicamente restrictivo.

8. Los directores de las siguientes unidades académicas enviaron ponencias de tipo restrictivo: Trabajo Social, FES-Cuautitlán, Instituto de Geografía (los dos últimos fimaron un documento junto con sus consejos técnico e interno respectivamente), Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos. Los consejos técnicos e internos que enviaron ponencias sin especificar si el director también lo firmaba son de las siguientes escuelas y facultades: Facultades de Derecho, Contaduría y Administración, Ingeniería, Odontología, ENEP-Zaragoza, Preparatoria, de los institutos de

Física, Ingeniería, Jurídicas y del Centro de Ingeniería Genética y Biotecnología.

9. Olac Fuentes Molinar. "Darwin en la Universidad". La Jornada. México, 11 de septiembre, 1986.

10. Véase el estudio de Roderc Ai Camp. Los líderes políticos de México. Su educación y reclutamiento. México, 1983, Fondo de Cultura Económica y Peter H. Smith. Los laberintos del poder. El reclutamiento de las élites políticas en México, 1900-1971. México, El Colegio de México, 1982.

11. Camp señala que la Escuela Nacional de Ingeniería, hoy Facultad, fue la tercera institución en importancia en la educación de los administradores públicos. (Roderic Ai Camp. op. cit. p. 237).

12. Véase el análisis de Rollin Kent en Los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en los años setenta modernización autoritaria y crisis académica. Tesis de maestría. Departamente de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, febrero, 1988, especialmente las pp. 20-40 y 103-114, y los documentos del Primer Foro Académico Laboral ENEP, México, STUNAM, s.f.

13. Jorge Carpizo. "Foro de Nexos. La disputa por la UNAM". Nexos, Núm. 110, México, febrero, 1987, p. 35.

14. Ma. Ester Ibarra. "Separar la prepa contraria el sentido mismo de la UNAM: Schettino Maimone ". Proceso, Núm. 512, 25 de agosto, 1986.

15. Hubo pocos casos de discusión colectiva. Destacan tres por la afluencia de participantes: 1) el Foro Estado, Educación y Crisis, 2) el Foro de Profesores del CCH y 3) el Foro Sindical de Análisis y Respuesta al documento Fortaleza y Debilidad de la UNAM. Estos eventos se realizaron durante la última quincena de julio, lo cual indica la tardanza en la elaboración y presentación de documentos. También se organizaron grupos de profesores y de estudiantes de distintas escuelas y facultades para elaborar textos, pero su actividad no trascendió más allá de las unidades académicas respectivas. En algunas facultades, como la de Ciencias Políticas y Sociales, se intentaron realizar foros o reuniones de discusión sin éxito alguno.

16. Olac Fuentes Molinar escribió dos ensayos sobre la experiencia de la izquierda en los centros de educación superior. Aunque no están referidos a la UNAM brindan un marco explicativo muy sugerente. "La izquierda, el marxismo y la cultura de la preparatoria". Cuadernos de Crítica, núm. 2, Universidad Autónoma de Puebla, 1986 y "Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda". Cuadernos Políticos, núm. 53, México, enero-abril, 1988, Ed. ERA. En su último libro Gilbero Guevara Niebla aporta elementos al debate sobre la izquierda y las universidades. La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano. México, Ed. Siglo XXI, 1988.

17. Olac Fuentes, op. cit. y Gilberto Guevara, op. cit.

18. Véase una opinión similar para el caso de la investigación en Ma. de Ibarrola. "La formación de investigadores en México. Invitación al debate II". Avance y Perspectivas, núm. 33, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, invierno 1987-88.

19. Consejo Técnico de la Facultad de Economía, "Fortaleza y Debilidad de la UNAM; Respuestas de la comunidad universitaria". Gaceta UNAM, Suplemento Extraordinario, núm. 53, agosto 1986.

20. Véase: Germán Alvarez Mendiola. "El movimiento estudiantil en la UNAM (III). Las luchas por el cogobierno". Foro Universitario, núm. 63, México, febrero, 1986, STUNAM.

21. Véase: Ricardo Becerra, et. al. Un nuevo consejo técnico para la transformación. (En la víspera de los Congresos). México, s.f. mimeo.

22. Consejo Técnico de la Facultad de Economía, op. cit. p. 24.

23. Una de las versiones más representativas de la tendencia elusiva es el texto de Eduardo Guzmán y otros autores "UNAM: crisis y democracia", presentado en el Foro Sindical de Análisis y Respuesta al Documento Fortaleza y Debilidad de la UNAM. En sus consideraciones finales proponen 11 puntos para formular un proyecto de universidad "radicalmente diferente": 1) democracia en el gobierno de la UNAM; 2) obligatoriedad del Estado de financiar la educación con el 6% del PIB; 3) gratuidad en todos los niveles de la enseñanza; 4) modificaciones en la política presupuestaria; 5) restitución del salario real; 6)

condiciones de trabajo adecuadas; 7) vinculación docencia e investigación; 8) profesionalización, capacitación y actualización del personal académico; 9) recursos equivalentes a los de la licenciatura para el bachillerato; 10) mantenimiento del pase automático, ampliación del cupo y eliminación del examen de admisión; 11) mejoramiento de la productividad y la eficiencia con mejoras en las condiciones de trabajo.

24. En un sentido análogo Jaime Gallegos, activista sindical, escribió en un texto inusualmente autocrítico: "Los trabajadores administrativos y su compromiso con la función social de la Universidad". Documento presentado al Foro Sindical de Análisis y respuesta al documento Fortaleza y Debilidad de la UNAM, STUNAM, mimeo, julio, 1986.

25. Evaristo Pérez Arreola. "Ante la fortaleza y debilidad de la UNAM"; Nicolás Olivos Cuéllar, Felisa Zimbrón, Alberto Pulido y otros. "Planteamientos sobre el diagnóstico de la Universidad"; Rito Terán Olguín. "En torno al documento Fortaleza y Debilidad de la UNAM" y Bloque de Trabajadores Democráticos. "Hacia una transformación democrática de la Universidad". Los documentos fueron presentados en el Foro Sindical... y, aparecieron publicados en los Suplementos Extraordinarios de Gaceta UNAM. Todas las citas que siguen, hacen referencia a estos documentos.

26. Jaime Gallegos sostiene que "para los partidarios del sindicalismo estrecho las aseveraciones del rector requieren de una respuesta contundente porque no se puede aceptar que se exprese de los trabajadores administrativos de la manera como lo hace". Algunos considerarán "... que se trata de limitar las conquistas sindicales, de acabar con los usos y costumbres, con más sobrecargas de trabajo...". Para Gallegos "... hay realidades que no se pueden ocultar y espero que pronto el STUNAM y sus agremiados reconozcan autocríticamente...". Jaime Gallegos, op. cit. p. 3.

27. Consejeros Universitarios Estudiantes. La UNAM, hoy. Documento de Consejeros Universitarios Estudiantes. México, agosto, 1986, mimeo.

28. Ibidem. p.8.

C A P I T U L O 4.

LA DISCUSION INICIAL DE LA REFORMA

1. El primer paquete de reformas.

1.1 El procedimiento de aprobación

Las sospechas que algunos sectores de la UNAM habían externado respecto al tipo de reformas que anunciaban el diagnóstico del rector y las opiniones expresadas en la consulta pronto se confirmaron. Durante el periodo vacacional de septiembre de 1986 el rector envió las propuestas de reforma a las comisiones de Legislación Universitaria y de Trabajo Académico cel Consejo Universitario y éstas, con celeridad poco acostumbrada, elaboraron un dictamen favorable sin alterar en nada la iniciativa rectoral. A su vez, los consejeros universitarios recibieron las propuestas, el dictamen y la convocatoria a la sesión con sólo dos días de anticipación, contraviniendo así las disposiciones de Reglamento del Consejo Universitario (art. 44) que estipulan que las sesiones en las que se pondrán a consideración reformas estatutarias requieren ser convocadas al menos con 15 días de antelación.[1]

No fue casual el apresuramiento del rector y del Consejo Universitario. Sin saber las dificultades en las que podría verse envuelta la UNAM y mucho menos las dimensiones del conflicto que se inauguraría, las autoridades juzgaron conveniente hacer todo lo posible para que la reunión del Consejo y por lo tanto la aprobación de las medidas no pudiese ser interrumpida por grupos

estudiantiles inconformes, tal como sucedió en 1979 cuando el entonces rector Guillermo Soberón pretendió modificar el Estatuto General sin poder lograrlo. En otras palabras, el procedimiento de aprobación de las medidas obedeció a un cálculo político que perseguía resguardar ciertas seguridades para el más audaz de los proyectos de Jorge Carpizo.

Aunque en forma soterrada se podía percibir, desarticulado e impreciso, un creciente malestar entre los estudiamtes nadie era capaz de augurar la formación de un movimiento tan grande y vital como lo demostró ser el de 1986-87. Las luchas estudiantiles, salvo escasas manifestaciones en las ENEP, habían desaparecido prácticamente del escenario político de la UNAM durante la década ochenta. Los últimos siete años habían sido de gran dispersión e, incluso, de abandono por parte de los grupos políticos más experimentados en las lides universitarias. Arturo Azuela, director de la Facultad de Filosofía y Letras, reconoció el 10 de febrero de 1987 que :

> con aparente tranquilidad, sin imaginar jamás los cambios que se avecinaban -cambios políticos, movimientos de masas, resurgimiento de líderes estudiantiles- finalizó la sesión del Consejo Universitario el día 12 de septiembre. No sospechábamos que la historia de la Universidad iba a dar un viraje. [2]

1.2 Las medidas reglamentarias

En la sesión del Consejo Universitario del 11 y 12 de septiembre de 1986, Jorge Carpizo dio lectura a un documento llamado "Primer

paquete de medidas "en el que argumentaba la necesidad de impedir que los niveles académicos continuaran deteriorándose.

> ... la única opción es la realización de modificaciones para superar tales problemas, y éstas deben ser profundas, a fin de que realmente acaben con la simulación académica y la abulia, y contribuyan a recuperar el nivel académico que nunca debió abatirse; así se alcanzará una Universidad que sirva mucho mejor a nuestro país.[3]

Tal como su nombre lo indica, el primer paquete constituía, a decir de Carpizo, el paso inicial de otros más que se pondrían en práctica. El anuncio de próximos paquetes no estuvo acompañado de alguna formulación respecto a su contenido y orientación. Este inicial conjunto de medidas incluía modificaciones a los reglamentos generales de inscripciones, exámenes y pagos; incluía además medidas sobre las que el Consejo Universitario no tenía atribución de llevar a cabo por ser de la competencia o bien de la rectoría o de los consejos técnicos de las escuelas o facultades.

Las medidas que suscitaron el cuestionamiento de algunos consejeros universitarios y que posteriormente habrían de ser impugnadas por el movimiento estudiantil fueron las siguientes:

1. Ingreso a la licenciatura exclusivamente a través del concurso de selección, salvo para los estudiantes del bachillerato de la propia Universidad que hayan realizado ese ciclo académico en tres años y hayan obtenido un promedio mínimo de 8.

2. Establecimiento de una sola vuelta para los exámenes ordinarios, a los que se tendría derecho con un mínimo de 80% de asistencia a los cursos correspondientes.

3. Fijación de un número máximo de posibilidades para la presentación de exámenes extraodinarios: dos asignaturas por semestre o cuatro por año en planes anuales, siempre que no fueran más de diez en el bachillerato o en carreras cortas y de quince en la licenciatura.[4]

4. Regreso a la calificación numérica para la evaluación de conocimientos.

5. Fijación de un máximo a la reprobación de materias en cada ciclo académico. (10 en el bachillerato y 15 en la licenciatura).

6. Creación o, en su caso, consolidación del sistema de exámenes departamentales, por área o por materia. Este examen sería elaborado, aplicado y calificado por los departamentos, seminarios o áreas académicas de las diferentes asignaturas. Estos exámenes se aplicarían obligatoriamente y serían escritos excepto cuando a juicio del consejo técnico las características de la asignatura obligaran a otro tipo de prueba.[5]

7. Incremento de las cuotas de especialización, maestría y doctorado.

8. Incremento a las cuotas de servicios como exámenes extraordinarios, examen médico y expedición de certificados.

Estos ocho puntos que se traducían en reformas a los reglamentos universitarios que regulan el ingreso, los exámenes y las cuotas eran la conclusión del proceso iniciado en abril con la lectura y publicación de Fortaleza y debilidad de la UNAM. El sezgo restrictivo y formalista que se advertía en el diagnóstico y en la abrumadora mayoría de las ponencias enviadas a la Direción General de Planeación cobraba forma con estas medidas reglamentarias.

Los supuestos que fundamentaban la iniciativa de limitar el pase automático no estuvieron muy lejos de las mismas consideraciones que subyacían en el diagnóstico de abril y en una gran cantidad de opiniones expresadas durante la consulta. Jorge Carpizo y la mayoría del Consejo Universitario supusieron que: 1) el examen de admisión "garantiza que se acepte a los aspirantes más calificados"; 2) el pase automático permite el acceso de estudiantes sin la aptitud requerida para realizar estudios de licenciatura e impide que otros estudiantes "con excelente preparación" puedan cursar carreras en la UNAM "por el solo hecho de no haber egresado del bachillerato de la UNAM"; 3) el pase automático propicia el conformismo y la pérdida de competitividad de los estudiantes; 4) las modificaciones reglamentarias coadyuvan a disminuir la deserción. Según esa lógica, la

aplicación del examen de admisión a los estudiantes del bachillerato de la UNAM que no hubiesen concluido sus estudios en tres años o que hubieran obtenido un promedio inferior a ocho vendría a resolver muchos problemas académicos.[6]

Una lógica muy similar fundamentó las modificaciones al reglamento de exámenes. Según Carpizo la existencia de dos periodos de exámenes ordinarios repercutía negativamente en la preparación y en la responsabilidad del estudiantes; "la posibilidad de presentar exámenes extraodinarios en forma ilimitada" los había convertido "en mecanismos rutinarios de escasa importancia debido, entre otros factores, a la gran facilidad para su presentación"; la "cadena interminable de oportunidades", provoca la irresponsabilidad y apatía en los estudiantes, representa un gasto injustificable para la UNAM, genera un gran número de alumnos irregulares y es un factor importante en la deserción. El rector no ofreció ninguna prueba que demostrara sus afirmaciones.

Entre las modificaciones al reglamento de exámenes, Carpizo propuso sustituir las letras por los números para las calificaciones de los cursos. El argumento consistió en que el uso de letras hacía perder exactitud a los promedios. Esto a juicio del rector, era una "fuente de injusticias".

Otra de las modificaciones que habrían de causar gran polémica

fue el examen departamental. De acuerdo con el rector esta forma de examen posibilitaba limitar las "diferencias subjetivas en las evaluaciones", evaluar con mayor precisión "si el alumno ha adquirido los conocimientos previstos en el programa de estudios", establecer "pautas mínimas de evaluación que garanticen sus contenidos" y uniformen las exigencias académicas. Según el proyecto, no se desestimaban las evaluaciones que los profesores realizan durante el curso, pero su "uitlidad" fue concebida tan sólo por su "carácter didáctico y no de acreditiación". Por una disposición reglamentaria la evaluación constante era sustituida por un solo examen al que el rector atribuyó ventajas nunca demostradas.[7]

El primer paquete de reformas incluía la modificación de las cuotas por servicios de la UNAM. Cabe aclarar que las cuotas de inscripción anual para estudiantes mexicanos permanecieron inalteradas en el proyecto; sin embargo, para el caso de inscripción a posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) las cuotas se elevaron sensiblemente tomando como referencia para el establecimiento del monto cierta cantidad de días de salario mínimo. Para los estudiantes extranjeros las cuotas de inscripción en cualquier nivel se incrementaron, estableciéndose un monto fijo en dólares. Todos los alumnos de la UNAM tendrían que pagar cierta cantidad equivalente a determinados días de salario mínimo para cubrir la cuota de exámenes extraodinarios, de registro al concurso general de

selección, de asignaturas de prerequisitos para los estudios de posgrado, de exámenes de ubicación de conocimientos en música, idiomas, de examen médico, de proceso de titulación, de credenciales, certificados, etcétera. Sólo en casos especiales- que no fueron claramente estipulados- el proyecto de reglamento preveía la posibilidad de otrogar becas totales o parciales equivalentes al importe de inscripción.

Los motivos centrales que argumentó el rector para esta elevación general de las cuotas universitarias pueden resumirse así: a) la UNAM ha sufrido las consecuencias de la contracción económica; b) sus ingresos propios se han visto disminuidos por la inamovilidad de los pagos que recibe de los servicios que presta; c) el "subsidio injustificable" que reciben los estudiantes por el bajo precio de los servicios provoca "que los estudiantes no valoren el costo real de su educación ni las aprovechen como deberían, defraudándose a sí mismos y a la sociedad que paga sus estudios".[8]

Junto a estas medidas el rector propuso otras que no causaron inconformidad entre los estudiantes. El primer paquete contenía también iniciativas para la preparación de materiales de autoaprendizaje y autoevaluación en materias con alto índice de reprobación; impartición de cursillos optativos sobre los hábitos de estudio; determinación de la bibliografía básica en cada materia; suficiente número de libros en las bibliotecas;

reforzamientos de la orientación vocacional en el bachillerato; impartición de cursos de actualización para el personal académico; publicación masiva de antologías para la actualización del profesorado; intensificación de los cursos de formación docente; revisión y actualización de los planes y programas de estudio; baja del personal académico que cobra sin trabajar; cumplimiento del personal académico con sus compromisos laborales; evaluación de los informes y trabajos del personal académico; ejercicio de actividades docentes por parte de los investigadores; revisión de la estructura de los estudios de posgrado e instauración del requisito del título de licenciatura para inscribirse en este nivel; definición por cada instituto o centro de sus políticas de investigación; reforzamiento del diálogo entre los universitarios y el sector productivo, público, social y privado; elección directa y secreta de los consejeros técnicos y universitarios; elección de los miembros del Patronato Universitario por la Junta de Gobierno de una terna que formule el Consejo Universitario.[9]

Algunas de estas medidas eran de la competencia legal de la rectoría y otras de los consejos técnicos de las escuelas, facultades e institutos. En estos casos el Consejo Universitario sólo opinó sin intervenir directamente en su ejecución.

1.3 Crítica a las medidas reglamentarias.

Guiada por una "lógica restrictiva y restructuradora"[10], la reforma fue resultado de un modo de concebir a la Universidad que considera a la laxitud de los estudios y a la deficiente selección de los estudiantes que ingresan a la UNAM como las causas del bajo nivel académico. De esta manera, la reforma estuvo sustentada en dos grandes hipótesis:

> ... controlar la materia prima, los estudiantes que ingresan a la UNAM... y restablecer el control y la normatividad sobre los procesos académicos tal como éstos existen, sin someter a discusión la esencia cotidiana del intercambio cultural y de las experiencias formativas que ocurren en la UNAM.[11]

El blanco principal fueron los estudiantes; a ellos se dirigió la parte más restrictiva y limitante de la reforma. A los malos resultados, nunca comprobados, a que conducía el irrestricto derecho al pase automático se les opuso la restricción para ser acreedor a éste ("Toda la filosofía de reglamentar el pase llamado automático, tine que ver con eso: queremos que el estudiante haga un esfuerzo adicional, que sepa que sólo hay pase automático si ha hecho un esfuerzo".[12]) Al "entusiasmo alegre" con que presentan exámenes extraodinarios se recetó la reducción del número a los que se tenía derecho; al ausentismo de los estudiantes se impuso la obligatoriedad de la asistencia al 80% de las clases; al bajo precio de los servicios se le trató con alzas en las cuotas. En suma, a los problemas que se consideraron

básicos se les aplicó un antídoto formalista que eludía los asuntos de fondo: la redefinición de las relaciones educativas, la reorientación de los fines, funciones y medios de la UNAM.

Vistas en forma aislada, muchas de las medidas que propuso el rector parecen ser coherentes con los problemas que pretendían resolver. No obstante, el problema de fondo estribaba en la ausencia de una reflexión global sobre el qué, cómo y para qué trabaja la UNAM, sobre quiénes son los estudianmtes en la universidad de masas, cuál es la significación y la calidad real de la enseñanza, cuál es el carácter de las formas de aprender que la UNAM ofrece. Si la reforma hubiese estado enmarcada en una reflexión global y participativa sobre los asuntos de fondo, las medidas de control sobre el ingreso y las permanencia escolar podrían discutirse y, eventualmente, proponerse para su aplicación. Pero la lógica que se siguió fue la contraria; se propusieron "formas de selección y de exclusión que parten del supuesto de que el estudiante es el responsable único de su propia incompetencia"[13]; se privilegió el control administrativo sobre las condiciones que la UNAM tiene para elevar la calidad educativa de sus alumnos.[14]

2. El tejido de posiciones ante la reforma y la protesta estudiantil.

En la larga sesión del Consejo Universitario del 11 y 12 de

septiembre un reducido grupo, muy poco conocido por la mayoría de los universitario, se opuso a la aprobación de las medidas con tres argumentos: el primero se refería a la exclusión de la comunidad que implicaba el procedimiento seguido; el segundo a la ilegalidad en la que el Consejo Universitario incurría y el tercero al sentido restrictivo de algunas medidas.

La sesión del Consejo Universitario repitió las pautas tradicionales que caracterizan su actuación. Después de ser presentadas las medidas y el dictamen favorable de las comisones, un gran número de oradores se dio a la tarea de elogiar la iniciativa, reiterar el apoyo y, en ocasiones, fustigar al reducido grupo de consejeros que se opuso a las modificaciones reglamentarias. No faltaron los juicios ponderado y críticos, poco elogiosos,que apoyaron al rector; sin embargo, la mayoría intervino para hacer saber al Consejo algo que ya sabía: que la iniciativa de Carpizo contaría con el voto aprobatorio del Consejo Universitario. Sólo algunos estudiantes y muy pocos profesores intervinieron para manifestar su desacuerdo. Relatan algunas crónicas que, al ser desoídos, los estudiantes salieron de la sesión diciendo: "volveremos y seremos miles".[15]

Una vez aprobadas las medidas de reforma siguió una amplia discusión dentro y fuera de la UNAM. Ni la convocatoria hecha por el rector en abril de 1986 logró atraer la atención de tantos universitarios. Las autoridades se dieron a la tarea de

organizar un completo dispositivo de propaganda que incluyó desde la colocación de carteles en cada unidad académica hasta la transmisión de programas de televisión. El contenido básico de su campaña, principalmente dirigida a los estudiantes, fue mostrar la conveniencia académica de los acuerdos del Consejo Universitario. Un amplio conjunto de directores, consejos técnicos, asociaciones o colegios de profesores, sociedades profesionales o de egresados, coincidió con los esfuerzos propagandísticos de la rectoría. Conforme la protesta estudiantil fue adquiriendo fuerza, las autoridades y los sectores allegados a ellas reforzaron sus manifestaciones públicas de respaldo a la reforma aprobada.

Los estudiantes se organizaron alrededor del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) y lograron desplegar una gran capacidad de discusión e impugnación a las medidas aprobadas por el Consejo Universitario. Su fuerza creció rápidamente hasta convertirse en el principal obstáculo a la reforma. A la respuesta opositora del CEU le correspondió la creación de organismos estudiantiles que apoyaron las medidas del Consejo; así, se creó Unidad Universitaria (UU), que desde su aparición se definió como un organismo de apoyo a las autoridades y de oposición al CEU.

El STUNAM también intervino en el debate. Tanto su comité ejecutivo como las corrientes que actuan en el seno del sindicato expresaron sus puntos de vista y, con ello, entraron en el escenario del conflicto.[16]

Por otra parte, distintos grupos de profesores intervinieron en el debate. Entre ellos destacó por su presencia editorial un grupo de intelectuales cuyo núcleo central había impulsado la creación del SPAUNAM, formado parte del Movimiento de Acción Popular (MAP) y, posteriormente, del Partido Socialista Unificado de México (PSUM). En las escuelas y facultades comenzó a organizarse la respuesta de profesores que participaban en el STUNAM y/o en grupos y partidos políticos.[17]

Los partidos políticos que actuan abiertamente en la UNAM también se incorporaron al debate; el PSUM, el PRT y el PMT formularon opiniones y sus militantes participaron en el CEU. Por su parte funcionarios gubernamentales, dirigentes priistas, senadores y diputados externaron sus puntos de vista alrededor de la reforma en la UNAM.[18]

Toda esta avalancha de opiniones fue completada con la intervención de articulistas de todos los diarios nacionales. En suma, el debate involucró a una gran cantidad de fuerzas sociales y personajes políticos. Ello fue una manifestación de la importancia que se lo concede a la Universidad Nacional y de la magnitud que adquirió el movimiento estudiantil.

La intensidad del debate sobre las reformas de septiembre encierra una gran paradoja: el esfuerzo de las autoridades universitarias por lograr convencer a los estudiantes

y profesores y al conglomerado difuso que se denomina "opinión pública" fue resultado del ineficaz apoyo que se observó durante la consulta. El diagnóstico del rector creó un aparente clima de consenso general cuyas expresiones más destacadas se pueden ubicar en cientos de documentos enviados a la Dirección General de Planeación. La escasa intervención de los universitarios impidió conocer con exactitud la verdadera opinión de la comunidad. Cuando se aprobaron las medidas las autoridades no sólo estaban convencidas de su justeza sino también de que gozaban del apoyo generalizado de la UNAM. El procedimiento que siguieron las autoridades para obtener consenso sobre la reforma les hizo suponer que la aplicación de ciertas medidas era un simple asunto de aprobación por parte del Consejo Universitario. Pero no fue así, una vez modificados los reglamentos surgió una masiva protesta que, en primer lugar, mostraba la inconformidad de los estudiantes y de no pocos profesores y, en segundo lugar, ponía en evidencia las limitaciones de la consulta. Por ello, las autoridades estuvieron obligadas a desplegar una intensa campaña a favor de su reforma cuando ésta ya estaba formalmente aprobada.

No toda la discusión que se abrió en la UNAM estuvo circunscrita a la argumentación académica. Las razones políticas intervinieron decisivamente, en muchos casos más que los propósitos académicos. Sin embargo, el debate universitario dejó claro que las ideas académicas eran en extremo importantes pero también pobres. Por parte de las autoridades, existía una visión formal y

administrativa de los problemas de la UNAM. Sus referencias a la calidad de los procesos académicos o bien quedaron instalados en buenos propósitos del deber ser institucional o en vagas referenias a la globalidad de las reformas emprendidas por el rector cuyos pasos iniciales apenas se estaban dando. Las autoridades jugaron mucho tiempo con la idea de que al primer paquete le seguirían otros y que, en su conjunto, constituían un proceso general de reforma a la institución. [19]

Las autoridades conservaron durante mucho tiempo los mismos argumentos que habían servido para justificar la reforma. Las conceciones académicas y administrativas no sufrieron modificaciones; lo que cambió fueron las consideraciones sobre los procedimientos políticos que exigía la confrontación universitaria. En este sentido, la tolerancia y el respeto, la pluralidad y el diálogo fueron algunas de las divisas con que las autoridades enfrentaron el cuestionamiento estudiantil.

El bloque institucional se definió en principio por la defensa de la reforma y de las acciones que adoptaba la rectoría para negociar con el CEU. Sin embargo, en este bloque surgieron diferencias en el tipo de apoyo a las autoridades que, en algunos casos, modificaban las iniciales opiniones que tenían frente a las medidas. El bloque institucional, como se verá adelante, perdió la aparente homogeneidad que tuvo desde abril de 1986.

Es revelador de la situación que se creó en la Universidad, la inicial articulación de identidades que antes aparecían desapercibidas por la inexistencia se debate auténtico y por las inercias de una forma de relación que privilegia las lealtades en un marco regimentado por normas burocráticas. Diferentes sujetos de la Universidad, poco conocidos fuera de sus ámbitos de acción, intervinieron en el debate, cambiando o matizando sus posiciones académicas y políticas. La expresión política de este fenómeno fue el surgimiento de sectores, conocidos entre los universitarios como el "ala derecha", el "centro" o la "izquierda" del rector. Otras expresiones fueron los grupos de académicos que ya sea través de colegios o asociaciones, de reuniones informales o de sus consejos internos y técnicos asumieron argumentos propios.

2.1 La defensa de la reforma

En las semanas que siguieron a la sesión del Consejo Universitario del 11 y 12 de septiembre, el apoyo recibido por el rector experimentó modificaciones que muestran las distintas posiciones que tuvo el bloque institucional. Estas diferencias, por supuesto, no fueron suficientemente profundas como para generar rupturas, pues existen mecanismos y bases de pertenencia institucional muy arraigados. No obstante, la existencia de distintos puntos de vista y la inserción de sus protagonistas en el conflicto permitió redefiniciones importantes en el seno del

bloque dirigente y en su relación con los universitarios.

Se pueden apreciar dos fases en el apoyo institucional. La primera comprende del 12 de septiembre al 12 de noviembre, fecha en la que establecieron contacto las autoridades y el CEU para dar inicio a uno de los aspectos más sobresalientes del movimiento: el diálogo público. La segunda abarca del 14 de noviembre al 18 de diciembre, fecha en que se definieron con precisión los términos del diálogo entre la rectoría y el CEU. En la primera fase, el apoyo institucional fue una verdadera avalancha declarativa de un gran número de directores, consejos técnicos e internos, funcionarios de rectoría, profesores renombrados, colegios o asociaciones del personal académico, sociedades profesionales y de egresados. Esta primera fase, en términos globales, tuvo dos momentos: el inicial fue un esfuerzo argumentativo a favor de las medidas reglamentarias y de los próximos paquetes que emprendería la rectoría. El otro momento, que correspondió al crecimiento de la protesta, tuvo la característica de debatir, en ocasiones puntualmente, los argumentos opositores a la reforma y, en ciertos casos, de atacar al movimiento estudiantil.

La segunda fase del apoyo institucional representó una relativa retirada de las acciones propagandísticas. En esta fase convivieron algunas expresiones públicas de apoyo a la reforma con llamados al diálogo y solución al conflcito mediante "cauces

institucionales".

El esquema adoptado por la rectoría para la defensa de la reforma, puede resumirse así: 1) campaña de difusión en los medios masivos; 2) campañas de visitas de funcionarios a escuelas, en particular preparatorias; 3) promoción de desplegados y declaraciones de funcionarios, directores, consejos técnicos e internos, etcétera; 4) promoción de organismos estudiantiles afines a la reforma. Este esquema se fue modificando conforme el movimiento estudiantil adquiría fuerza. A partir del primer contacto con la comisión del CEU, la rectoría se condujo así: 1) aceptación del diálogo; 2) presentación de propuestas que flexibilizaban las medidas reglamentarias; 3) proposición de una comisión especial encargada de revisar las medidas; 4) acuerdo con el CEU de integrar una comisión de diálogo con una agenda y calendario para disuctir las reformas. La rectoría acompañó estos pasos con una ligera disminución de la "guerra de desplegados", aunque no abandonó el ataque al CEU. Mario Ruiz Massieu, por ejemplo, en un extenso alegato a favor de las reformas calificó al movimiento como "minorías ruidosas" y Jorge Carpizo, pocos días antes de lograr un acuero con el CEU para el diálogo, señalò que la protesta obedecía a un movimiento político. [20] Que las autoridades hayan recurrido a la movilización de sus fuerzas fue reconocido pûblicamente por Mario Ruiz Massieu, director de Planeación Universitaria e integrante de la comisión de la rectoría encargada de atender los reclamos

estudiantiles:

> ... la administración de la Universidad, alentada por el apoyo de la comunidad, no rehuye el debate y se moviliza con decisión y atingencia, no sólo en la difusión de las 26 medidas, sino también en la información que sobre ellas requiere la comunidad. Para ello utiliza además de los medios de comunicación masiva, el contacto personal de funcionarios con estudiantes y profesores, acudiéndose en todos los casos a los planteles.[21]

Uno de los primeros hechos que se pueden apreciar en el apoyo institucional fue la participación de la mayoría de los directores y/o consejos técnicos de escuelas y facultades. La Facultad de Derecho destaca en este apoyo: el director, el consejo técnico, los colegios de profesores y la sociedad de alumnos de posgrado, es decir, prácticamente todos los sujetos organizados en ella, hicieron público su respaldo al rector. En la Facultad de Medicina también el respaldo fue enorme: el director, la Asociación de Colegios del Personal académico y una gran cantidad de profesores en forma individual hicieron declaraciones o suscribieron desplegados en la prensa. En algunas escuelas y facultades, como Contaduría y Administración, la FES Cuautitlán y la Escuela Nacional Preparatoria, los directores y los consejos técnicos manifestaron su acuerdo con el rector. En otras sólo los directores (Ingeniería, Arquitectura, Música y CCH) o los consejos técnicos (Química, Enfermería y las ENEP de Iztacala, Aragón y Zaragoza) promovieron el apoyo.

En los institutos del área de humanidades y ciencias sociales, los directores y/o consejos internos de cuatro institutos (Bibliográficas, Económicas, Filosóficas y Jurídicas) formularon

declaraciones particulares de apoyo; todos los directores de los institutos suscribieron un gran desplegado del Consejo Técnico de Humanidades.

Destaca el escaso apoyo particular brindado por los directores o consejos internos de los institutos del área científica. Sin embargo, al igual que en el área de humanidades, el Consejo Técnico de la Investigación Científica publicó un desplegado con la firma de los directores de todos los institutos y centros de investigación [22].

La avalancha de apoyos tiene una explicación con dos vertientes: por un lado, todo indica que la rectoría promovió que los dirigentes de cada unidad académica manifestaran su apoyo a la reforma y, por otro, que se produjo un efecto en cadena, es decir, que al iniciarse la públicación de desplegados, los directores, consejos y asociaciones del personal académico, tomaron la decisión de publicar los suyos. Esta compacta respuesta indica que la alianza institucional posee mecanismos casi automáticos de funcionamiento. Es muy difícil saber con exactitud cuál de las dos vertientes predominó,pero es probable que ambas hayan existido. El caso de la respuesta en cadena o de apoyo instantáneo, lo ejemplifica con toda claridad el sector dirigente de la Facultad de Derecho, el cual puso a funcionar todos los soportes corporativos que rigen sus relaciones internas.

No es casual que la mayoría de los directores y/o consejos técnicos de las escuelas y facultades haya respondido favorablemente en la defensa de la reforma más que los de la investigación científica. Como hipótesis explicativa se puede sugerir que el tipo de relaciones político burocráticas que las direcciones de las escuelas y facultades han desarrollado con las autoridades centrales es distinto que el de los institutos de investigación. El de las escuelas y facultades, los vínculos se desarrollan a través de mecanismos más tradicionales que en otras unidades académicas. Los sectores de escuelas y facultades , en comparación con los institutos, poseen menos márgenes de autonomía política; la fuente de su poder deriva en gran medida de la relación de los grupos locales con la rectoría, sin que intervenga decisivamente la naturaleza de las funciones que ahí se desenvuelven (docencia y en menor grado investigación). En los institutos, la naturaleza del trabajo científico permite la existencia de relaciones matizadas por el trato entre iguales y por la competencia profesional y disciplinar; a ello favorece la pequeñez de cada unidad académica y el conocimiento que se tienen los investigadores entre sí y los cuerpos directivos locales. En muchos casos, los investigadores han formado parte de los consejos internos y han participado en comisiones con encargos específicos. Esto no ocurre en la mayoría de las escuelas y facultades, en las que el trato del profesor con la autoridad local y central es lejano e impreciso, excepto con los funcionarios que se han encargado de su contratación.

Si bien la mayoría de los cuerpos directivos y académicos de la investigación científica que participaron en la consulta coincidieron con las tendencias racionalizadoras y restrictivas, su expresión pública de apoyo a la reforma del rector fue pequeña y el tono de quienes lo hicieron estuvo muy alejado de la posición agresiva que caracterizó la expresión de algunos directores de escuelas y facultades. Una de las pocas excepciones a esta línea de conducta fue José Sarukhán, a la sazón director del Instituto de Bilogía, quien llegó a decir que el movimiento de protesta estaba promovido por gente demagógica e irresponsable que se equivocaba al imputarle elitismo a las reformas [23].

En términos generales puede decirse que los cuerpos directivos de los institutos de investigación guardaron una cautelos espera y que, cuando las tensiones entre el CEU y la rectoría se agravaron, conservaron una posición consecuente con los llamados al diálogo y la concertación. Más adelante se analizarán algunos casos en los que los colegios de investigadores adoptaron posiciones muy avanzadas para resolver el conflicto.

Poco se puede decir acerca de los argumentos del bloque institucional. Prácticamente las razones fueron las mismas que las ofrecidas por la rectoría a través de la Dirección General de Prensa. Algunos directores y consejos técnicos apoyaron en general la reforma, reforzando aspectos parciales de ésta. El caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales fue

interesante puesto que la resolucioón de su consejo técnico no hacía mención en lo absoluto a las medidas reglamentarias aprobadas por el Consejo Universitario y sólo señalaba aquellos aspectos de la reforma que el rector propuso para ser examinadas por los consejo técnicos o internos [24]. Puede apreciarse en este caso poca disposición, tanto del director como del consejo técnico, a apoyar en forma resuelta las reformas de Carpizo.

Hubo algunas defensas que combinaron el apoyo a las medidas con sugerencias de profundizar el debate y abrir más opciones para la reforma universitaria. En este caso se ubican los directores de la Facultad de Economía y del Instituo de Investigaciones Sociales; el primero apoyó la reforma del rector y, poco tiempo después, hizo críticas al movimiento estudiantil sugiriendo estrategias para que obtuviera éxito en sus propósitos. El segundo apoyó inicialmente la reforma señalando que no se trataba de medidas eficientistas y desestimó a las corrientes que las calificaban de coercitivas; algunas semanas más tarde, llamó a discutir los problemas esenciales de una reforma y a suspender la guerra de desplegados. Ambos directores tuvieron en la fase más aguda del conflicto una posición en extremo conciliadora [25].

Cuando los diálogos públicos mostraron su escasa viabilidad para resolver el conflicto y la amenaza de huelga se tornaba más clara, los sectores más "duros" reactivaron su ofensiva, sin importarles las sugerencias que el rector comenzaba a hacer para

celebrer foros o congresos. Resulta evidente que el llamado del rector para apaciguar los ánimos agresivos no convenció en realidad al ala dura del bloque institucional.

Muestras palpables de la heterogeneidad de posiciones en el bloque institucional se dieron en las reuniones que tuvo el CEU con las comisiones de Asuntos Legislativos, de Trabajo Académico y de Presupuesto del Consejo Universitario. Mientras que en las dos primeras predominaron argumentos "ásperos"contra el CEU, en la tercera los particpantes reconocieron que se había dado un clima cordial, propicio para el intercambio de ideas. La forma diferenciada de debatir con el CEU se puede explicar por la composición de las comisiones. Por ejemplo, la de Asuntos Legislativos tenía como presidente al director de la Facultad de Derecho, Miguel Acosta Romero, quien se caracterizó por su rígida posición frente al CEU. En la de Presupuesto participaba Fausto Burgueño, director del Instituto de Investigaciones Económicas, quien sostuvo una posición conciliadora con el Consejo Estudiantil. Fue de singular importancia el intercambio entre el CEU y las comisiones del Consejo puesto que éstas tenían en sus manos la responsabilidad de defender las medidas reglamentarias. Sin embargo, el movimiento estudiantil posibilitó que algunos de sus integrantes modificarann la opinión que habían tenido cuando dictaminaron favorablemente el proyecto del rector [26].

2.2 Los argumentos del CEU.

La opinión del CEU adquirió forma cabal hasta muy avanzada la movilización. En los inicios de la protesta el único discurso articulado era el contenido en el documento La Universidad, hoy; como se recordará algunos de sus firmantes fueron, a partir de septiembre de 1986, destacados dirigentes del movimiento. Aunque es posible encontrar una posición estudiantil previa a la aprobación de las medidas, no es posible atribuirla al conjunto de los estudiantes que conforman al CEU. Las argumentaciones que desarrolló el liderazgo del CEU estuvieron sin duda articuladas a las demandas del movimiento; no fueron discursos separados. Sin embargo, tampoco se pueden atribuir a todos los estudiantes movilizados las mismas motivaciones políticas e ideológicas de su liderazgo. La construcción de los discursos estudiantiles guarda especial interés en la configuración de los liderazgos y los movimientos estudiantiles y en la relación de ambos polos entre sí. En ello se localiza uno de los principales atributos que tienen los discursos: dotar sentido y perspectiva a las masas movilizadas, a pesar de que ellas no hayan elaborado la argumentación racional que se opuso a la reforma de la rectoría. El discurso previamente diseñado y puesto en circulación por el sector dirigente del CEU apelaba y daba una interpretación global y coherente a los estados de ánimo de las masas estudiantiles. En esa medida, la legitimidad que los estudiantes otorgaron a sus dirigentes no fue sólo resultado de la actuación pública de ellos

sino también de los argumentos que desplegaron ante los adversarios y ante los estudiantes mismos. Es evidente que en la conformación de los discursos y en el efecto que tienen sobre la acción social -de hecho son parte de ésta- no radica toda la explicación de los movimientos y conflcitos de la sociedad. Sin embargo, los discursos son la expresión de las interpretaciones que se dan los actores a sí mismos y a la situación que les rodea, son la expresión simbólica de su inserción en el mundo social y, por ello, son parte de las acciones que los sujetos despliegan para intervenir sobre su realidad.

El discurso que elaboró el CEU progresivamente formó parte de la fisonomía del movimiento estudiantil. Pero ello no significa que el discurso fuera homogéneo, ni en el sector dirigente ni en las bases sociales que lo constituyeron. Las diversas concepciones políticas, ideológicas y académicas estuvieron permanentemente contrastadas y su confluencia y relaboración las fue dando el curso de los acontecimientos.

Un fenómeno interesante en el CEU fue la formación de un "núcleo discursivo duro" que posibilitó la estructuración y la permanencia de los liderazgos y, a su vez, la cristalización de formas de entender y proceder en la política universitaria. Los elementos básicos del discurso se alimentaron de las posiciones y trayectorias políticas de los integrantes del grupo dirigente principal. Aunque las posiciones políticas de ese grupo no fueron

"inyectadas" al movimiento, sí constituyeron el basamento a partir del cual se articuló discursivamente.

No obstante al periodo vacacional de la UNAM, el reducido núcleo que se oponía a la reforma del rector logró reunir a decenas de estudiantes para iniciar la construcción del movimiento. Se trataba básicamente de estudiantes organizados en pequeños grupos, cuya actividad se reducía a labores rutinarias desligadas del estudiantado. Los primeros acuerdos sólo pudieron referirse a la necesidad de dar marcha atrás a las medidas acordadas por el Consejo Universitario. Se trataba de acuerdos concretos, con muy poca argumentación para sostenerlos. No podía ser de otra manera; el incipiente agrupamiento tomó la precaución de no enfrascarse en grandes definiciones sobre la realidad nacional y universitaria para evitar así los enfrentamientos doctrinarios que tanto había dañado la actividad estudiantil. Ello no quiere decir que quienes participaron en las primeras reuniones no hayan tenido posiciones más o menos elaboradas sobre la situación del país y de la Universidad; sin embargo, la necesidad de oponerse a los nuevos reglamentos hacía prescindibles las definciones globales.

El 24 de septiembre de 1986 tuvo lugar la primera reunión de activistas, En ella se acordó la resolución que pocas semanas después habrían de compartir miles de estudiantes. Los activistas dijeron que las resoluciones del Consejo Universitario "tienen

como fin desplazar a los alumnos de bajos recursos y acabar con el carácter gratuito de la educación superior"; que no elevan el nivel académico; que corresponden a los recortes presupuestarios "mientras que se protegen los intereses de los grandes empresarios ... y se destina una gran cantidad del presupuesto a la deuda externa"; que se sustentan en una falsa concepción pedagógica de que " a mayor presión, mejor aprovechamiento" [27].

Según los activistas, la reforma de rectoría formaba parte de la política gubernamental de recortes presupuestarios, pago de la deuda externa, abolición de la gratuidad de la enseñanza y selección rigurosa (clasista) de los estudiantes de educación superior. Al mismo tiempo, la inicial postura frente a las medidas reglamentarias establecía que éstas no tenían ninguna relación con el supuesto objetivo de elevar los niveles académicos. De estas consideraciones se desprendió: 1) rechazar las medidas, llamar a los universitarios a desconocerlas y a organizarse para "ponerle un alto a la rectoría y al Consejo Universitario"; 2) luchar por una transformación global de la Universidad con un sentido "crítico, científico y popular" y por la modificación de los contenidos y métodos de enseñanza; 3) defender el derecho de continuar los ciclos educativos superiores "sin mayor requisito que la voluntad de seguir estudiando"; 4) defender el principio de que la educación estatal debe ser gratuita y, "como principio de solidaridad elemental, el mismo derecho de educación gratuita para todos los estudiantes

extranjeros que estudian en la UNAM" y 5) llamar a los estudiantes de la UNAM, IPN, UAM y Chapingo a estructurar un plan de lucha común [28].

Poco tiempo después de esta primera reunión, grupos de 25 escuelas constituyeron el Consejo Estudiantil Universitario.En su primera asamblea el CEU adoptó acuerdos sobre las reformas, cuyas principales consideraciones se pueden resumir así: 1) el Consejo Universitario llevó a cabo una sesión ilegal y antidemocrática; 2) la modificación de los reglamentos no es una reforma académica, es una iniciativa reglamentaria que busca hacer administrable a la UNAM en tiempos de crisis; 3) la supresión de las dos vueltas de exámenes ordinarios, la eliminación del derecho de exención, los límites a la inscripción, la eliminación del pase automático y la seriación de las materias, no elevan el nivel académico y ponen trabas absurdas para la acreditación; 4) el examen departamental es antipedagógico; 5) la supresión del pase automático no mejora el aprovechamiento académico; 6) la reforma académica de la UNAM no se logra imponiendo "escalas móviles de precios en cuotas y servicios sino mediante la discusión de los grandes problemas nacionales, de la estructura y contenido de los planes de estudio, de los métodos de enseñanza aprendizaje, de la organización académica, de las condiciones laborales, de las condiciones de estudio y de la estructura del gobierno universitario.

De acuerdo a estas consideraciones, el CEU elaboró una plataforma de lucha. Además de la demanda básica de derogación de los reglamentos, el CEU decidió: 1) defender la gratuidad de la enseñanza; 2) luchar por mejores condiciones de estudio; 3) lograr un aumento del presupuesto destinado por el Estado a la educación; 4) conquistar la profesionalización real de los docentes con salarios suficientes para éstos y los trabajadores administrativos; 5) propugnar por la desaparición de la "arcaica" estructura de gobierno. El plan de acción que se desprendía de este programa incluía una invitación al rector a un debate público, en un lugar y fecha precisos y un conjunto de medidas organizativas de movilización estudiantil [29]. Este documento definió el programa incial del CEU y fue la síntesis de las posiciones políticas y académicas de las fuerzas organizadas que participaron en su consttitución. Este programa fue el basamento político de la acción estudiantil y la plataforma de los discursos que la dirigencia del CEU elaboró durante el conflicto universitario.

Con el fin de dar a la posición ceuísta un marco propositivo general, el núcleo dirigente elaboró un extenso material titulado Renacimiento de la Universidad. Este documento fue parte de los esfuerzos por adicionar al movimiento un programa general y proporcionar nuevos argumentos al discurso estudiantil [30]. Caracterizado como "paso sin precedentes en la historia cercana de la Universidad", los autores del texto dijeron:

> En el presente documento el CEU se propone dar un paso gigantesco que ningún movimiento estudiantil en tiempos recientes había podido realizar: no solamente rechazar las medidas atrabiliarias que nos perjudican, sino además mostrar nuestra capacidad de formulación de propuestas positivas para el desarrollo de la Universidad. Hasta ahora el CEU ha dicho con qué no está de acuerdo. En el presente documento exponemos lo que sí queremos. [31]

El núcleo dirigente del CEU parecía preocupado por otorgar al movimiento una perspectiva académica global, forjarle una imagen propositiva y, así, enfrentar la opinión de que el CEU carecía de proyecto. Con ello se buscó desterrar la imagen defensiva y corporativa que el movimiento había adquirido. [32]

Los autores de Renacimiento..., proclamaron que su propuesta descansaba en tres principios: 1) la no contraposición entre los intereses de la comunidad y los intereses de la institución, como ocurría con la propuesta del rector; 2) asumir puntos realmente sustantivos de la praxis universitaria y "no meras reformas administrativas y retazos...", y 3) no excluir a otras propuestas, ni "imponerse de principio a otros sectores de la Universidad". La Universidad que proponían construir era "el germen, la imagen ideal, de las tareas que puede darse una sociedad libre de productores libres"; era poner al día a la UJniversidad frentre "a las necesidades radicales que plantearán 100 millones de mexicanos: el nuevo proyecto de Nación del siglo XXI, nuestra ciudad del sol, nuestra utopía". El documento establece cinco líneas argumentales de las que se desprendieron diversas propuestas:

1) Recuperación del tiempo libre.- El argumento central fue que las autoridades habían fragmentado los semestres para impedir los movimientos de protesta estudiantil. Esta "organización arbitraria del tiempo universitario" provocaba la pérdida de días de trabajo. La propuesta fue modificar el calendario escolar.

2) Recuperación del espacio universitario.- "... las autoridades han sido incapaces de recrear espacios de comunicación horizontal y simétrica entre los universitarios". Las bancas de las aulas no se pueden mover y las bibliotecas tienen un incorrectoo funcionamiento. Las propuestas fueron crear comisiones tripartitas para definir las necesidades de las bibliotecas, crear un sistema de cafeterías en cada escuela o facultad y abrir los espacios de comunicación de masas.

3) Eliminación del carácter compartimentado de la currícula universitaria. Construcción de una Universidad orgánica.- La Universidad es una "suma de escuelas y facultades" y no un universo armónico y consonante entre sus partes, que forma profesionistas especializados en extremo, incapaces de abordar los problemas "con toda riqueza y complejidad". La propuesta consistió en revisar la estructura curricular para cohesionar a la Universidad en áreas, eliminar los ghettos de intereses y permitir la formación integral del estudiante, mediante la apropiación multidisciplinaria de los problemas. Esta propuesta implicaba una eventual eliminación de los sistemas escolares que, a decir de los autores, constituía la "mayor Revolución Cultural en la Universidad".

4) Control democrático de los ingresos y gastos universitarios.- La Universidad debe exigir condiciones de financiamiento que la reconozcan como Universidad Nacional. El Estado "al no poder controlar al Ariel del pensamiento que prosperaba" en la Universidad, "ha decidido ponerlo a pan y agua para ver... si se doblega". Este problema se recrudece porque las autoridades han hecho uso del financiamiento para "engordar" a la burocracia y dedicar grandes recursos a las funciones de control. Las propuestas consistían en la obligatoriedad del Estado de otrogar a la UNAM un porcentaje fijo del PIB y de contratar con ella "todos los proyectos de investigación"; la reducción sustancial de la burocracia universitaria y la determinación democrática del uso y destino de los recursos universitarios. Utilizar los recursos ahorrados por la eliminación de la "corte del rector" para la profesionalización de muchos profesores contratados por hora clase.

5) Transformación democrática de los órganos de gobierno.- Los actuales mecanismos de designación de las autoridades no son representativos y conducen al nombramiento de funcionarios poco capaces. Ante eso se propuso la reglamentación interna de las funciones del rector y de la Junta de Gobierno para reducir su papel en la elaboración de las ternas y nombramientos de directores; esta propuesta no implicaba modificaciones a la Ley Orgánica. También se propuso la integración paritaria de los órganos colegiados y el aumento de la representación de los trabajadores administrativos "hasta en un diez por ciento" para

disminuir con esto el gremialismo.

Los autores concluyeron:

> El que hayamos logrado sintetizar en un discurso coherente y sintético nuestra perspectiva de la Universidad demuestra la existencia de un proyecto estudiantil para la UNAM: a partir de lo formulado en estas cinco iniciativas poseemos un hilo conductor para trabajos posteriores de mayor precisión.

Un aspecto interesante de este documento, es la adopción de la propuesta hecha por el Octavo Congreso del STUNAM a fines de septiembre de 1986 por el Octavo Congreso del STUNAM, de celebrar un Congreso General Universitario. De este modo, a la demanda inicial de derogación de los reglamentos se le añadió la del congreso. En Renacimiento aparece por primera vez esta idea como propuesta estudiantil; poco tiempo después se convertiría en una demanda central. [33]

El primer periodo del movimiento estudiantil (septiembre-diciembre de 1986) puede verse como la fase de construcción de los argumentos para oponerse a la reforma del rector y definir una identidad. A partir del rechazo a las modificaciones reglamentarias, el núcleo dirigente se dio a la tarea de estructurar discursos que mostraran al CEU como una organización preocupada por la reforma universitaria, poseedora de un proyecto académico alternativo. Las demandas del movimiento, entonces, tuvieron diversas argumentaciones que colocaron al CEU -en un plano discursivo- en la ruta de la transformación académica de la

UNAM. El debate de las reformas ganó mucho, pues paulatinamente, sin considerar la calidad de las razones, uno de los centros de la pólémica fue la reforma académica de la Universidad.

Es indudable que los esfuerzos por imprimir al movimiento un carácter académico contribuyeron decisivamente en el rumbo político y en la demarcación de los límites en los que se desenvolvió la lucha estudiantil. Sin embargo, es discutible el supuesto de que el movimiento en su conjunto haya tenido una predisposición hacia lo académico. El origen defensivo de la protesta, el choque casi inevitable que siguió con las autoridades y el tipo de dirección política que tuvo el CEU imprimieron a los argumentos un tinte de confrontación política y de simplificación en los análisis y propuestas.

Pese a los avances de este movimiento en relación a otros, las argumentaciones compartieron la visión elusiva a la que se hizo referencia en el capítulo anterior. La aguda confrontación que se desarrolló en la UNAM y la necesidad política de "desautorizar a las autoridades" dieron lugar a que se perdiera de vista la complejidad de las causas de los problemas universitarios y que se atribuyera a las autoridades de la UNAM y al Estado la responsabilidad de cuanto ocurría en la institución. Esta reducida visión se tradujo en propuestas académicas harto generales y, en muchos casos, prácticamente inviables en el corto y mediano plazo.

2.3 La inicial intervención del sindicato.

Tres factores explican la disposición que tuvo el STUNAM para involucrarse en el movimiento que experimentó la UNAM en 1986-87. En primer lugar, la necesidad de intervenir en los asuntos políticos de la UNAM derivada de su plena incorporación al sistema institucional de pesos y contrapesos políticos y administrativos. En segundo lugar, los sedimentos de la ideología reformista con que había nacido y con los que justificaba su interés por la transformación universitaria. En tercer lugar, ligado a lo anterior, la presencia de corrientes político-sindicales que profesaban programática y discursivamente una vocación por la reforma democrática. En el momento del estallido estudiantil el STUNAM constituía la agrupación social más grande y poderosa en el seno de la institución. Esto explica su decidida participación en los acontecimientos de aquel invierno.

En cuanto el Consejo Universitario aprobó las modificaciones reglamentarias, el STUNAM hizo público su desacuerdo [34]. Poco tiempo después, el 28 de septiembre de 1986, el octavo congreso elaboró una extensa resolución. En resumen, el STUNAM planteó: 1) la aprobación de las reformas fue precipitada; 2) la consulta no fue verdaderamente democrática; 3) las deficiencias en el desempeño académico del profesorado y los estudiantes no son responsabilidad de ellos; 4) es necesario alcanzar la excelencia y modificar el contenido de la enseñanza pero no en función de la

política del FMI que el gobierno y los rectores instrumentan, sino en función de los intereses de la mayoría de la población. Esto requiere cambiar la estructura antidemocrática de la UNAM; 5) el primer paquete afecta a los estudiantes y también a los profesores y trabajadores: la reducción de la matrícula hará reajustar la planta docente; 6) se rechazan las restricciones al pase reglamentado a las licenciaturas de la UNAM y se exige al Consejo Universitario la derogación de las medidas, puesto que tienden a discriminar a los estudiantes de las clases populares; se exige la derogación de las modificaciones al régimen de exámenes, en especial las relativas al examen departamental por poner en riesgo la libertad de cátedra y excluir a los estudiantes del proceso de evaluación. La tesis que opone calidad con cantidad es una falacia que abre la puerta a un elitismo inaceptable; el Estado está obligado a incrementar el subsidio y las autoridades a demandarlo; 7) se pronuncia por la derogación de las medidas que incrementan las cuotas de servicios puesto que lesionan la economía de los estudiantes con bajos recursos y atentan contra la gratuidad de la enseñanza; 8) se rechaza cualquier pretensión de separar el bachillerato de la UNAM; 9) uno de los aspectos más importantes a discutir es la democracia en la UNAM; se requieren reformas que aumenten la representación en los órganos de gobierno y también la derogación de la actual Ley Orgánica.

Destaca en la resolución del octavo congreso del STUNAM la

propuesta de convocar a un Congreso General Universitario. Esta fue la primera alusión pública de lo que algunos meses adelante sería una demanda central del movimiento estudiantil. El STUNAM señaló:

> Entendemos que este congreso debe ser organizado de la manera más represntativa, con delegados electos por los tres sectores de la comunidad... Demandamos también... la presentación de todo el paquete de "reforma del rector".

Con este llamado a la celebración del Congreso General Universitario el STUNAM exigió la derogación o suspensión de los reglamentos. Algunos meses más tarde el CEU recuperó la idea de suspensión, condicionándola a la convocatoria al Congreso Universitario. Por otra parte, el STUNAM esbozó la idea de que los estudiantes deberían contar con una organización propia, encargada de administrar una "carta de condiciones generales de estudio" [35]. Cabe señalar que el CEU no adoptó esa posición, aunque dentro de sus primeras demandas incluía la vieja reivindicación de mejores condiciones de estudio.

Dos meses más tarde, una porción del Comité Ejecutivo del STUNAM publicó en diveros diarios de circulación nacional un extenso documento que, a la postre, provocaría agudas discusiones en el seno del sindicato y del movimiento estudiantil. Se trata del texto "La reforma: anhelo y fruto de la concertación universitaria". Dicho documento constituyó la respuesta de la corriente sindical mayoritaria y sus aliados permanentes ante la situación que el vigoroso e insospechado movimiento estudiantil

iba creando. Mientras el movimiento fue apenas una pequeña respuesta de un reducido número de activistas, el sindicato y sus corrientes intervinieron con la resolución del octavo congreso. Pero cuando el movimiento creció, la corriente hegemónica asumió el papel de proponer soluciones al conflicto, aunque éstas fueran distintas a los acuerdos adoptados por el congreso sindical. El tono del documento fue mesurado y positivo: en lugar de insistir en el no a las reformas del rector, se colocó un si a la reforma universitaria y a la revolución educativa, e hizo un llamado a la concertación entre los universitarios y, en especial, entre el STUNAM y el Consejo Universitario.

El documento 1) proponía el establecimiento de un "Código de derechos y deberes estudiantiles; 2) solicitaba al rector y al Consejo Universitario la presentación de una iniciativa de reforma para someterla a la consideración del CEU, del STUNAM, de las AAPAUNAM, de la APAC y, "en general", de la comunidad universitaria; 3) llamaba a un "pacto de concertación reformadora entre el STUNAM y el Consejo Universitario"; 4) se pronunciaba por la reforma al sistema nacional de educación; 5) demandaba recursos suficientes y oportunos para la educación superior; 6) proponía la modificación de la estructura de la UNAM y 7) una reforma política; 8) promovía una "conducta avanzada de evaluación y titulación"; 9) se pronunciaba por la restructuración de la investigación y, por último, 10) llamaba a la elaboración de un estatuto académico [36].

En su documento, la fracción mayoritaria del Comité Ejecutivo abandonó la demanda de derogación o suspensión de los reglamentos aprobados por el Consejo Universitario y propuso un amplio conjunto de reformas en diversos aspectos de la vida institucional. La iniciativa de celebrar un Congreso General Universitario en el cual se discutiera y procesara la reforma, fue abandonada; en su lugar, propuso que el rector y el Consejo Universitario elaboraran una propuesta y que se acordara entre el sindicato y el Consejo un pacto de concertación. A los estudiantes les propuso que crearan una organización de tipo sindical, "permanente, democrática, unitaria y general" para que negociara con las autoridades un "convenio general de condiciones de estudio" y formuló anticipadamente un anteproyecto de tal convenio. Con esta posición, los autores del docuemtno ganaron la animadversión del CEU y de las corrientes sindicales minoritarias, puesto que significaba un cambio en la línea política que el congreso sindical había definido.

Un somero análisis de la conducta seguida por estos sindicalistas permite apreciar que la nueva posición obedeció al desplazamiento que sufría el sindicato como centro de la interlocución universitaria. La corriente hegemónica y sus aliados intervinieron sin considerar la nueva situación que el CEU había creado ni la naturaleza de sus demandas. En el fondo, los autores del documento expresaron en la forma más cabal el fenómeno del gremialismo que ellos mismos representaban y defendían; de ahí

que creyesen que el conflicto se podía resolver si los estudiantes se organizaban corporativamente y administraban un convenio como el sindicato lo hacía, si el STUNAM y el Consejo Universitario firmaban un "pacto de concertación reformadora" y si el rector y el Consejo Universitario formulanan una iniciativa de reforma para que la discutieran las agrupaciones de tipo gremial. Más allá de la justeza o no de sus propuestas, vistas en forma puntual y aislada, el tono general del documento, el abandono de las demandas elaboradas por el octavo congreso sindical y la desestima que sufrió el CEU fueron la manifestación de una forma de participación que privilegia los acuerdos corporativos y cuyos cuerpos dirigentes exigen colocarse en el centro de los acontecimientos, aun cuando éstos sólo de manera tangencial los involucren.

La nueva posición de la mayoría del Comité Ejecutivo provocó un fuerte malestar en la minoría de este órgano de dirección y en el Consejo General de Representantes. Muy pronto apareció un documento firmado por miembros del Comité Ejecutivo que no habían participado en la elaboración de "La reforma: anhelo y fruto..." en el cual manifestaban: 1) serias dudas respecto al origen de los fondos con los que se pagó el desplegado; 2) su desacuerdo por haber utilizado el nombre de "comité ejecutivo" puesto que ese órgano no había sesionado ni discutido dicho documento; el texto de la mayoría del Comité Ejecutivo era la opinión individual de los firmantes y no el punto de vista acordado

democráticamente por el STUNAM; 3) la vigencia de los acuerdos del octavo congreso, incluyendo la demanda de derogación de los reglamentos; 4) que la propuesta del código de derechos y deberes estudiantiles es competencia de los estudiantes y que, de acuerdo a la resolución del congreso sindical, era inaceptabnle la restricción al pase automático y 5) la necesidad de promover la unidad de acción entre el STUNAM y el CEU y de rechazar el "pacto de concertación entre el STUNAM y el Consejo Universitario puesto que, además de no ser una resolución del sindicato, era un"aval implícito a la acción antidemocrática del Consejo Universitario". El documento de la fracción minoritaria estableció una posición respecto al movimiento del CEU:

> Los estudiantes nunca han intervenido en las decisiones internas del STUNAM y mucho menos han pretendido orientar las negociaciones entre el Sindicato y las autoridades, lo menos que el CEU puede esperar del STUNAM es que éste respete su decisión actual de luchar por la derogación de los reglamentos aprobados por elConsejo Universitario [37].

La publicación de este documento aclaratorio puso de manifiesto la existencia de posiciones políticas distintas en el seno del sindicato, pero, sobre todo, hizo evidente la pretensión de la corriente hegemónica de intervenir en el conflicto a costa de los acuerdos unánimes del octavo congreso y del camino que los estudiantes se habín trazado para conseguir sus objetivos. Haber utilizado el nombre de "comité ejecutivo" sin que hubiera tenido lugar alguna sesión de este órgano dirigente, puso a la corriente hegemónica en una difícil posición frente a las corrientes opositoras e, involuntariamente, contribuyó al desplazamiento que

el sindicato tuvo en la confrontación universitaria. No fue el único conflicto interno que el sindicato tuvo durante los acontecimientos de aquellos meses ni la única fricción con el CEU; algunas semanas más tarde, como se verá adelante, el CEU tuvo que advertir al sindicato y, en especial a su corriente mayoritaria, el peligro de una "separación histórica" [38].

3. Breve conclusión.

La divergencia de posiciones, el cambio de alineamientos, las opiniones públicas, las acciones soterradas del bloque institucional fueron el comienzo de una novedosa situación: la intervención pública diferenciada del sector dirigente de la UNAM. Esta recomposición de los procedimientos políticos en el seno del bloque que gobierna la UNAM puede explicarse por la convergencia de dos procesos: por un lado, el paulatino debilitamiento de las articulaciones entre los segmentos de la estructura universitaria y el correspondiente desarrollo de agentes político-burocráticos y académicos, poseedoras de intereses no siempre coincidentes y, por otro, el estallido estudiantil. El centro de los debates y definiciones fue precisamente el rumbo y los procedimientos que la Universidad debía adoptar para resolver sus problemas. De ahí que todos los grupos de la institución tuvieran intereses, necesidades y proposiciones que atender. Los estudiantes destaparon la conflictividad contenida en la institución y posibilitaron que la

diversidad tuviera expresiones que rebasaron en muchos casos los marcos institucionales que el rector fue definiendo para enfrentar el reclamo estudiantil. Ello no significa que la conducción de la UNAM haya sido rebasada por quienes forman parte del bloque dirigente; de hecho una de las condiciones principales para pertenecer y permenecer en éste es respetar las reglas formales y las que proponen los sujetos encargados de dirigir en su conjunto a la Universidad.

En el movimiento estudiantil se pueden ubicar motivos comunes que dieron sentido a la inconformidad. Básicamente se trata del rechazo a medidas que lesionaban antiguos derechos estudiantiles. No obstante, existieron otras razones, no siempre comunes, que convergieron en un sólo movimiento. Las posiciones del núcleo dirigente no fueron las del conjunto del estudiantado. El discurso de la superación académica pudo ser compartido por todos los estudiantes, pero difícilmente los argumentos que lo sustentaban fueron patrimonio común y explicación racional de todos los involucrados en la movilización.

La discusión en el CEU fue en gran medida la disputa por la dirección del movimiento. En su primer momento, las consideraciones generales de índole académica que sustentaron el rechazo a la reforma no fueron objeto de grandes polémicas. Sin embargo, las consideraciones políticas en los periodos de auge del movimiento fueron las que guiaron la discusión y definieron

las posiciones. En el seno de lo que suele llamarse "base" estudiantil es posible identificar motivos diversos que, al no ser contradictorios, confluyeron en una sola movilización.

Por su parte, el sindicato tuvo que reorientar su participación casi en todo momento. La lucha estudiantil creo un escenario distinto al que normalmente tenía el STUNAM. El desplazamiento del sindicato como eje de los conflictos lo llevó a tratar de intervenir, ocasionando en algunos casos serias fricciones con el CEU. Las corrientes sindicales, a su vez, debatieron distintas posiciones alrededor de los acontecimientos y de la forma como el sindicato debería intervenir en ellos. La discusión interna no fue, como en periodos de normalidad, un asunto de salarios, contrato colectivo o renovación de direcciones sindicales sino un problema relacionado con la reforma universitaria, a la que el sindicato tenía poco que ofrecer, salvo su fuerza organizada, la alianza y el apoyo al CEU. En las fases de alta movilización, el STUNAM se vio obligado a reducir sus pretensiones y a seguir las pautas que la dinámica estudiantil imponía.

NOTAS CAPITULO 4

1. Para ver la defensa de la "obvia resolución" véase:Mario Ruiz Massieu. "Por qué de obvia resolución". El cambio en la Universidad. México, 1987, UNAM, p.57.

2. Arturo Azuela. "En defensa de la legitimidad", (fragmentos del discurso pronunciado en el Consejo Universitario el 10 de febrero de 1987), Rumbo al Congreso Universitario, suplemento del Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 6 de marzo, 1987.

3. Jorge Carpizo. Primer paquete de medidas propuestas por el rector Jorge Carpizo ante el Consejo Universitario en sesión ordinaria. (mimeo.) Ciudad Universitaria, D.F. 11 de septiembre, 1986, p.3.

4. Artículo 16 del "Proyecto de acuerdo por el que se reforman, adicionan y derogan diversos artículos del Reglamento General de Exámenes de la UNAM". (mimeo.), septiembre, 1986.

5. Artículo 4 y Artículo 12 del "Poryecto de acuerdo por el que se reforman, adicionan y derogan diveros artículos del Reglamento General de Exámenes de la UNAM". (mimeo.) septiembre, 1986.

6. Jorge Carpizo. Proyecto de reformas al Reglamento General de Inscripciones. Exposición de motivos. (mimeo), septiembre, 1986.

7. Jorge Carpizo. Proyecto de reformas al Reglamento General de Exámenes. Exposición de motivos. (mimeo.) septiembre, 1986.

8. Jorge Carpizo. Reformas al Reglamento General de Pagos. Exposición de motivos. (mimeo.) septiembre, 1986.

9. Jorge Carpizo. Primer paquete de medidas propuestas... op.cit.

10. Olac Fuentes. "Foro de Nexos. La disputa..." op.cit. p.31.

11. Ibid. p.31

12. Jorge Carpizo. "Foro de Nexos. La disputa...". op.cit. p.35.

13. Olac Fuentes. "Darwin en la Universidad". La Jornada. México, D.F., 11 de septiembre, 1986.

14. Para conocer una crítica en términos similares, véase: Miguel A. Casillas. "Cambios y estudiantes" y Germán Alvarez. "Ausencia de lo académico", ambos en Fin de Siglo. núm. 8, México, noviembre, 1986.

15. Carlos Monsivaís. "Sobre el júbilo por la victoria, divide al CEU la demanda de aplastar al de enfrente". Proceso. núm.537, 16 de febrero, 1987.

16. Véase: s.a. "Para el STUNAM las reformas introducidad por Carpizo lesionan a los estudiantes". El Día. México, 19 de septiembre, 1986.

17. Al respecto pueden consultarse los artículos de José Woldenberg, Raúl Trejo, Gilberto Guevara, Carlos Pereyra y Arturo Warman, entre otros, publicados en La Jornada de abril de 1986 a febrero de 1987.

18. Véase: Ubaldo Díaz. "PRT y PMT proponen se haga un debate sobre las reformas de la Universidad". Uno mas uno. México, 18 de septiembre, 1986.

19. Véase: "Foro de Nexos. La disputa por la UNAM". Nexos. núm. 110, México, febrero, 1987, p.29-41.

20. Véase: Mario Ruiz Massieu." La reforma universitaria". La Jornada. México, 19 de noviembre, 1986 y Enrique Garay. "Califica el CEU de inconsistente la respuesta del rector Carpizo. Las propuestas de autoridades: retroceso". La Jornada. México, 15 de diciembre, 1986.

21. Mario Ruiz Massieu. ibidem.

22. Conviene señalar que en algunas unidades académicas sólo los consejos técnicos o internos hicieron pública su opinión favorable a la reforma y no así los directores. Es posible sostener en estos casos que los directores compartieron el punto de vista de sus respectivos consejos, puesto que son sus presidentes. (Para elaborar esta relación de intervenciones públicas del bloque institucional se consultaron las noticias, entrevistas y desplegados aparecidos en los diarios La Jornana, Uno más uno, Novedades, El Universal y Ovaciones de septiembre a noviembre de 1986.

23. Rigoberto López. "Son sanas, no demagógicas las medidas en la UNAM: José Sarukhán". El Universal. México, 2 de octubre, 1986.

24. Consejo Técnico de la FCPyS. "A la comunidad universitaria. A la comunidad de la FCPyS". La Jornada. México, 7 de noviembre, 1986.

25. Manuel Meneses. "Critica Morales Aragón el atraso del activismo estudiantil en la UNAM. Rechazan reformas pero no proponen alternativas". La Jornada. 22 de octubre, 1986; Elena Gallegos, "La UNAM, ni eficientista, ni elitista; no más 'esnobismo':Burgueño. Afirmación de los catedráticos: las reformas propiciarán elevar el nivel académico". El Sol de México. 3 de octubre, 1986; Teresa Gil. "Llamado de cuatro consejeros de la UNAM a discutir la serie de reformas con el CEU". Uno más uno. 5 de diciembre, 1986.

26. Véanse al respecto: Manuel Meneses. "Primera coincidencia CEU-UNAM: deben aplicarse reformas globales. Se inició el diálogo". La Jornada. 28 de noviembre, 1986; Teresa Gil. "Autoridades universitarias y representantes del CEU ratificaron sus propuestas en Rectoría". Uno más uno. 3 de diciembre, 1986; Teresa Gil. "Llamado de cuatro consejeros de la UNAM a discutir la serie de reformas con el CEU". Uno más uno. 5 de diciembre, 1986.

27. Reunión Universitaria del 24 de septiembre. "A los universitarios. A todo el pueblo trabajador". La Jornada. 2 de octubre, 1986.

28. Ibidem.

29. Consejo Estudiantil Universitario. "Declaración del Consejo Estudiantil Universitario". La Jornada. México, 4 de noviembre, 1986.

30. Estos esfuerzos incluyeron un conjunto de actividades. Ordorika señaló que, con el objetivo de "ampliar el aspecto propositivo" del movimiento, el CEU realizaría una reunión de padres de familia, una asamblea conjunta con profesores y un encuentro nacional de estudiantes. En realidad esos eventos avanzaron muy poco en las proposiciones pues tuvieron un carácter esencialmente político-organizativo. Como actividades del movimiento sirvieron para impulsar la lucha estudiantil. Véasde: s.a. "El Consejo Universitario debe reunirse pronto, demanda el CEU. Anuncia una nueva etapa del movimiento". La Jornada. 16

de noviembre, 1986.

31. s.a. Renacimiento de la Universidad. Propuesta de programa académico del CEU. México, 13 de noviembre, 1986. Este documento fue leido por Carlos Imaz en el foro preparatorio de un Congreso de Transformación Democrática, que se realizó el 8,9 y 10 de diciembre de 1986.

32. Véanse al respecto las críticas que hizo Eliezer Morales al movimiento estudiantil en Manuel Meneses. "Critica Eliezer...". op.cit.

33. Se puede deducir por la fecha de publicación de Renacimiento y por las declarciones a la prensa de Antonio Santos e Imanol Ordorika, que la idea de realizar un Congreso Universitario fue adoptada por el núcleo dirigente los primeros días de noviembre. Se trata de una idea general e imprecisa todavía no acordada por el CEU, que surgió por primera vez en el VIII Congreso del STUNAM del 28 de septiembre. El CEU mencionó oficialmente la idea de Congreso Universitario hasta el 24 de noviembre, pero lo hizo no como parte del programa del movimiento sino como una actividad más. Véanse: Manuel Meneses. "Autoridades y estudiantes de la UNAM analizarán discrepancias. Propondrán un debate abierto a Carpizo". La Jornada. 12 de noviembre, 1986; STUNAM.Plenaria del Octavo Congreso del STUNAM."Por una verdadera reforma democrática en la UNAM. Resoluciones del VIII Congreso del STUNAM sobre reforma universitaria". La Jornada. 2 de octubre, 1986 y CEU. "La transformación democrática no se negocia. Todos a la manifestación del 25 de noviembre". La Jornada. 25 de noviembre, 1986.

34. s.a. "Para el STUNAM las reformas introducidas...". op.cit.

35. STUNAM. Plenaria del Octavo Congreso del STUNAM. op.cit.

36. STUNAM. Comité Ejecutivo. "La reforma anhelo y fruto de la concertación universitaria". La Jornada. 24 de noviembre, 1986.

37. Armando Quintero, Ivonne Cisneros, et.al. "En relación a la reforma universitaria, respetemos los acuerdos del Octavo Congreso del STUNAM. A los trabajadores del STUNAM. Al Consejo Estudiantil Universitario. A la opinión pública". La Jornada. 25 de noviembre, 1986.

38. Manuel Meneses. "Por la negociación la mayoría del STUNAM. Advertencia estudiantil contra una 'separación histórica'. LLama el CEU a aceptar unas propuestas de rectoría y a formular contrapropuestas". La Jornada. 14 de enero, 1987.

C A P I T U L O 5.

LA PROTESTA ESTUDIANTIL EN LAS NEGOCIACIONES PUBLICAS

1.El surgimiento del Consejo Estudiantil Universitario.

Sometidos a la rutina de sus escuelas, viviendo experiencias individuales en una sorda lucha de supervivencia escolar, posiblemente realizando esfuerzos casi autodidactas en condiciones adversas para adquirir conocimientos, los estudiantes en la primera mitad de la década eran totalmente distintos a sus homólogos de la década anterior, los del revolucionarismo, la ruptura de los valores tradicionales y las apuestas por recuperar los espacios callejeros. Eran una masa desapercibida y anónima, cuya importancia social, condiciones inquietudes y aspiraciones quedaban fuera de los cálculos políticos y académicos de los administradores. Los profesores llegaban a ver en ellos a un tedioso objeto con el cual se debía trabajar aunque no se encontrara mucho sentido al esfuerzo realizado. Una extendida opinión atribuía a los estudiantes el abatimiento de la calidad académica; éstos, por su parte, no alcanzaban a formular colectivamente una explicación, una protesta a cerca del mundo universitario; muchos alumnos eran los primeros miembros de sus familias que tenían oportunidad de cursar estudios superiores y para ellos la UNAM era así, no muy distinto a lo que la primaria y la secundaria les habían ofrecido.

La reforma del rector Jorge Carpizo despertó una inusitada protesta estudiantil; nadie podía haberla calculado y, mucho menos, haber sabido su alcance y sus resultados. Sin sospecharlo, Carpizo abrió la puerta al descontento contenido, y al hacerlo, se

rompieron los nudos que impedían a los universitarios expresar sus opiniones, participar en la definición del camino que la UNAM debía tomar. Toda la extraordinaria complejidad y sus conflictos se mostraron súbitamente, dejando claro que la transformación de la Universidad es un asunto que rebasa los ordenamientos reglamentarios y administrativos. Poco se podía hacer por la Universidad si las reformas desconocían las condiciones e intereses de sus miembros.

¿Cómo surgió la enorme protesta estudiantil? ¿Qué organización se dieron los estudiantes? ¿Contra qué protestaron? ¿Cuál fue el impacto de su movilización en las estructuras universitarias, en los funcionarios, profesores y trabajadores? ¿Qué modificó el movimiento de 1986-87?

1.1 Las primeras acciones estudiantiles

En cuanto fueron aprobadas las reformas a los reglamentos de inscripciones, exámenes y pagos en septiembre de 1986, un reducido número de activistas se dio a la tarea de convocar a los pequeños y dispersos grupos políticos universitarios. La idea era muy simple y, sin embargo, muy incierta: generar un movimiento que diera marcha atrás a los nuevos reglamentos. Los viejos grupos estudiantiles se habían diluído, salvo algunos, como el Buró de Información Política (BIP) que radicaba en la Facultad de Ciencias desde hacía por lo menos 10 años; el PSUM reunió a diferentes

agrupamientos estudiantiles pero su actividad había menguado en la UNAM; del antiguo grupo Organización Revolucionaria Punto Crítico había surgido, luego de una escición, un minúsculo grupo, Convergencia Comunista, en el cual participaba el consejero universitario de Ciencias, Imanol Ordorika. Este grupo tenía entre sus filas a destacados y ya no tan nóveles militantes políticos que tuvieron experiencias directas en procesos universitarios dentro y fuera de la UNAM. El PRT tenía una deslucida presencia estudiantil pero contaba con un miembro del Consejo Universitario Antonio Santos. Ordorika y Santos encabezaron el 11 y 12 de septiembre la oposición a la reforma del rector. Ellos, junto con Carlos Imaz, de Convergencia Comunista, asumieron la iniciativa de generar el movimiento. Aunque no estuvieron solos ni a ellos se debió la movilización estudiantil, fueron los únicos estudiantes con la experiencia suficiente para conducir la inicial protesta. Su liderazgo, cabe reconocer, surgió por la tenacidad y el esfuerzo, por la claridad de sus argumentos y por la imagen que se formaron en las primeras semanas de la lucha estudiantil. No había entre las filas de los agrupamientos de izquierda ni entre los nuevos activistas que se iban incorporando al movimiento quien tuviera la experiencia y la capacidad para ser líder de los estudiantes. Solo Guadalupe Carrasco, veterana activista del BIP en la Facultad de Ciencias, pudo competir por el liderzgo con éxitos reducidos y encabezar la corriente radical del CEU.

En la primera reunión (24 de septiembre) asistieron estudiantes de

casi toda la Universidad; comenzó la discusión: ¿qué hacer? Según Antonio Santos, existieron dos posiciones sobre la conducta política que el inicial conglomerado debía asumir:

> Una de las tácticas proponía que avanzáramos lentamente en la conformación de un movimiento que desde sus origenes tenía que ser propositivo, y cuya conclusión organizativa inmediata era la realización de foros y conferencias. Se pensaba que si esto resultaba se llegaría a la movilización de masas. La otra táctica fue definida como "guerra relámpago" estudiantil y consistía en generar una gran fuerza ... a partir de la impugnación de la forma y el contenido de las modificaciones a los reglamentos aprobados por el Consejo Universitario. Esta propuesta contemplaba la posibilidad de pasar a un segundo momento en el que, efectivamente, con una gran fuerza, tuvieramos la capacidad de proponer y la capacidad objetiva de llevar a la práctica esa propuesta.[1]

La "guerra relámpago" tuvo éxito. Quienes la propusieron, grupos de la Facultad de Ciencias, Ciencias Políticas, CCH Azcapotzalco y Filosofía y Letras organizaron rápidamente brigadas estudiantiles que recorrieron la UNAM, especialmente los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria. Las autoridades universitarias, por su parte, desplegaron una intensa campaña propagandística a favor de las reformas y propiciaron que los sectores afines a la rectoría cerraran filas en lo que se conoció como la "guerra de desplegados". Uno de los hechos novedosos de la primera etapa del movimiento, fue la disposición de las autoridades a impulsar el debate, a hacer frente a las impugnaciones que de forma creciente iban ganando terreno entre el estudiantado. Para ello, un grupo de funcionarios acudió a los planteles de la preparatoria para explicar a la comunidad el significado de la reforma reglamentaria. Algunas veces las visitas de los activistas estudiantiles

coincidieron con las de los funcionarios y dieron lugar a los primeros encuentros públicos, verdaderos debates que contribuyeron a que los preparatorianos se incorporaran masivamente al movimiento. Juan Gutiérrez, activista de la Facultad de Ciencias Políticas, relata que durante una visita al a preparatoria número 5, el director del plantel los invitó a exponer sus puntos de vista ante altos funcionarios de la rectoría en el auditorio principal. Aceptaron la invitación pero respondieron que el debate debía realizarse en la explanada, donde se encontraban ya decenas de estudiantes. El director consintió.

> Empezamos el mitin pensando que puritita madre que vendrían a debatir con nosotros, pero no fue así; por ahí venían los "altos funcionarios" de la Rectoría encabezados por el director del plantel. Aprovechamos para agitar a los compas.
> De entrada estaban perdidos: venían de traje y nosotros no, para que veas lo que significa la imagen. Los chavos contra los rucos; la raza se identificaba de volada con nosotros.
> El debate se lo aventó Carlos y he de decirte que no fue madriza la que les metió. El argumento más sólido lo expuso Jorge del Valle y era que los maestros no enseñaban y que los estudiantes no estudiaban, que por eso eran las reformas. Las rechiflas bullían al término de estas intervenciones. En uno de los momentos.... alguien le gritó a del Valle que el salario mínimo ya no alcanzaba para nada a lo cual... contestó con la mayor descompostura: "Sí ¿y qué?".
> Imagínate como puso esto a la raza; claro que se hizo acreedor a chiflidos y mentadas como no tienes idea, pero, lo más importante, el Rector y sus reformas a través de este grupo de altos funcionarios y notables lograron el mayor descrédito que haya tenido propuesta alguna cuando menos ahí, en Prepa Cinco. De alguna manera esta madriza, que se repetiría en otras prepas, sería el antecedente de lo que serían los diálogos entre el CEU y la Rectoría.[2]

La capacidad de convocatoria de los núcleos activistas originales se fincó en la oposición a las limitaciones del pase automático y

a la elevación de las cuotas. Los estudiantes del bachillerato estaban especialmente afectados por las medidas reglamentarias; una de las ventajas que todo estudiante de la preparatoria o del CCH de la UNAM tiene es su incorporación casi segura a la licenciatura. Se desconoce cómo y en qué medida dicha ventaja es percibida por los estudiantes que demandan bachillerato en la UNAM, pero no es exagerado pensar que la posibilidad de continuar estudios en la licenciatura sin presentar examen de selección, actúa poderosamente en las expectativas que los estudiantes forjan sobre su futuro escolar. La otra ventaja que tienen es el bajo costo de las cuotas de inscripción y de servicios. Aunque la reforma no afectara la cuota de inscripción anual, el aumento era percibido como un atentado a los derechos de la educación gratuita. El incremento en los cobros por servicios fue entendido como un primer paso de una alza generalizada que tarde o temprano llegaría a la UNAM. El temor al aumento de los precios educativos formaba parte del temor social que la población experimenta ante la crisis económica, la inflación y el deterioro de los ingresos salariales. Los jóvenes conocen que su futuro es incierto por el agotamiento de los mecanismos de "incorporación social" que el país tiene.[3]

En el fondo, el rechazo a las restricciones en el acceso y a las alzas en las cuotas expresaba un amplio descontento de aquellos sectores que, al haber logrado ingresar a la UNAM, ocupaban uno de los escasos espacios que la sociedad aún ofrece para conservar, y

eventualmente mejorar, los niveles económico-sociales de origen, a través de los certificados y los beneficios de la cultura escolarizada. En un marco de aguda crisis económica, cualquier medida que lesionara las ventajas para permanecer y continuar los estudios superiores era un atentado contra las pocas oportunidades que tienen los jóvenes. Los estudiantes fueron muy sensibles a la situación que se estaba creando en la UNAM; no hacía falta una gran convicción o claridad en los caminos que debía tomar la Universidad para asumir que sólo la protesta colectiva podía impedir los atentados a ciertos derechos estudiantiles. El origen de la protesta fue esencialmente defensiva y sus expresiones propositivas, estaban localizadas en reducidos segmentos estudiantiles de algunas facultades; el núcleo dirigente fue sensible para dotar al rechazo defensivo de un discurso con acento académico, que dió al movimiento las características que lo distinguieron de las movilizaciones anteriores.

Las acciones estudiantiles se multiplicaron inesperadamente. Después de las dos primeras Asambleas Universitarias (24 de septiembre y 8 de octubre) los activistas acudieron a las escuelas, realizaron mítines, debatieron con las autoridades y lograron poner las bases de la organización estudiantil. El 27 de octubre se realizó en la explanada de la rectoría la primera manifestación masiva de rechazo a la reforma; el 31 se creó el Consejo Estudiantil Universitario con la asistencia de delegados electos en asamblea de 25 planteles; el 6 de noviembre una

manifestación más numerosa que la anterior partió del Monumento a Alvaro Obregón hacia la rectoría; el 13 de noviembre 26 escuelas de la UNAM realizaron un paro convocado por el CEU; el 25 de ese mes, decenas de miles de estudiantes marcharon del Parque Hundido a la rectoría; los días 8 y 9 de diciembre se realizó un Foro para la Transformación Democrática de la UNAM; el 11 una gigantesca manifestación partió del Parque de Los Venados a la rectoría. El 11 de noviembre el CEU había convocado al recor a realizar un debate público; el rector no asistió pero nombró una comisión para establecer contacto con los estudiantes. A partir de ese día se inició el diálogo entre el CEU y la rectoría; se llevaron a cabo reuniones para examinar una agenda de discusión; las comisiones del Consejo Universitario sesionaron con el CEU entre el 27 de noviembre y el 4 de diciembre. Todas estas acciones estuvieron acompañadas de cientos de pequeños actos en cada escuela o facultad: mítines, asmbleas, reuniones de activistas, comisiones y brigadas de propaganda y finanzas. La movilización fue generando efectos acumulativos; cada nueva movilización contaba con más asistentes. Los argumentos que fueron desplegando las autoridades sirvieron sólo para acicatear el descontento estudiantil que, hacia fines del año, había adquirido una dimensión extraordinaria.

La favorable respuesta del rector Carpizo a atender los reclamos estudiantiles mediante el debate público fue resultado de dos fenómenos convergentes: por un lado, el crecimiento inegable de la movilización estudiantil y, por otro, la disposición del rector de

dar la cara al conflicto que se creó. En la conducta política de Carpizo hubo sin duda mucho de realismo ante la evidencia del descontento, pero también una forma de comprensión de los problemas que privilegia la negociación y el acuerdo.

En 1986-87 los conflictos masivos no podían resolverse con viejas fórmulas autoritarias o represivas; el desarrollo político y social de México y la aparición de decenas de movimientos urbanos en el Distrito Federal en el marco de la crisis económica obligaban a las autoridades políticas del país, incluidas las de la UNAM, a dar otro tratamiento a los conflcitos sociales. En el caso de la Universidad, la experiencia política acumulada indicaba que los descontentos debían tratarse por la vía de la negociación, si no se quería contribuir al crecimiento de la explosividad latente. El sistema político mexicano se encaminaba hacia uno de sus momentos más importantes: la sucesión presidencial. A las dificultades del régimen por conservar la estabilidad política se podía añadir la expansión de las protestas estudiantiles hacia ámbitos de la vida social externos a la Universidad. La Ciudad de México condensaba la conflictividad del país y existía el riesgo de que la lucha estudiantil desencadenara protestas de otra naturaleza. Ya en los sismos de 1985 la ciudadanía del D.F. había demostrado, ante la adversidad natural, la incompetencia y arbitrariedad del gobierno, que era capaz de asumir por su cuenta y riesgo, en los hechos y con sus propios recursos, la organización del rescate y de la reconstrucción. La protesta de los estudiantes

no era para el gobierno solamente un problema de universitarios sino de la ciudad entera. Esta situación fue percibida por el rector y tuvo que asumir que los caminos intolerantes estaban por el momento decartados; la nueva época obligaba a negociar y acordar.

Por su parte, la dirección política del movimiento asumió una línea de actuación que daba cauce a la inconformidad en terrenos exclusivamente universitarios; es decir, se planteó que la lucha, si bien podía converger con otras manifestaciones del descontento social, tenía que resolver el problema que la había originado. El movimiento se propuso así intervenir en la vida universitaria y generar los espacios y el ambiente propicios para derrotar la política del rector y, eventualmente, abrir vías a la transformación global de la Universidad. La experiencia de los movimientos estudiantiles de 1968 y de los primeros años de la década setenta descartaba la pretensión de "usar" las movilizaciones de universitarios como detonadores de luchas sociales amplias con objetivos revolucionarios. Salvo algunas desviaciones en esta línea de acción, la dirección del movimiento supo captar que lo prioritario era obtener un triunfo en la UNAM y que, para ello, era necesario mantener el conflicto en esos marcos. El CEU combinó dos caminos: el de la movilización de masas y el de la disposición al diálogo y negociación públicos.

El CEU sabía que los procedimientos legales a través de los órganos de gobierno, especialmente el Consejo Universitario, no

podían ser los que resolvieran sus demandas. Se requería entonces de mecanismos de solución que dieran cabida a la protesta y a los argumentos estudiantiles. El planteamiento de la negociación directa y pública con la rectoría definía dos campos adversarios: por un lado, el de la administración central y, por otro, el del CEU. Era, a todas luces, una situación que excedía a las erstructuras formales del gobierno universitario. Entre los estudiantes y principalmente los activistas estudiantiles se tenía el viejo temor a las negociaciones entre las cúpulas dirigentes, que de forma tradicional habían sido soportes del sistema corporativo y antidemocrático; era necesario que el movimiento, "la base", conociera y participara en la negociación. La demanda del diálogo y la negociación abierta era en muchos sentidos un legado de pasadas luchas estudiantiles que los estudiantes del CEU retomaron.

A la convocatoria del CEU la rectoría respondió favorablemente.[4] A través de la Dirección General de Prensa, la rectoría publicó sus consideraciones y su propuesta de diálogo; en ellas destacaban: 1) "... la discrepancia entre los miembros de nuestra comunidad ... es natural"; 2) "dentro de las mejores tradiciones universitarias se encuentran el diálogo y la argumentación como vías para atender nuestras discrepancias"; 3) "la Rectoría ... tiene el mandato del H. Consejo Universitario de aplicar debidamente los cambios reglamentarios aprobados y manifiesta su compromiso por atender cabalmente dicho encargo"; 4) "los procedimientos para modificar el

régimen académico en la UNAM se hallan claramente estipulados en los ordenamientos legales vigentes"; 5) "... el enriquecimiento de toda la vida universitaria... sólo puede surgir del diálogo franco, del análisis temperado y de la continua búsqueda de la superación académica"; 6) "... se ha decidido nombrar una comisión encargada de conocer los argumentos de aquellos que han expresado dudas e inconformidad frente al proceso y transmitir y esclarecer la naturaleza de las resoluciones"; 7) por lo anterior, la rectoría dio a conocer a los integrantes de la comisión: Alfonso Millán, José Meljem, Braulio Ramírez, Mario Ruiz Massieu y Jorge del Valle; 8) invitó al CEU a que integrara una representación semejante y 9) "propone como fecha para el inicio del diálogo formal el 12 de noviembre a las 17:00 horas..." [5]

Como puede observarse, en este documento quedan establecidas las líneas de comportamiento de la rectoría. Por un lado aceptar que hay divergencias y que es necesario abrir un diálogo y, por otro, acatar el mandato del Consejo Universitario y respetar los ordenamientos legales. Apertura al diálogo y respeto a los marcos institucionales fueron las divisas con las que actuó públicamente la rectoría. Más adelante se verá cómo ambas líneas no siempre lograron conciliarse y que, de hecho, fueron necesarios otros mecanismos de negociación y formas de resolución. La posición que asumió Carpizo contuvo a los sectores institucionales más reacios a prestar atención a las demandas estudiantiles y ofreció un camino para resolver el conflicto. La oferta del rector fue aceptada por

el CEU pero sólo para forzar a las autoridades a aceptar sus peticiones. La rectoría se enfrentó a un sólido muro en proceso de expansión que no pudo controlar: los estudiantes exigieron la derogación o la derogación. Sólo más avanzado el conflicto, durante los diálogoa públicos de enero, cobró fuerza el trueque del CEU; si no hay derogación que haya suspensión de los reglamentos pero a condición de celebrar un Congreso General Universitario.

2. Las negociaciones.

Hay tres momentos claros en la negociación que se abrió entre el CEU y la rectoría; el primero abarca del 12 de noviembre al 18 de diciembre; el segundo del 6 al 28 de enero y el tercero del 29 de enero al 10 de febrero. El primer momento corresponde a los contactos iniciales que sirvieron para precisar la agenda de discución de las reformas; el segundo a los diálogos públicos que se escenificaron en el auditorio Che Guevara y el tercero a las negociaciones durante la huelga estudiantil. Sobre los dos primeros momentos existe suficiente documentación, pero para el tercero es prácticamente inexistente. Veamos las características más sobresalientes de las negociaciones.

2.1 El primer momento de negociación.

Poco tiempo después de la primera reunión pública entre las autoridades y el CEU, la comisión de la rectoría envió a los

comisionados estudiantiles -Guadalupe Carrasco, Andrea González, Carlos Imaz, Imanol Ordorika y Antonio Santos- un comunicado en el que se "precisa y hace más claro el espíritu" de las medidas reglamentarias. Se trataba de la primera flexibilización de los reglamentos. En resumen, la rectoría ofrecía a los estudiantes de bachillerato de la UNAM "la oportinidad de renunciar a calificaciones aprobatorias mínimas (suficiente-S), con el propósito de que puedan presentar en un examen especial las materias que así lo decidan, y puedan aspirar a incrementar su promedio escolar". La Universidad se comprometía a diseñar cursos de preparación para apoyar en las asignaturas a los alumnos interesados. Ofrecía también "un curso de preparación del examen del concurso general de selección, dirigido a aquellos alumnos del bachillerato de la UNAM que habrán de presentarlo". La comisión de rectoría proponía un "progama de becas para apoyar el avance académico de estudiantes de bajos recursos económicos que incluyan entre otras el pago de los servicios educativos". Por último, el rector había convocado a las comisiones del Consejo Universitario para que, "después de escuchar los puntos de vista de la comunidad universitaria, determinen los procedimientos a seguir y las fórmulas de evaluación que aseguren la correcta aplicación de las medidas propuestas...". El comunicado concluía: "...preservando las decisiones emanadas del Consejo Universitario, también se busca una vía de solución que, sin abandonar los mejores procedimientos académicos, reafirmen los principios universitarios para resolver los problemas..."[6]

Como puede verse, el rector no retiraba la restricción al pase automático ni la elevación de las cuotas por servicios escolares. Proponía algunas medidas que podían facilitar a los estudiantes hacer frente a las nuevas disposiciones reglamentarias. El CEU descartó la propuesta de la rectoría. El 25 de noviembre publicó un desplegado con un elocuente título "La transformación democrática de la UNAM no se negocia". En este documento el Consejo Estudiantil Unviersitario afirmó:

> ... en la UNAM existen dos lógicas claramente diferenciadas... Por un lado, las autoridades universitarias pretenden disolver el movimiento estudiantil sin resolver sus legítimas aspiraciones, resguardándose en el principio de autoridad que se sustenta en la arcaica y antidemocrática estructura de gobierno... Por otro lado, el CEU y los universitarios progresistas buscamos desarrollar un vigoroso movimiento de transformación de nuestra universidad a partir de la discusión y decisión colectiva de estudiantes, profesores y trabajadores, superando de manera definitiva los escollos que las autoridades han antepuesto a un proceso de esta magnitud.

El CEU concluyó que la "respuesta a la necia postura de las autoridades universitarias será la movilización masiva que realizaremos el próximo 25 de noviembre..."[7]. El CEU cumplió con su afirmación. El mismo día de publicación del desplegado los estudiantes realizaron una gran manifestación del Parque Hundido a la Ciudad Universitaria que, a juicio del reportero de La Jornada Manuel Meneses, era una "de las marchas estudiantiles más grandes de los últimos 15 años".[8] En el mitin con el que concluyó la manifestación, Ordorika mencionó por primera vez que de no atenderse las demandas estudiantiles habría huelga en la Universidad. El 26 de noviembre, el CEU discutió un nuevo plan de

acción en el que se preveía el estallido de la huelga si la rectoría no procedía a la derogación de los reglamentos. En esa oportunidad Antonio Santos señaló que era "precupante que no haya asideros de negociación, porque vamos directo a la confrontación... proponemos que deroguen las medidas y luego, si quieren, podemos empezar a discutir sobre las mismas". A partir de esa gran movilización los estudiantes tuvieron mayor fuerza para presionar a la rectoría; por ello Santos dijo:

> ... este es un conflicto interno que se tiene que resolver dentro de la Universidad. Incluso una huelga general es un conflicto interno. Personalmente, estimo que esto puede implicar que la administración actual ya no siga aquí. No queremos tirar al rector, pero tampoco lo vamos a sostener. Si no hay diálogo ni se conduce democráticamente (el rector), no haremos nada para que se sostenga.[9]

La fuerza que cobró el CEU obligó a las autoridades a buscar nuevos caminos para solucionar el conflicto. Fue revelador que la táctica de movilización seguida por un sector aliado a la rectoría haya fracasado ante el éxito de la manifestación estudiantil. El 24 de noviembre, 3 mil egresados de la UNAM se dieron cita en el Palacio de Minería y en presencia del rector apoyaron la reforma reglamentaria; pero al día siguiente, el CEU realizó una de las más grandes manifestaciones de los últimos años. [10]

Pocos días más tarde, las comisiones del Consejo Universitario citaron a los comisionados del CEU para escuchar sus objeciones a la reforma reglamentaria. En las dos primeras reuniones los debates con el CEU fueron ásperos; los consejeros insistieron en las virtudes de la reforma y llegaron a desestimar al CEU. En la

última reunión hubo puntos de acuerdo en un encuentro que, a diferencia de los anteriores, se desarrolló en un clima cordial. En estas reuniones ambas partes aceptaron que la reforma de la UNAM debía ser global. El acercamiento del CEU y las comisiones del Consejo Universitario abrió la posibilidad de discutir puntualmente las medidas aprobadas. Sin embargo, el esquema de negociación adoptado por las autoridades tuvo que modificarse; el mismo día en que se celebraba la última reunión con las comisiones del Consejo, el rector, a través de la Comisión de Rectoría, formuló al CEU otra propuesta para examinar sus peticiones.

La Comisión de Rectoría recordó las propuestas de flexibilización de las medidas y subrayó que el CEU había conservado inalterada su demanda de derogación inmediata. No obstante, reconoció que "en tres meses se ha enriquecido el debate sobre la Reforma y han aparecido nuevos interlocutores". Al señalar que en este tiempo "se ha hecho más explícita la vigencia de mejorar nuestra Institución y más evidente la necesidad de hacerlo por los cauces legales y con métodos estrictamente universitarios", la comisión propuso crear una Comisión Especial "para el estudio de los problemas y la proposición de las resoluciones en relación con la Reforma Universitaria". Dicha Comisión Especial estaría integrada por: dos representantes de la Rectoría, los presidentes de las comisiones de Legislación, Trabajo Académico y Presupuestos del Consejo Universitario, dos representantes de AAPAUNAM, dos del STUNAM, dos del CEU, y tres del personal académico. Los trabajos

se iniciarían el 6 de enero y concluirían el 15 de abril de 1987. Los temas de discusión serían el concurso de selección para la licenciatura, el reglamento de Exámenes y el de Pagos, las formas de coincidencia de los periodos vacacionales, el sistema de bibliotecas, la creación de espacios de comunicación, el sistema de becas alimentarias, el reglamento de derechos y deberes estudiantiles, la integración de grupos de especialistas que propusieran medidas de superación académica, la representación de los investigadores en el Consejo Universitario y, por último, el reforzamiento de grupos interdiscipliarios compuestos por profesores, investigadores y estudiantes para el estudio de los principales problemas nacionales. Las propuestas que esta Comisión Especial elaboraría, serían enviadas para su estudio y aprobación al Consejo Universitario. La Comisión de la Rectoría finalizó sus propuestas con la oferta de becas para el pago de las cuotas por servicios.La Comisión consideró que con estas propuestas se respondía a los planteamientos de la comunidad en general y del CEU en particular. [11]

El 8 de diciembre en una asamblea deliberativa, el CEU acordó llevar la orientación a cada escuela de aceptar participar en una comisión especial pero con una composición y temario distinto. Del 8 al 9 del mismo mes el CEU promovió un Foro de Transformación que tuvo poca importancia política y académica, puesto que las propuestas ahí presentadas no se incorporaron al planteamiento programático del CEU. La candente situación política colocaba en

otra pista a los estudiantes. El 10 el CEU determinó presentar a las autoridades una contrapropuesta consistente en formar una comisión de diálogo integrada por 5 estudiantes del CEU, 5 profesores propuestos por la Asamblea Universitaria de Profesores, 5 trabajadores del STUNAM y 5 autoridades universitarias, incluido el rector. Esta comisón de diálogo debería discutir: 1) la derogación de las medidas reglamentarias; 2) la realización de un Congreso Universitario. Las sesiones deberían ser públicas en algún auditorio de gran tamaño de la UNAM, contar con amplia cobertura de los medios masivos y ser transmitidos por Radio UNAM. Asimismo proponían un calendario para ordenar la discusión y llamaban a que, en caso de no lograrse un acuerdo, el CEU discutiera la realizacion de una huelga general. Si hubiera acuerdo, el CEU y la comisión de diálogo continuarían sus trabajos en la perspectiva del Congreso Universitario.[12] La contrapropuesta del CEU fue presentada en una movilización que superó en número la del 25 de noviembre. En esta manifestación el CEU convocó al rector a dar respuesta a su proposicion. [13]

Progresivamente el CEU ganaba terreno. Po un lado sostenía una dinámica movilización ascendente y, por otro, ofrecía fórmulas para negociar con las autoridades. Desde el punto de vista de sus demandas, su principal aporte fue la demanda de celebrar un Congreso Universitario. En la contrapropuesta del 11 de diciembre esta idea estaba todavía formulada con poca precisión y se ofrecía como un posible camino para debtir en su conjunto la reforma de la

UNAM. La rectoría había abierto una pista para solucionar el conflicto pero se negaba a aceptar la posibilidad de derogar los reglamentos. Su propuesta, vista en términos de relación de fuerzas, dejaba algunas dudas. La representación que tenía el bloque institucional era de 7 miembros (dos de la rectoría, tres presidentes de comisiones del Consejo Universitario y dos de las AAPAUNAM), mientras que del bloque opositor solo se consideraban a 4 (dos del CEU y dos del STUNAM), puesto que no quedó especificado cómo y quiénes integrarían la representación del personal académico (3 profesores). La contrapropuesta del CEU eleminaba cualquier paridad entre el bloque institucional y el opositor, en virtud de que en la integración de la comisión de diálogo estarían cinco del CEU, cinco de la Asamblea Universitaria de Profesores y cinco del STUNAM, contra cinco de las autoridades.En el breve lapso que hubo entre la presentación de la propuesta de la Comisión Especial formulada por la rectoría (4 de diciembre) y de la contrapropuesta del CEU (11 de diciembre), el movimiento estudiantil adquirió enorme fuerza. Comenzaron a hacerse evidentes algunas incongruencias en el esquema negociador de la rectoría: mientras que abría puertas a la negociación, el rector hacía declaraciones de que la oposición a sus reformas obedecían a un movimiento politico.

Luego de tres sesiones entre la representación del CEU y la Comisión de la Rectoría, se llegó a un acuerdo final sobre el modo de proceder al diálogo. El acuerdo fue constituir una

Comisión integrada por 10 representantes de las autoridades universitarias y 10 del CEU; ambas comisiones podrían ser asistidas por un cuerpo de asesores que ellos designaran. Se resolvió discutir dos paquetes: el primero lo formaban los reglamentos de inscripción, exámenes y pagos a discutirse del 6 al 12 de enero; en el segundo paquete, que se analizaría del 13 al 28 de enero, se discutirían las condiciones generales de estudio. Los acuerdos debían alcanzarse por consenso y, en el caso del primer paquete, remitirse al Consejo Universitario para que en una sesión convocada el 28 de enero las discutiera y aprobara; posteriormente, en febrero, se daría curso a otra discusión sobre el contenido de la reforma universitaria. La Comisión Especial o de diálogo sesionaría públicamente en el auditorio "Justo Sierra" o "Che Guevara", Radio UNAM transmitiría las reuniones y tanto Gaceta como TV UNAM las reseñarían ampliamente. [14]

El 18 de diciembre se cerró el primer capítulo del conflicto universitario. Tras movilizaciones estudiantiles y un extraordinario despliegue propagandístico de la rectoría, el CEU y las autoridades lograron acordar un mecanismo para discutir y resolver qué hacer con los reglamentos aprobados por el Consejo Universitario. Las vacaciones decembrinas dieron un respiro a la UNAM, pero tanto el CEU como la rectoría habrían de conservar sus posiciones. Los estudiantes no cejarían en su empeño por derogar o suspender los reglamentos, a condición de realizar un Congreso Universitario para la reforma de la UNAM, y las autoridades no

retrocederían sustancialmente en las modificaciones reglamentarias.

2.2 Los diálogos públicos de enero.

El movimiento estudiantil, logró expresar en pocas semanas la extendida preocupación por la reforma global de la UNAM. El núcleo dirigente del CEU tuvo la capacidad para orientar la acción de los estudiantes no sólo contra las restricciones a sus derechos educacionales sino tambien por la reforma universitaria. El términos políticos el CEU asumió esta orientación como la derogación de los reglamentos para "empezar de nuevo", en condiciones de igualdad, la discusión de las transformaciones universitarias. Es cierto, sin embargo, que la dirigencia política del CEU sólo tenía ideas generales sobre la reforma de la UNAM y que la inmensa mayoría de los estudiantes únicamente tenía la disposición de que la UNAM iniciara un verdadero proceso de transformación. Por ello, el centro de la posición del CEU era la celebración de un Congreso Universitario que permitiera democráticamente a los profesores y estudiantes definir qué caminos debía asumir la UNAM.

En enero el CEU tenía todos los elementos para considerarse a sí mismo como un fenómeno de gran importancia tanto dentro como fuera de la Universidad. Los estudiantes se habían dado una poderosa autoestima colectiva.

> La movilización estudiantil ...abre un nuevo esquema cultural... estamos modificando la conciencia de sectores importantes de la sociedad... este solo hecho... tendrá en el futuro consecuencias positivas incalculables en le terreno de la creación intelectual, en la reflexión académica de la generación del conocimiento científico". [15]

Dotado de este arsenal de fuerza e ideas, el CEU concibió la negociación pública como un evento que debía permitir el comienzo de la reforma universitaria. De hecho en ningún momento consideró necesario discutir y negociar puntualmente cada medida reglamentaria; además de tener argumentos de diverso tipo para exigir su derogación pedían que fueran todos los universitarios quienes decidieran si estos reglamentos u otras medidas debían aplicarse para transformar a la UNAM.

La autoridades, en cambio, estaban situadas en una perspectiva distinta. Por un lado tenían el convencimiento de que las medidas reglamentarias eran necesarias y, por otro, estaban "amarrados" a los procedimientos institucionales que las posibilitaron. Acceder de entrada a la derogación implicaba una derrota a la disposición por introducir reformas que ellas juzgaban imprescindibles y una vulneración a las estructuras, ordenamientos y reglas del juego institucionales. El esquema de negociación pública seguido por la rectoría básicamente prolongó el de noviembre y diciembre: ajustar las medidas sin cambiarlas en lo escencial y atenerse a los procedimientos tradicionales de decisión. Los límites que establecieron para la negociación no implicaban que las medidas del Consejo Universitario se conservaran. Se podía aceptar la

apertura de nuevos procesos de debate pero no la creación de mecanismos que permitieran la participación democrática de la comunidad y, menos aún, que estuvieran colocados al margen de la legalidad existente. Sin embargo, las autoridades de la UNAM llegaron a los diálogos de enero en condiciones de debilidad política; mientras los estudiantes realizaban una gran cantidad de movilizaciones y su fuerza crecía, algunos componentes del bloque institucional comenzaron a actuar por su cuenta; algunos se colocaban a la "derecha" del rector pero otros lo desbordaban por la "izquierda". En el complicado y a veces confuso terreno en el que se desenvolvió el conflicto todos los integrantes de la UNAM participaron con su propio interés por delante.

La rectoría nombró a una comisión representativa de las posiciones que existen en el bloqque institucional. El representante del ala aperturista, Jorge del Valle, dijo que el éxito del diálogo con los estudiantes dependían de la real disposición de dialogar, de establecer un terreno común y de no prejuzgar sobre el resultado de las conversaciones antes de que ocurrieran. No obstante, antes de iniciar el diálogo del Valle asumió la defensa de las medidas reglamentarias: "Si no se inician... la Universidad Nacional se empezará a caer en el corto plazo...". En el mismo tenor opinaron otros comisionados de la rectoría .[16]

El 6 de enero comenzaron los diálogos entre el CEU y la rectoría. El "Che Guevara" o "Justo Sierra" fue el escenario. Reflectores,

cámaras de televisión y micrófonos captaron las intervenciones. Cientos de estudiantes se dieron cita para apoyar al CEU y algunas decenas de funcionarios para apoyar a las autoridades. En representación de la rectoría acudieron los siguientes funcionarios:José Narro Robles, Carlos Barros Horcacitas, Mario Ruiz Massieu, Humberto Muñoz, Jorge del Valle, Raúl Carrancá, Fernando Curiel, José Saukhan, Ernesto Velasco León y José Dávalos. Los representantes del CEU fueron: Imanol Ordorika, Antonio Santos, Guadalupe Carrasco, Oscar Moreno, Carlos Imaz, Leyla Méndez, Luis Alvarado, Andrea González y Héctor Salinas.

Durante la primera ronda de conversaciones -6 al 11 de enero- el intercambio de opiniones fue básicamente un refrendo de las posturas originales. El CEU dio inicio al diálogo con un emplazamiento a las autoridades a adoptar un "pronunciamiento de entendimiento" para saber hasta dónde era posible avanzar. Los puntos de entendimiento que lanzó el CEU eran: demandar un aumento del 100 % del presupuesto universitario; demandar total y absoluto respeto a la autonomía universitaria y al derecho de autogobernarse de los universitarios; pronunciarse por una transformación democrática donde participen colectivamente en el análisis, la discusión y la decisión de los cambios, los profesores, investigadores, estudiantes y trabajadores de la Universidad; pronunciarse por ampliar la cobertura educativa en los niveles medio superior y superior y reconocer la demanda no atendida que se expresa en las escuelas populares. Las autoridades

se negaron a aceptar este pronunciamiento. El objetivo del CEU era "evidenciar" a las autoridades, mostrar al público que no estaban dispuestas a reformar democráticamente a la Universidad.

Las pláticas transcurrieron sin lograr acuerdos. El CEU utlizó el espacio público para desplegar sus recursos discursivos y reafirmar las demandas básicas del movimiento. En realidad, más que un diálogo, se trató de un intenso debate de las posiciones. Los representantes de las autoridades asumieron la defensa de las medidas reglamentarias y el CEU las atacó con argumentos de diverso tipo. En este encuentro de opiniones, las autoridades insistieron al CEU reiteradamente que presentaran propuestas concretas acerca de los reglamentos impugnados, a lo que el CEU invariablemente respondió que exigían su derogación. El calendario y la agenda que se estableció inicialmente no pudo cumplirse; se vieron obligados a sesionar el domingo 11 de enero, fecha en que la rectoría hizo un ofrecimiento al CEU que disminuía la rigidez de las reformas reglamentarias: el pase automático podía concederse a los alumnos que en un máximo de cuatro años y con promedio mínimo de 7 terminaran el bachillerato; se suspendía el requisito de asistencia al 80 % de las clases; los estudiantes podían presentar una cantidad de exámenes extraordinarios equivalente a la mitad de las asignaturas del plan de estudios y no se requería haber hecho el curso ordinario para poder presentarlos. Si el CEU estaba de acuerdo con esta propuesta, se turnaría al Consejo Universitario para su sanción final . [17]

El 11 de enero el Consejo Estudiantil aprobó la orientación de rechazar la propuesta de la rectoría, y un plan de acción que debería discutirse en las asambleas de cada escuela. El plan de acción incluía la posibilidad de la huelga general el 29 de enero, la realización de una marcha al Zócalo el 21, la formación de brigadas para informar del movimiento en el politécnico y en la Universidad Autónoma Metropolitana, impulsar un acto masivo en el que se daría respuesta a las autoridades y convocar al encuentro nacional de estudiantes. El plan de acción incluía como tarea la definición de propuestas y fechas para el Congreso Universitario. [18]

Esta orientación, que posteriormente habría de adoptarse como resolución del CEU, tuvo varias implicaciones: el CEU adoptaba por primera vez como posición oficial la posibilidad de la huelga y, con su plan de movilizaciones, se disponía a realizar mayores manifestaciones de fuerza; en segundo lugar, se proponía extender sus vínculos con estudiantes de otras universidades de la Ciudad de México y de los estados del país y, en tercer lugar, comenzaba a precisar su propuesta de Congreso Unviversitario.

El lunes 12 el CEU realizó una gran concentración en la explanada de la rectoría; el jueves 15 aprobó oficialmente rechazar la propuesta de las autoridades, presentar una contrapropuesta y acudir a la huelga como último recurso.

El viernes 16 se reinició el diálogo. No hubo acuerdo. Con antelación un grupo estudiantil que apoyaba las reformas del rector ocupó en su totalidad el auditorio de la Facultad de Filosofia y Letras. En medio del ambiente tenso que se creó, la representación ceuísta presentó su contrapropuesta. Los comisionados de la rectoría la examinaron: "... con distintos ropajes siguen hablando de derogación", "no varía ni un nilímetro su posición original". Acto seguido, tomaron la decisión de presentar ante el pleno del Consejo Universitario las dos propuestas. Carlos Imaz e Imanol Ordorika advirtieron: "Ha habido una posición irreflexiva de las autoridades... deciden rechazar la propuesta sin haberla analizado". En 15 minutos leyeron nuestras propuestas y no dicen con claridad en qué no están de acuerdo... eso significa que no van a presentar una contraposición que pudiera avanzar hacia la salida de consenso...". El CEU decide retirarse y las autoridades encabezan junto con Voz Universitaria un !Goya¡.

La respuesta de las autoridades provocó indignación entre el estudiantado y espontáneamente realizaron una marcha por el circuito universitario. A su término los estudiantes hablan con insistencia de la necesidad de preparar la huelga. [19]

La contrapropuesta del CEU retomaba algunos aspectos de la reformulación hecha por las autoridades el pasado 11 de enero y proponía que aquellos puntos en los que no existía acuerdo pasaran a ser discutidos por el Consejo Universitario. Se trataba de una formulación en la que implícitamente el CEU proponía una

suspensión de los reglamentos del 11 de septiembre a condición de acordar la realización de un Congreso Universitario. Las autoridades, por su parte habían retomado la idea de realizar eventos universitarios y los llamaban foros o congresos; pero esto no satisfizo al CEU.

El martes 20, el rector Jorge Carpizo hizo un llamado al CEU para reanudar el diálogo y aceptó la realización de uno o varios foros o congresos en los que se analizara la situación de la UNAM. El rector turnó a las comisiones del Consejo la propuesta de rectoría y la contrapropuesta del CEU para que, uan vez dictaminadas, se convocara al Consejo Universitario con 15 días de anticipación. Asimismo propuso que los foros o congresos fueran convocados por el Consejo Universitario, órgano que se encargaría de determinar los procedimientos y reglas para su funcionamiento. [20]

En la mañana del 21 de enero un amplio conjunto de universitarios que apoyaban la reforma reglamentaria se dio cita en la explanada de rectoría. En esta reunión hubo al menos tres hechos sobresalientes: la respuesta estaba planteada en el mismo terreno que el del CEU, es decir, la movilización masiva; una porción significativa de los asistentes fue obligada a acudir al acto y, por último, el mitin fue dirigido básicamente por el sector "duro" del bloque institucional. La intervención de Burgoa Orihuela fue elocuente: no estaban de acuerdo con foros o congresos y menos aún con la huelga. El rechazo a la posibilidad de efectuar foros o

congresos contradecía lo que el rector había propuesto el día anterior. Comenzaban a hacerse públicas las diferencias en el bloque institucional. [21]

Ese mismo día por la tarde, el CEU realizó su primera manifestación al Zócalo de la Ciudad de México. Según el encabezado en ocho columnas de La Jornada, se trató de "la mayor manifestación estudiantil desde 1968". En el terreno de la movilización masiva, el CEU demostraba ser mayoritario; la concentración de la mañana, medida en este terreno, tuvo poca significación.

El viernes 23 se reanudaron las pláticas. No hubo acuerdo y se decidió proseguir el diálogo el domingo 25. En esta reunión las autoridades aceptaron un congreso universitario para discutir los cambios académicos. Sin embargo, los representantes de las autoridades señalaron que el Consejo Universitario debía organizarlo, convocarlo y elaborar su agenda puesto que era "el único órgano legalmente capacitado para tomar este tipo de decisiones". Esa noche, en su asamblea el CEU precisó todavía más su propuesta: congreso resolutivo via gran comisión y derogación o suspensión de las reformas de septiembre. Asimismo, decidió declararse en fase de pre-huelga.

La salida que propuso la rectoría atendía en cierta medida los reclamos estudiantiles. Po un lado, aceptaba el congreso

universitario y foros locales en cada dependencia, pero por otro se negaba a que fueran organizados por una Gran Comisión. Debía ser el Consejo Universitario quien nombrara ua comisión representativa "que exprese la pluralidad de la Universidad y a las organizaciones del personal académico, estudiantes y trabajadores". Se trataba sin duda de una respuesta avanzada. Pero no ofreció nada nuevo en relación a los reglamentos impugnados; mantenía la misma propuesta, es decir, que el Consejo Universitario examine la posición de la comisión de rectoría y la del CEU. El lunes 26 el rector convocó al Consejo Universitario para el 10 de febrero; en la tarde de ese mismo día se reunieron de nueva cuenta el CEU y las autoridades sin llegar a ningún acuerdo. Las comisiones del Consejo no hicieron dictamen alguno y propusieron que el pleno de ese órgano de gobierno analizara y debatiera las propuestas de la rectoría y del CEU. En otras palabras el rector posponía hasta el 10 de febrero cualquier posible solución, a pesar de que el CEU podía estallar la huelga. Así fue. A las cero horas del 29 de enero, centenares de estudiantes estallaron la huelga en la UNAM por derogación o suspensión de las medidas reglamentarias y por la celebración de un Congreso General Universitario de carácter resolutivo.

3. El conjunto universitario durante los diálogos de enero.

El movimiento estudiantil y la apertura al diálogo despertaron una inusitada participación de los universitarios. En el debate no

estaban únicamente en cuestión las medidas del rector sino en general la definición de la reforma universitaria. Los problemas que se habían acumulado en varios años se discutía públicamente; los investigadores, profesores, estudiantes y trabajadores mucho tenían que decir sobre ellos. Además, el conflicto político se tornaba día a día más complicado y la posibilidad de la huelga estudiantil generaba toda suerte de respuestas. Había muchas posiciones e intereses en juego y una imperiosa necesidad de participar para intervenir en los acontecimientos. En muchos sentidos el conflicto universitario abrió la posibilidad de nuevas formas de expresión de los universitarios que superaron los tradicionales márgenes de la discusión y resolución de los problemas. Quizá la novedad más relevante en este nivel fue la organización que se dieron diversos sectores de la UNAM. No nos referimos a los agrupamientos constituidos, como los sindicatos o el CEU, sino a una amplia gama de organizaciones que formaron los profesores, investigadores y estudiantes. En muchas escuelas y facultades surgieron asambleas de profesores, en institutos y centros se revivieron o se crearon colegios y claustros, a nivel universitario cobró forma una organización del profesorado que agrupó a decenas de profesores de toda la Universidad, los estudiantes que se oponían al CEU constituyeron la Unión Académica Estudiantil (UNACE) y después Voz Universitaria (VU); surgieron grupos estudiantiles que, sin ser del CEU, apoyaban sus demandas, como en la Facultad de Derecho. Estas fuerzas organizadas participaron activamente a través de desplegados en la prensa y,

dato también novedoso, a través de reuniones y manifestaciones masivas.

Esta participación expresó la gran cantidad de opiniones existentes en la UNAM. En algunos casos, quedaron establecidas distintas formas de entender la política universitaria; no fueron pocas las divergencias implícitas y explícitas que existían en el seno del bloque institucional acerca de las formas como se debía resolver el conflicto. Se dieron virajes significativos en las posiciones originales. Por ejemplo, un sector de la investigación terminó por apoyar la demanda de suspensión de las reformas a los reglamentos y la celebración de un Congreso General Universitario.

La participación de diversos sujetos es una parte de los acontecimientos de 1986-87 poco atendida. En realidad, aunque el CEU y las autoridades centrales hayan sido los protagonistas principales, existieron decenas de participantes que si bien no podían por sí mismos modificar el camino que seguía el conflicto jugaron un importante papel en la trama de las fuerzas políticas de la Universidad.

3.1 La activa respuesta de la alianza institucional.

Bajo el discurso común de respeto a la legalidad y a las instituciones, tras los llamados al diálogo y a la cordura coexistieron dos posturas básicas en el bloque institucional: la

partidaria de la intransigencia y la negociadora. La primera fue encabezada por la Facultad de Derecho.[22] Salvo un pequeño grupo estudiantil, la mayoría de los integrantes de esa facultad combatieron al CEU, bajo la acusación de que pretendía desestabilizar a la UNAM. Con este tipo de argumentos participaron núcleos importantes de las facultades de Ingeniería y Medicina, grupos de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, las AAPAUNAM y una asociación de egresados. A excepción del Instituto de Investigaciones Jurídicas, que alertó contra los "intereses ajenos a la Universidad", los miembros del personal académico de la mayoría de los institutos, tanto de la investigación científica como de humanidades, o bien conservaron una postura institucional negociadora o se incluyeron en un nuevo bloque que favoreció las propuestas del CEU.

El acto común más importante de este bloque fue la concentración masiva del 21 de enero. Ahí quedó claro que el rector ya no podía controlar las expresiones políticas de sus aliados. Es muy difícil saber con exactitud cómo los directores y los funcionarios medios actuaron en este y en otros casos, pero se poseen evidencias testimoniales de que presionaron a sus subordinados para que acudiesen al acto. Si Carpizo promovió o no el mitin es muy difícil de saber, pero en cualquiera de las dos posibilidades el rector no pudo controlar los resultados, pues lo que ahí se dijo contradecía su mensaje del día anterior.[23] El terreno de la movilización masiva no fue tan afortunado como pensaron sus organizadores; unas horas

más tarde el CEU realizaría una de las más grandes manifestaciones estudiantiles que se tenga memoria.

La vertiente negociadora reunió a profesores, autoridades y estudiantes de toda la UNAM. Un caso destacado por sus esfuerzos públicos de dar al apoyo institucional un tono mesurado fue el de la Facultad de Química. El coloegio de profesores solicitó que la participación se abriera a todos los universitarios para analizar el primer paquete de reformas y llamó a los estudiantes a posponer cualquier decisión de suspender el debate. Durante la huelga, el consejo técnico de esta facultad no acordó, como lo hicieron los de Ingeniería, Medicina y Derecho, hacer clases "extramuros" y decidió organizar mesas redondas y foros de discusión relacionados con la reforma universitaria[24]. En un sentido análogo se manifestaron los miembros del personal académico del Centro de Investigación Sobre Ingeniería Genética y Biotecnología, los cuales sugirieron que el Consejo Universitario no dictaminara las propuestas de la recotría y del CEU hasta que no se crearan instancias adecuadas para un nuevo diálogo en el que participaran delegados de toda la Universidad electos democráticamente [25].

Se tiene noticia de que algunos directores de escuelas facultades e instituos apoyaron al CEU o promovieron salidas comprensivas al conflicto. Un ejemplo público de esto fue el director de la Facultad de Filosofía y Letras quien, junto al consejo técnico, promovió entre los profesores un documento que llamaba a 1)

continuar el diálogo; 2) incorporar al personal académico al diálogo como "interlocutor activo" y 3) celebrar un congreso universitario con la representación de toda la comunidad. Este documento fue publicado el 25 de enero.[26] En diversas ocasiones se mencionó que algunos directores buscaban ser sustitutos de Jorge Carpizo ante su eventual renuncia. Sin ofrecer detalles, este hecho lo reconoció el rector en su último informe:

> ... en la parte más académica de la Universidad había verdadeo desánimo, ante hchos como los siguientes: dos directores de Facultades se habían dedicado a autopostularse como rectores ante mi posible caida...[27]

Voz Universitaria reunió a un abanico de grupos estudiantiles de la UNAM que se oponían al CEU. La UNACE, que fue la primera versión organizada de este sector, apoyó las reformas de Carpizo, pero Voz Universitaria tuvo diferencias internas y no logró tener una posición oficial al respecto. En el terreno propositivo Voz afirmó que la Universidad estaba obligada a democratizar sus órganos de gobierno [28]. La actitud que debía asumir frente al CEU y a las autoridades fue un tema que provocó controversias y escisiones. Un grupo consideraba necesaria apoyar las reformas y atacar al CEU, mientras que otro proponía examinar las medidas y llamar a la participación de todos los universitarios [29]. Esta agrupación se opuso tenazmente a la huelga y en ocasiones se enfrentó con el CEU. Antes y durante la huelga promovieron votaciones estudiantiles para decidir si se estaba de acuerdo con ella.

Aunque minoritaria, Voz fue una auténtica representación de un sector estudiantil conservador. Mantuvo alianzas con el bloque institucional y, según comentarios generalizados, recibió apoyos de las autoridades universitarias. Voz negó estas acusaciones, pero dijo que aceptaba ayudas económicas vinieran de donde vinieran [30].

3.2 El conglomerado conciliador.

Entre los académicos de la UNAM se fue gestando una corriente de pensamiento partidaria de la negociación y el diálogo, de la participación de todos los universitarios y del inicio de un auténtico proceso de reforma universitaria. Nos referimos a la actividad desplegada por los colegios, claustros y asambleas de los instituos de Ciencias del Mar y Limnología, de Matemáticas, de Investigaciones Biomédicas, de Geofísica, de Astronomía y de los centros de Estudios Nucleares y de Ciencias de la Atmósfera. En este conjunto se incluyen también el Colegio del Personal Académico del CISE e investigadores de los institutos de Ingeniería, Investigaciones Económicas, Antropológicas, Sociales y del Centro de Estudios Sobre la Universidad.

En este conglomerado se ubicaron, aunque no hayan participado juntos, asambleas de profesores de distintas escuelas facultades centros e institutos. En estos casos, como en los anteriores, algunos profesores formaron parte de la Asamblea Universitaria de

Profesores y del Consejo Académico Universitario, pero las asambleas de sus escuelas eran instancias autónomas de debate y resolución. Los colegios, claustros y asambleas del personal académico tuvieron distintos grados de representatividad puesto que algunas incluían prácticamente a todo el personal de la unidad acedémica. Este conjunto de profesores coincidió en muchos puntos. El primero de ellos fue el constante llamado al diálogo y la negociación; el segundo, la solicitud expresa de contar con un lugar de participación; el tercero la necesidad de transformar sustancialmente los órganos de gobierno de la UNAM; el cuarto el apoyo a un Congreso General Universitario y, el quinto, su acuerdo con las suspensión de las modificaciones reglamentarias.[31]

El acuerdo alrededor de estos dos últimos puntos surgió durante la huelga, aunque algunos lo habían propuesto con anterioridad. Salvo algunos casos, este conglomerado eludió la definición del congreso como resolutivo, pues consideró que el hecho de que el Consejo Universitario lo convocaba garantizaba su realización y satisfacía las demandas estudiantiles. En uno de sus documentos, los claustros y colegios señalaron incluso que el Consejo Universitario debía ser democratizado y ampliado antes de la realización del Congreso.

La importancia de este conjunto de universitarios radicó en que constituía la primera expresión organizada de los profesores que, sin aliarse con el CEU o la rectoría, exponía sus puntos de vista para resolver el conflicto y avanzar hacia la transformación de la

UNAM. En términos de las fuerzas sociales su contribución favoreció al CEU. Esta expresión del profesorado es un claro ejemplo de las repercusiones que tuvo el movimiento estudiantil en todos los universitarios.

3.3 Los aliados del CEU

La lucha estudiantil obligó al STUNAM a replantear sus nexos con la institución y definir sus relaciones con el CEU. La nueva situación removió las inercias gremialistas que ha tenido desde hace tiempo y recordó al sindicato sus viejos postulados de reforma universitaria. La intervención del STUNAM fue un factor decisivo en la relación de fuerzas universitarias que benefició al CEU; sin embargo, el CEU no siempre vio con agrado la forma como el sindicacto o, mejor dicho, sus dirigentes, participaban en el conflicto. La vida institucionalizada del sindicato, la "costumbre política" de jugar siempre un papel protagónico en la UNAM y la creencia en su potencial transformador heredado de su bagaje discursivo hicieron que, en ocasiones, el STUNAM tuviera pretensiones de orientar al CEU y de conciliar las partes en conflicto.

El Consejo Estudiantil Universitario tomó la decisión de invitar a un representante del STUNAM a formar parte del equipo de asesores que lo asistiría en los diálogos públicos de enero. En aquella ocasión el representante del STUNAM declaró que el sindicato

buscaba una

> ...actuación conjunta con el CEU para la derogación de las medidas... y la realización de un congreso en el que la comunidad defina los cambios... el STUNAM se solidariza con el movimiento estudiantil, incluso hasta la huelga general. [32]

Algunos días más tarde, el 13 de enero de 1987, cuando el CEU había recibido la propuesta de las autoridades (que flexibilizaba aún más las medidas reglamentarias y retiraba el reglamento de pagos) y se disponía adoptar un acuerdo a través de las asambleas de escuelas, la corriente mayoritaria del STUNAM presentó para su aprobación un documento al Consejo General de Representantes del sindicarto en el que llamaba al CEU a continuar las negociaciones, aceptar parte de la propuesta de la rectoría y a reflexionar sobre el estallido de la huelga. Con este documento el STUNAM quería hacer consideraciones para que el movimiento estudiantil triunfara y no fracasara. Sin embargo, el dirigente estudiantil Imanol Ordorika, quien se hallaba en la reunión, reaccionó contra el documento: "... puede conducir a una violenta separación histórica de estudiantes y trabajadores" y señaló:

> ...nos parece sorprendente que cuestionen la legitimidad de la huelga que ustedes mismos nos enseñaron a usar. Mi generación aprendió lo que era una huelga gracias a ustedes... o se sigue el camino de sellar históricamente la alianza entre estudiantes y trabajadores o se asume una acción que a los ojos del CEU los colocaría a ustedes del otro lado de la mesa. Si nos vamos a huelga esperam,os tenerlos de nuestro lado. Esperamos que los golpes los recibamos juntos estudiantes y trabajadores.

Evaristo Pérez Arreola dijo que el documento se retiraría pero que

no podían aceptar posiciones sectarias del CEU. "Los apoyamos incondicionalmete, pero tampoco somos robots y que se nos deje hablar sólo de asuntos laborales". Evaristo Pérez ratificó su invitación a discutir y evaluar conjuntamente el rumbo del conflicto.[33]

El STUNAM continuó emitiendo comunicados en los que evaluaba la situación universitaria e insistía en la solución a las demandas. Se trataba de documentos cuidadosamente redactados que buscaban acercar la negociación hacia puntos de acuerdo. En estos documentos el STUNAM tuvo la precaución de no intervenir en las decisiones del CEU. El 22 de enero el STUNAM propuso una táctica común para ser discutida con el CEU. La táctica consistía en proponer al rector que retirara las propuestas del CEU y de la comisión de rectoría que había enviado a las comisiones del Consejo Universitario, para que en una sesión urgente de este órgano se conviniera un acuerdo común sobre el Congreso General Universitario. Este congreso debería ser resolutivo, convocado por el Consejo Universitario el cual formaría parte del evento, integrado con delegaciones electas mediante voto universal directo y secreto. El Consejo eligiría, en igualdad de condiciones, una comisión organizadora representativa de todos los sectores de la comunidad. La táctica incluía otros asuntos puntuales relativos a la agenda y convocatoria del Congreso y acciones comunes con el CEU.[34]

Este documento sintetizaba una parte de la política propuesta por el CEU y avanzaba en la precisión de ciertos puntos. Sin embargo, hacía a un lado la demanda de derogación o suspensión de los reglamentos. El documento del comité ejecutivo del sindicato se limitaba a proponer que los reglamentos fueran sometidos a la discusión del Congreso Universitario. No quedaba claro si continuaban vigentes o se trataba de una virtual suspensión. Esta fue una de las razones por las que el CEU prestó poca atención a la propuesta. De hecho las acciones comunes fueron definiéndose posteriormente sobre la marcha. El día del estallido de la huelga, 29 de enero, el STUNAM declaró apoyar incondicionalmente al CEU y aceptó sus demandas. Dos días después el Consejo General de Representantes ratificó su apoyo absoluto al CEU y declaró: :...estamos dispuestos a estallar la huelga del STUNAM por la demanda de un Congreso Democrático Resolutivo en caso de que eso fuese necesario". [35]

Es indudable que el STUNAM prestó al CEU valiosa ayuda. Su presencia en la vida universitaria, su masiva participación en las movilizaciones, sus continuas declaraciones públicas, sus aportes económicos y materiales al CEU y la solidaridad que sus afiliados tuvieron con los estudiantes le dieron gran peso político. Pese a que no estuvo en el centro del conflicto, el STUNAM siguió siendo la organización social con mayor arraigo y peso político en la institución. En muchos sentidos se puede afirmar que el apoyo del sindicato contribuyó decisivamente al triunfo de la lucha

estudiantil. El STUNAM no sólo participó de esta forma en el conflicto; su dirigencia ayudó a establecer puentes con las autoridades cuando los diálogos estuvieron suspendidos, antes, durante y después de la huelga. La capacidad política de la dirección sindical no sólo radica en la fuerza organizada que conduce y puede movilizar sino también en la amplia gama de relaciones políticas con las autoridades de la UNAM. Este recurso también contó en la negociación política.

El movimiento estudiantil dio la oportunidad a los profesores de manifestarse y de iniciar procesos de reorganización. En la inserción del profesorado al conflicto se pueden ver rastros de la historia reciente, en especial la que toca a la creación de los sindicatos magisteriales. Como se recordará en 1980, el recuento que definió cuál organización tenía la mayoría y para detentar el contrato colectivo, mostró la existencia de una honda división ideológica en el personal académico. Por un lado los que apoyaban las políticas institucionales de la rectoría y, por otro, quienes deseaban cambios en la UNAM. Ambos bloques han experimentado de formas diversas los procesos del deterioro salarial y de cancelación de posibilidades para tener éxito en la carrera académica.

Los profesores que tenían deseos de participar no lo hicieron a través de las AAPAUNAM o del STUNAM sino de sus propios medios. Las organizaciones sindicales se habían erosionado y no

representaban a la mayoría del profesorado. La naturaleza político-académica del conflicto, no sindical o laboral, desarrolló oportunidades únicas para manifestar opiniones sin recurrir a las organizaciones gremiales. Es un hecho novedoso la presencia organizada de cientos de académicos que alguna vez lucharon con el STUNAM y que, en esta ocasión decidieron involucrarse en el movimiento. Es difícil saber la magnitud de la participación del profesorado puesto que esta no se puede medir únicamente con la asistencia a las reuniones o movilizaciones. En los salones de clase, en los pasillos, los encuentros casuales con colegas, la escucha de las transmisiones radiofónicas, etcétera, los profesores tomaron posiciones, criticaron los acontecimientos y expresaron sus necesidades. Una gran cantidad de maestros acudía a las manifestaciones convocadas por el CEU; no fueron pocos los que anteriormente habían apoyado a las AAPAUNAM y que esta vez decidieron marchar junto al CEU en los contingentes de cada plantel. En las preparatorias ocurrió un fenómeno interesante: muchos profesores salieron a las calles a solidarizarse con los estudiantes. Es posible que esta conducta política haya sido resultado de la forma como se discutieron los problemas del bachillerato. El trato que recibieron de Jorge Carpizo al atribuir a las preparatorias las causas de bajo aprovechamiento escolar provocó animadversiones entre los académicos de este nivel educativo.

El sector que apoyó decididamente al CEU comenzó sus actividades

en la Asamblea Universitaria de Profesores. Se trataba de reuniones que, en un principio, congregaron a profesores que pertenecían o habían pertenecido a grupos políticos o sindicales. Muchos de ellos provenían de los CCH. Sus primeras expresiones eran una derivación reiterativa de antiguos postulados de la izquierda universitaria para manifestar el apoyo al CEU, tomar distancia y cuestionar a las AAPAUNAM. Cuando las negociaciones tendieron a estancarse y el conflicto se agravó, la Asamblea Universitaria de Profesores contó con mayor afluencia, al mismo tiempo que en las escuelas y facultades núcleos del profesorado comenzaban a reunirse en asambleas.

El cuerpo de asesores del CEU llamó la atención del profesorado. A él pertencían destacados investigadores que en forma razonada expusieron sus puntos de vista sobre la reforma, los cuales en muchos sentidos resumían opiniones de miles de profesores. La transmisión de los diálogos en Radio UNAM hizo ver que era posible cuestionar los principios autoritarios del gobierno universitario y participar en las decisiones. Del cuerpo de asesores, de la Asamblea Universitaria y de un núcleo del conjunto de colegios y claustros de los institutos de investigación surgió la iniciativa de constituir el Consejo Académico Universitario (CAU) cuyo nombre expresó, entre otras cosas, el peso del CEU en los acontecimientos. Uno de los objetivos prioritarios del CAU fue constituirse en un agrupamiento unitario que tuviera capacidad de interlocución frente a las autoridades.

A excepción del esfuerzo del conjunto de claustros y colegios que comentamos en el apartado anterior, la AUP y el CAU no lograron constituir una fuerza permanente. Fueron en realidad organizaciones coyunturales cuya dinámica principal la impusieron las fuerzas que lo integraban y que, tras de sí, tenían historias de confrontación y desacuerdo político la necesidad imperiosa de salir del aislamiento y la dificultad para conciliar posiciones dio un ritmo a su actividad que, a la postre, coadyuvó al alejamiento de decenas de profesores que lo único que buscaban era la participación unitaria por encima de las rencillas políticas.

NOTAS CAPITULO 5

1.Antonio Santos. "Reseña sucinta del movimiento estudiantil de la UNAM 86-87". Rumbo al Congreso Universitario I, Suplemento del Boletín de la Facultad de Filosofía y Ltras de la UNiversidad Nacional Autónoma de México, 6 de marzo, 1987.

2. Juan Gutiérrez. "El movimiento Estudiantil en la UNAM. Testimonios" Cuadernos políticos, núm. 49/50, México, enero-junio 1987. Ed. ERA p. 79.

3.Vease: Germán Rama. La juventud latinoamericana entre el desarrollo y la crisis", Revista de la CEPAL, núm. 29, Santiago de Chile, agosto, 1986, pp. 17-39

4. Veáse: Manuel Meneses."Se constituyen grupos estudiantiles a favor y en contra de las reformas. Llaman al rector a participar en un debete público".La Jornada. México, 1 de noviembre, 1986 y del mismo reportero "Autoridades y estidiantes del UNAM analizarán discrepancias. Propondrán un debate abierto a Carpizo". La Jornada. México, 12 de noviembre, 1986.

5. Dirección General de Prensa, UNAM. "Ala comunidad Universitaria: A la opinión pública" La Jornada, México 11 de noviembre, 1986.

6. Comisión de Rectoría, UNAM. "La Comisión de Rectoría Informa: A la comunidad universitaria; a la opinión pública". La Jornada. México, 19 de noviembre,1986

7. Cunsejo Estidiantil Universitario. "La transformación democrática de la UNAM no se negocia. Todos a la manifestación del 25 de noviembre" La Jornada, México, 25 de noviembre, 1986.

8. Manuel Meneses. "Decenas de miles marcharon contra la reforma; huelga en enero, anunciaron". La Jornada, México, 26 de noviembre 1986.

9. Manuel meneses. "Hoy, junta CEU-UNAM, por una 'vía de solución'". La Jornada, México, 27 de noviembre, 1986.

10. Enrique Garay. No lesionar los intereses de la UNAM, piden egresados. Acto de apoyo a las reformas de Carpizo". La Jornada, México, 25 de noviembre, 1986.

11. Comisión de la Rectoría. UNAM. "A la comunidad universitaria". La Jornada, México, 4 de diciembre, 1986.

12. Consejo Estudiantil Universitario. "Los intransigentes son ellos. A la opinion pública. A la comunidad universitaria. A la Comisión de Rectoría". La Jornada, México, 12 de diciembre, 1986.

13. Manuel Meneses. "Ultimátum a Carpizo: respuesta antes de las 17 hrs. del lunes. Decenas de miles, de los venados a CEU". La Jornada, México, 12 de diciembre, 1986.

14. s. a. "Se integró la Comisión Especial que analizará las reformas de la UNAM". El Día, México, 18 de diciembre, 1986.

15. Manuel Meneses. "El CEU:recuperamos una historia que nos había sido arrebatada". La Jornada, México, 5 de enero, 1987.

16. Manuel Meneses. Disposición al diálogo, terreno en común y ausencia de prejuicios: Jorge del Valle". La Jornada, México, 5 de enero, 1987.

17. s. a. "Las propuestas de la rectoría y las demandas del CEU. Relatoría de la última sesión bilateral". La Jornada, México, 12 de enero, 1987.

18. Manuel Meneses. "Rechazó el CEU las propuestas de la rectoría: prevén la huelga". La Jornada, 12 de enero, 1987.

19. Manuel Meneses y José Antonio Román. "Rompen pláticas en la UNAM; el CEU camino a la huelga". La Jornada, México, 17 de enero, 1987.

20. Manuel Meneses. "Llama Carpizo al CEU a reiniciar el diálogo". La Jornada, México, 21 de enero, 1987.

21. Manuel Meneses y José ántonio Román."Antiuniversitarios y traidores quienes llaman al paro: Burgoa" y Hermann Bellinghausen "... y el mayor mítin de apego a las autoridades", La Jornada, México, 22 de enero, 1987.

22. Véase: Asamblea Plenaria del Personal Académico de la Facultad de Derecho. "A la comunidad universitaria, a la opinión pública". La Jornada. 14 de enero, 1987.

23. Refiriéndose a este mitin, Carlos Imaz señaló que los directores de Derecho, Ingeniería, Veterinaria y Odontología pretendían la caida del rector. María Esther Ibarra. "Buscan la caida del rector los directores de Veterinaria, Derecho, Ingeniería y Odontología: Imaz". Proceso. núm. 533, México, 19 de enero, 1987.

24. Véase: Colegio de Profesores. Facultad de Química. "Al H. Consejo Universitario. A la comunidad "universitaria". La Jornada. 21 de enero, 1987 y Francisco Barnés Castro (director FQ). "A la comunidad de la Facultad de Química". La Jornada. 3 de febrero, 1987.

.

25. Varios autores (personal académico del Centro de Investigación Sobre Ingeniería Genética y Biotecnología). "Al Consejo Universitario. Dr. Jorge Carpizo, Rector. A la comunidad Universitaria. A la opinión pública". La Jornada. 22 de enero, 1987.

26. Consejo Técnico (y cientos de profesores) de la Facultad de Filosofía y Letras. "Facultad de Filosofía y Letras. A la comunidad universitaria". La Jornada. 25 de enero, 1987.

27. Jorge Carpizo. Informe final 1985-1988. UNAM, 5 de diciembre, 1988.

28. Voz Universitaria. "A la comunidad universitaria. A la opinión pública". La Jornada. 26 de ebero, 1987.

29. S.A. "Asistirá Voz Universitaria a la sesión de hoy; pide un espacio. Escisión en el grupo de reciente creación". La Jornada. 21 de enero, 1987.

30. S.A. "No estamos a favor del CEU ni de Rectoría, afirma Voz Universitaria". La Jornada. 7 de febrero, 1987.

31. Asamblea del claustro del Personal Académico del Instituto de ciencias del mar y Limnología, et. al. "Al Dr. Jorge Carpizo, Rector de la UNAM. Al Consejo Universitario, al Consejo Estudiantil Universitario, al personal académico de la UNAM, a la comunidad universitaria y a la opinión pública" La Jornada, México, 3 de febrero, 1987.

32. Manuel Meneses. "Aun no alcanzan acuerdos universitarios y Rectoría. Reiteró el STUNAM su apoyo al movimiento" La Jornada, México, 8 de enero, 1987.

33. Manuel Meneses. "Por la negociación la mayoría del STUNAM. Advertencia estudiantil contra una 'Separación histórica'".La Jornada, México, 14 de enero, 1987.

34. STUNAM. Comité Ejecutivo. "Proposiciones del STUNAM sobre táctica común. (documento de discución)". La Jornada, México, 23 de enero, 1987.

35. STUNAM. Consejo General de Representantes. "¡Viva la huelga estudiantil!". La Jornada, México, 31 de enero, 1987.

C A P I T U L O 6

LA HUELGA UNIVERSITARIA

1. El estallido de la huelga.

Al finalizar los diálogos públicos, el CEU había obtenido logros sin precedentes: 1) organizó masivamente a los estudiantes y desplegó movilizaciones enormes; 2) pasó del rechazo inicial a las reformas del rector a una propuesta de procedimiento (Congreso General Universitario) para que todos los universitarios intervinieran en la reforma de la UNAM; 3) logró que las autoridades lo reconocieran con legítimo interlocutor de los estudiantes; 4) abrió el diálogo y la negociación públicas y conquistó espacios de comunicación masiva; 5) involucró a todos los universitarios en la discusión sobre los problemas de la Universidad y las formas de resolverlos; 6) conservó al movimiento en los límites de la Universidad y con ello abrió las puertas a un triunfo tangible; y 7) obligó a las autoridades a ceder hasta la aceptación del Congreso. Todo esto lo había logrado en cuatro meses de movilización y debates continuos. Sin embargo, los puntos básicos de su propuesta no habían sido conseguidos: la derogación o suspensión de los reglamentos y la organización de un Congreso General Universitario con carácter resolutivo. El CEU no podía aceptar la formulación propuesta por la comisión de la rectoría porque no ofrecía que el congreso fuera en realidad un evento democrático cuyos acuerdos fuesen aceptados por el Consejo Universitario.

1.1 La posición de las autoridades

La rectoría se negaba a aceptar la posible suspensión de los reglamentos: lo único que ofrecía era que el Consejo analizara su propuesta y la del CEU. La autoridades universitarias tenían frente a ellas un panorama muy complicado. No podían aceptar públicamente que las medidas de reforma quedaran suspendidas puesto que, al ser un acuerdo del Consejo, podían vulnerarse los marcos institucionales sobre los que fincan su autoridad y poder. No podían aceptar que el Consejo Universitario aceptase los resolutivos del Congreso puesto que sólo ese órgano estaba facultado para decidirlo. Todos en la UNAM sabían que las autoridades estaban capacitadas para hacer propuestas al Consejo Universitario, ya que éste adopta prácticamente cualquier iniciativa del rector; pero también se sabía que la tácita y permanente aceptación de las iniciativas rectorales sólo podía darse si se respetaban los protocolos institucionales.

La rectoría no sólo enfrentaba este tipo de dificultades: el movimiento había ocasionado una gran dispersión del bloque institucional, especialmente de los directores que comenzaron a actuar según sus propias convicciones. Por el ala de la "derecha", se había generado un gran malestar con el rector por su disposición a conciliar con el CEU y a flexibilizar las medidas de septiembre. Desde esa perspectiva, las acciones del rector no habían hecho sino debilitar la postura institucional. Por el ala "conciliadora"

existían posiciones que presionaban al rector a dar pronta respuesta a las peticiones estudiantiles, a través de la convocatoria urgente al Consejo Universitario y la aceptación del Congreso como fórmula de transformación de la UNAM. Se había generado en esta ala la convicción de que era necesaria un reforma con la participación democrática de la comunidad. Con ello se ponían en cuestión las medidas reglamentarias que cuatro meses atrás se se habían aprobado en la maratónica sesión del 11 y 12 de septiembre.

Una importante porción del profesorado, a través de sus colegios o claustros y asambleas, participaba en los debates y presionaba para dar salida al conflicto. Y no sólo eso: incluían preocupaciones propias que excedían los marcos de la demanda ceuísta de derogación de los reglamentos. Todo este revuelto mar de fuerzas demandaba a la universidad resolución de muchos más problemas que los planteados por el CEU.

A este complicado panorama se sumaron las diferencias entre el equipo central de funcionarios. En éste también se expresaban las diversas concepciones que circulaban en la Universidad. La iniciativa del rector de convocar hasta el día 10 de febrero la reunión del Consejo Universitario, fue juzgada por muchos como un grave error político puesto que posponía la solución del conflicto, a pesar del emplazamiento de huelga que el CEU había hecho. La necesidad de respetar los procedimientos formales de la

vida institucional obligaban al rector a hacer como si la situación transcurriera por los caminos normales. Por ello, durante la huelga, las comisiones del Consejo Universitario armaron un foro de consulta para recibir iniciativas sobre la realización de foros locales y el Congreso General. El rector necesitaba "dar cobertura" institucional a las concesiones que había hecho al movimiento estudiantil. De lo contrario, el peligro de una ruptura de la institución no era ficticio, era real. La situación se había tornado tan conflictiva que la renuncia del rerctor circuló como una posibilidad tangible. El mismo rector aceptó en su último informe que otras salidas al conflicto hubieran podido desembocar en violencia y que, cuando concluyó la huelga, él mismo cuestionó "si era universitariamente prudente que continuara como Rector, y si en lo personal tenía algún atractivo seguir desmpeñando esa función". [1]

La situación universitaria tendía a tornarse más complicada puesto que el movimiento continuaba creciendo y mantenía en la Ciudad de México un clima político que poco convenía a las autoridades gubernamentales. No se sabe cómo el gobierno federal -el presidente mismo y el secretario de gobernación- y el gobierno capitalino intervinieron en el conflicto, pero es posible que hayan presionado al rector para que resolviera el conflicto. Aunque el gobierno respetó al movimiento y conservó el orden en la ciudad -lo cual indica los nuevos procesos de las relaciones entre gobernantes y gobernados que se han dado en México en los últimos años- el risgo

de que el problema pudiera extenderse a otros centros educativos y a otros sectores de la población siempre existió.

1.2 La perspectiva del CEU

El estallamiento de la huelga estudiantil no ocurrió solamente por la negativa de las autoridades a sus demandas. Eso fue sin duda el hecho puntual que orilló a los estudiantes a colocar las banderas rojinegras en la Universidad, pero existía una dinámica política en su seno que determinó el estallido. El CEU no pudo continuar la negociación y la presión sobre las autoridades por la vía de la movilización de masas, puesto que formalmente había aprobado una fecha de huelga y el ánimo estudiantil obligaba a cumplirla. Cualquier iniciativa de aplazamiento hubiera significado para quien la hiciera el fin de su participación en el movimiento; la desconfianza frente a las autoridades creó disposiciones estudiantiles lejanas a la flexibilidad política, al giro táctico de la lucha. El cambio de la demanda de derogación a suspensión de los reglamentos con la condición de celebrar un Congreso Resolutivo nunca se debatió abiertamente ni constituyó un acuerdo preciso y explícito. Ello indica el temor de la dirigencia estudiantil a perder bases sociales de apoyo ante la eventual sospecha de traición. El CEU había nacido con la exigencia de derogación y, por lo tanto, modificar esa demanda abierta y claramente hubiera podido significar la desarticulación del CEU. Los principales dirigentes se debatieron entre las necesidades tácticas para obtener el

truinfo y los estados de ánimo estudiantiles siempre suceptibles de radicalizarse. La corriente minoritaria encabezada por Guadalupe Carrasco, presionaba insistentemente hacia posiciones radicales y contaba con una importante presencia entre el estudiantado ceuísta. Todo ello influyó para que las contrapropuestas del CEU no definieran con claridad el trueque de la derogación por la suspención de los reglamentos; en ellos estaba implícito el cambio. Carlos Imaz e Imanol Ordorika reaccionaron con indignación cuando la contrapropuesta fue examinada en 15 minutos por la comisión de rectoría puesto que en ella iba implícita la nueva formulación de las demandas que podían allanar el camino de la confrontación. En ese momento los comisionados de rectoría dieron la impresión de no percatarse de ello. [2]

La estructura organizativa y decisoria del CEU era muy democrática pero también muy lenta. La asamblea deliberativa del CEU adoptaba orientaciones tras fuertes debates y mandataba a los representantes de las escuelas a llevarlas a sus respectivas asambleas para que éstas, a su vez, adoptaran una resolución que, posteriormente, sería turnada al colegio de representantes del CEU, el cual adoptaba la resolución definitiva. Esta procedimiento tardaba días en concluir. Las propuestas del CEU eran tardías, con respecto a los ofrecimientos de la rectoría. No había modo posible para que el CEU adoptase otras formas de organización, representación y dirección política que la hicieran flexible y ágil en términos de las propuestas. Nadie hubiera aceptado tal

posibilidad. De este modo los liderazgos tenían que reafirmarse día con día; no importaba cuánto prestigio habían adquirido sino cómo lo debían conservar. Los principales líderes estudiantiles acudían a las asambleas de las escuelas, daban entrevistas a la prensa, organizaban las comisiones, eran los oradores de los mítines, estaban en las mesas de negociaciones. Claro está que eso provino de su capacidad política y del carisma que fueron construyendo, pero también estaba condicionado por los marcos políticos y organizativos que el CEU se había dado. Las nuevas propuestas de los principales líderes tenían que pasar por el cálculo de los estados de ánimo de las bases estudiantiles, por las formulaciones ambiguas y las reiteraciones, por los intensos debates con la corriente radical, por la visita a las asambleas y núcleos de activistas de las escuelas por la discusión en la llamada "corriente", con los asesores del STUNAM, por las asambleas generales de representantes del CEU. Su situación dirigente exigía la atención de múltiples condicionantes políticos que de haberse desatendido se habría corrido el riesgo de perder el liderazgo estudiantil.

El movimiento representaba más que las demandas ceuístas. El movimiento creó un ambiente, una ensoñación estudiantil. Por primera vez en muchos años estos jóvenes participaban en experiencias colectivas de esa magnitud e importancia. Fueron dueños de las calles y de la Universidad; sabían de la importancia de su acción no sólo por la defensa de derechos educacionales sino

por las posibilidades de transformar su centro de estudios; expresaban el descontento contenido de las generaciones jóvenes que sólo han recibido de este país la promesa de la incertidumbre y la inestabilidad social y económica. En cada marcha, en cada pequeña actividad los estudiantes vivían momentos individuales y colectivos de gran trascendencia. El gran movimiento no podía someterse a fríos cálculos políticos de avances y retrocesos. El estallido de la huelga fue una continuidad de la reapropiación que habían comenzado a ejercer los estudiantes sobre sus escuelas y la UANM entera. Una activista relató:

> ...en la Facultad de Filosofía y Letras ninguna asamblea inmediatamente anterior a la huelga (votó) a favor o en contra de ella. Sí hubo asambleas, pero a nadie se le ocurrió pedir que se discutiera eso; incluso fue poca la gente que notó la ausencia. ¿Para qué? Huelga habría, lo que se tenía que resolver era la organización para resolverla. [3]

2. El lado oculto de las negociaciones

Los diálogos públicos no lograron constituir una auténtica negociación. Aunque las autoridades reconocieron la legitimidad de su interlocutor estudiantil no asumieron que las salidas al conflicto requerían flexibilizar el apego institucional a las normas tradicionales. Si el rector hubiese acordado con el CEU una propuesta al Consejo Universitario en los mismos términos en que lo hizo en la sesión del 10 de febrero, la huelga se hubiera evitado. Los diálogos mostraron a adversarios que, no obstante a su disposición negociadora, imprimieron una lógica polar a los

debates; algunos sectores vieron con preocupación la falta de acuerdo alrededor de lo que implica la negociación, el tono arrogante y prepotente que asumiron los contrincantes y la falta de disposición de ceder parcialmente en las aspiraciones a fin de lograr la concertación.[4] En un marco de negociación entre iguales o, mejor dicho, entre semejantes bajo normas de decisión aceptadas por todos, esta preocupación es formalmente impecable. El problema de fondo es que el diálogo no estaba sustentado en un marco normativo común, compartido por los actores del conflicto, sino en un hecho de facto, desprovisto inicialmente de reglas que lo conduciesen. La novedad del movimiento y la disposición al diálogo fueron aspectos de una situación inédita en la UNAM ante la que difícilmente podían establecerse fórmulas comunes de negociación y acuerdo. Pero la dificultad de la concertación no sólo provenía de la novedad de la situación, de la inexperiencia política de los adversarios en este terreno y de la ausencia de reglas de concertación, sino de la desigualdad que entre los estudiantes y las autoridades se había establecido. La insuficiencia del debate que antecedió a la sesión del 11 y 12 de septiembre de 1986 y la exclusión que implicaba sus acuerdos ratificó a las autoridades en una posición de poder institucional en la que sólo las reglas vigentes tenían validez como recurso de decisión; los estudiantes quedaron en una posición marginal en asuntos que a ellos competían. Mientras que las autoridades gozaban de los recursos institucionales los estudiantes tuvieron que responder con los recursos de la organización y la movilización.

De este modo, estaba planteado un conflicto que colocaba a los estudiantes y a las autoridades en lógicas distintas. Las autoridades podían mostrar un ánimo negociador siempre y cuando no se excediera de los marcos normativos con los que probaron la reforma ni vulnerara las bases conceptuales con que se elaboró. Los estudiantes podían mostrar ánimos conciliadores a condicioón de no ceder en su demanda de inclusión en las decisiones, lo cual implicaba, como el CEU reiteró, "empezar de nuevo". Todo esto estuvo atravesado por el discurso que cada cual puso en movimiento para fortalecer su causa.

Es un hecho indiscutible que se armó una confrontación entre fuerzas sociales que no podía resolverse bajo los mismos marcos con los que se procesó el motivo del conflicto. Es cierto que la prepotencia y los descalificativos poco ayudaron al progreso de la negociación, pero eso no explica la dinámica de confrontación que casi de manera inevitable se dio. Había dos lógicas de resolución distintas, una mesa de diálogos y muchas palabras en el teatro de operaciones que buscaron fortalecer a cada cual en detrimento del otro. En ese "mar de subjetividades" se había creado una situación objetiva de conflicto que hacía muy difícil resolver la contradicción entre los protagonistas. En realidad, los mecanismos de solución corrieron en una pista diferente a la del diálogo público: la negociación "en corto" y la entrada en escena del Consejo Universitario.

Los procedimientos que se usaron para dar salida al conflicto no fueron muy distintos a los que recurrentemente emplean las autoridades para resolver entre ellas y ante otras fuerzas sus diferendos. La "pista chica" es el mecanismo cotidiano y tradicional que soluciona los problemas entre las fuerzas sociales. La negociación "en corto" no significa necesariamente componenda o traición sino, en lo esencial, una forma de adoptar acuerdos que excluye a las bases sociales para incluir sólo a sus sectores dirigentes. Esta particular forma de arreglar asuntos no está regida por las normas legales aunque a ellas deba sujetarse la presentación y sanción del acuerdo adoptado. En nuestro país, los acuerdos de esta naturaleza expresan un rasgo central de las culturas políticas que privilegian la relación entre las élites dirigentes de las fuerzas o bloques y el desplazamiento de los grupos e individuos de las fuerzas en pugna.

Antes de que la salida se encontrara por la "pista chica" los líderes estudiantiles se dirigieron principalmente a sus bases sociales. Ni los estudiantes ni las autoridades podían transpasar las fronteras que a unos la institución y a otros el movimiento les impusieron. No podían públicamnete llegar a los acuerdos del 10 de febrero sin lesionar las bases de sus respectivas legitimidades. La "pista chica" vino a resolver las dificultades que públicamente no podían tratarse. Las negociaciones "en corto" durante la huelga fueron, así, una necesidad política del momento congruente con una forma tradicional de tomar los acuerdos.

La necesidad de solucionar el conflicto no era sólo un asunto referido a las demandas del movimiento. La UNAM entera se hallaba movilizada y tanto las autoridades como los dirigentes del CEU tenían enfrente una responsabilidad de enormes dimensiones que las marchas y mítines no podían resolver por sí mismos. Era un problema que involucraba en diversa medida a todos los sectores de la UNAM, al público no universitario y a distintas instancias del gobierno. Durante la huelga la apuesta del CEU estuvo dirigida a la negociación en condiciones de fuerza por la posesión física de las intalaciones universitarias y la de las autoridades hacia el eventual debilitamiento del CEU; no se pueden saber con exactitud los cálculos políticos de la rectoría, pero se puede especular que la fecha de sesión del Consejo Universitario no tenía sentido si no tuviera en mente algo que proponer el 10 de febrero, en virtud de que el diálogo público se había suspendido tras su fracaso. Parece claro que una de las pretensiones de las autoridades era dejar correr la huelga cierto tiempo para que el movimiento decayera tanto en términos de movilización como de cobertura y prestigio político social. Otro propósito que quizás hayan tenido las autoridades, el cual no necesariamente se riñe con el anterior, era dejar un periodo para negociar con la dirigencia del CEU y dar al Consejo Universitario la responsabilidad formal de la solución. De este modo la rectoría podía suponer que en condiciones de debilidad la dirigencia del CEU tendría que negociar sin la apabullante publicidad y prestigio que los diálogos abiertos propiciaron y que el Consejo tendría otra vez el papel de resguardo institucional que

interesaba la rector y su equipo. En este esquema de solución tuvo que incluirse la dirigencia del CEU puesto que los canales públicos estaban cerrados y había que conducir con éxito una huelga dificil de sostener.

El núcleo dirigente del CEU enfrentaba una situación contradictoria: por un lado, ante el público carecía de marcos apropiados para la negociación pues necesitaba estructurar un lenguaje opositor y confrontacionista para mostrar la infexibilidad de la rectoría y para conservar a sus adeptos; por otro lado, estaba obligado a mantener una intensa negociación con las autoridades. La dirigencia calculó que mediante la fuerza de la huelga, las negociaciones tendrían que resultar positivas para el CEU; y en ello no se equivocó. Cuando todo hacía suponer que el movimiento decaía por la fragilidad de los equipos que sostenían físicamente la huelga, el CEU mostró un día antes de la sesión del Consejo Universitario, poseer una fuerza y vitalidad mucho más grandes de lo que aparentaba el reducido número de guardias nocturnas y brigadas propagandísticas. El Zócalo de la Ciudad de México fue el escenario de una de las más impresionantes movilizaciones de las últimas décadas. [5] Esa gran marcha puso la balanza a su favor y amarró el positivo acuerdo que el 10 de febrero adoptó el Consejo Universitario a propuesta del rector. Así el crecimiento de la cobertura política que el movimiento tenía durante la huelga, en lo cual los medios informativos jugaron un destacadísimo papel, y la demostración de fuerza colocaron la

negociación en un terreno muy favorable a las demandas del CEU.

3.Las actividades del CEU durante la huelga

Durante la huelga el CEU mantuvo una actitud de espera. Su única iniciativa política fue llamar a que el Consejo Universitario sesionara extraordinariamente y que nombrara una "comisión mediadora". El CEU ofrecío garantías para que la reunión se llvara a cabo en la Ciudad Universitaria. Junto a ello el CEU organizó un Encuentro Nacional de Estudiantes que tuvo poca trascendencia política. [6] Las asambleas y reuniones del CEU dejaron de discutir políticamente para dedicarse casi en exclusiva a la organización de la infinidad de tareas que implicaba el sostenimiento de la huelga. Las negociaciones públicas se interrumpieron y, por lo tanto, se perdió la posibilidad de que el conjunto de ceuístas participara en el arreglo del conflicto y desarrollara lo que había sido su mejor arma durante los diálogos públicos: el carácter propositivo del movimiento. El CEU nombró una comisión de Congreso con el objetivo de avanzar en la confección de una propuesta; sin embargo los trabajos terminaron por perder importancia ante el predominio de la lógica organizativa. Un dirigente de Ciencias Políticas dijo, según Monsivaís:

> En la huelga hay dos riesgos notables: la desmovilización y el que la actividad inmediata ocupe siempre el primer plano, y posponga de modo indefinido el análisis de las perspectivas. [7]

El principal problema que esta dinámica impuso fue la dificultad

para generar durante la huelga un ambiente propicio a su levantamiento. Era muy difícil que los activistas tuvieran claridad acerca de lo que podía considerarse un triunfo si antes no habían discutido cuáles eran los nexos entre los propósitos generales en la demanda de Congreso y las posibilidades concretas del movimiento. A la poca precisión y claridad respecto a cómo debía proceder formalmente un acuerdo favorable al CEU -quién y cómo convocaría al Congreso, cómo se integraría la comisión organizadora, qué participación tendrían las autoridades y el Consejo Universitario- se sumó la precaria elaboración acerca de los temas y procedimientos que tendría el Congreso, la forma de elección de las delegaciones, los vínculos con los foros locales previos, etcétera. La dinámica organizativa y la escasa discusión política en el CEU durante la huelga cobró su precio cuando las autoridades dieron la respuesta el 10 de febrero. Para muchos universitarios el acuerdo del Consejo Universitario -que no incluía la palabra resolutivo en la definición del carácter del Congreso- era sospechoso; además las medidas se suspendían y no se derogaban y la diferencia entre ambas modalidades no quedó suficientemente clara aún antes de la huelga. Se creó así un clima favorable a la confusión y el radicalismo.[8] La lógica que predominó en la últimas semanas acentuaba la confrontación entre los adversarios: el CEU, ante las respuestas de las autoridades, había ido progresivamente desarrollando un discurso "radical" por el tono de confrontación. El ambiente que generó el CEU hizo aún más complicada la aceptación de las resoluciones del Consejo

Universitario.

El acuerdo del Consejo fue a todas luces un auténtico triunfo del movimiento. En el discurso con que el rector presentó la propuesta de acuerdo dijo:

> El Congreso Universitario debe ser y tiene que ser plural y democrático a fin de que con la participación de todos los sectores de la comunidad universitaria, se discutan los principales problemas que aquejan a nuestra Casa de Estudios. Debe quedar claro que el Congreso ha de garantizar la participación de la totalidad de los sectores de la comunidad y de reflejar fielmente la pluralidad de la institución. Los delegados al Congreso deberán ser nombrados por el voto universal y libre en cada una de las dependencias universitarias. [9]

El 12 de febrero, el CEU realizó una asamblea deliberativa en la que la mayoría de las escuelas se manifestó contra el levantamiento de la huelga. Fue una reunión sumamente tensa en la que aparecieron elementos de provocación. El núcleo dirigente, miembros del grupo de asesores y de la llamada "corriente" se vieron obligados a actuar con toda rapidez. Acudieron a las asmbleas de cada escuela a convencer del levantamiento de la huelga y diseñaron un cuidadoso dispositivo para garantizar que la reunión que definiría la táctica del CEU transcurriera en completo orden. El 15 de febrero de 1987 el Consejo Estudiantil Universitario decidió levantar la huelga por considerar un triunfo los acuerdos del Consejo Universitario. En esa reunión definió una serie de "garantías" para evitar represalias contra el movimiento y sus activistas. A excepción de la ENEP Zaragoza y de la FES

Cuautitlán, dirigidas por los núcleos más radicales del movimiento, en perfecto orden el CEU hizo entrega de las instalaciones el 17 de febrero de 1987.

4. La diversidad y la identidad estudiantil

El movimiento estudiantil de 1986-87 condensó voluntades y sentidos diversos. Detrás de las demandas y los discursos, había una heterogénea mezcla de intereses y aspiraciones que lograron expresarse en forma colectiva y articular a un sujeto político-social nuevo. El movimiento fue la confluencia de sectores de la población con culturas escolares y sociales distintas que lograron generar en breve tiempo una identidad y pertenencia común. Las movilizaciones fueron expresión de estos procesos. La confrontación pública definió a los adversarios, ubicó los sitios de los sujetos en conflicto y fortaleció la organización y los liderazgos. El movimiento estudiantil fue un proceso social novedoso que expresó coyunturalmente una amplia gama de problemas estructurales, malestares dormidos y concepciones políticas.

4.1 Motivos, voluntades y sentidos diversos

El rechazo a las reformas de septiembre, la indignación por los procedimiemtos antidemocráticos con que se aprobaron y los deseos de superación académica fueron sólo una parte del sentido que los estudiantes atribuyeron a su movilización. La defensa de los

derechos estudiantiles fue también la expresión de la defensa de mecanismos que la institución universitaria proveía para facilitar la supervivencia escolar. Pero esos mecanismos eran los marcos institucionales de un amplio abanico de prácticas escolares no siempre compatibles con el rigor académico que teóricamente define a la actividad educativa. Las instituciones eductivas durante muchos años crearon las condiciones para que los estudiantes desarrollaran estrategias de promoción y acreditación que poco o nada tenían que ver con los procesos de adquisición de los saberes. La escasa valoración social del conocimiento, el excesivo formalismo de la práctica educativa y otros fenómenos posibilitaron el desarrollo de ambientes laxos para el estudio y el trabajo. El argumento esgrimido por el CEU de que las medidas reglamentarias no resolvían los problemas académicos, era en muchos sentidos cierto; pero también lo era que la respuesta reactiva del estudiantado constituía una defensa de los mecanismos y prácticas escolares que facilitan la promoción formal, independientemente de la calidad del esfuerzo educativo. La protesta estudiantil anuda una legítima defensa de derechos educacionales, una reacción para conservar mecanismos y prácticas de supervivencia escolar y una difusa intención para obtener de la Universidad un mejor servicio educativo. No contamos con estudios al respecto, pero se puede aventurar que por lo menos en la fase inicial de la protesta la gran masa estudiantil careció de argumentos fundados para demostrar la improcedencia de las medidas.

El movimiento estudiantil, visto en su conjunto, tuvo la virtud de desplegar argumentos académicos que orientaron su acción. Existe un hecho indudable: en el movimiento existieron sectores preocupados por que el movimieto adquiriera un carácter académico e, incluso, por presentarlo como el portador de los genuinos intereses de elevación de los niveles académicos. Las formulaciones en este terreno provinieron básicamente de estudiantes de la licenciatura y, dentro de estos, de los núcleos que tuvieron la dirección política del CEU. Para los estudiantes del bachillertato la preocupación fundamental fue detener el peligro de la restricción al pase automático, el aumento de las cuotas y las limitaciones a los exámenes.

El estudiantado universitario es un conglomerado de sujetos con origenes sociales y culturales muy heterogéneos; con experiencias y prácticas escolares diversas. El la UNAM conviven estudiantes que provienen de familias con tradición escolar superior y estudiantes que provienen de familias sin estudios de licenciatura. Estas situaciones de origen determinan en gran medida el sentido y las expectativas que los estudiantes generan alrededor de la Universidad. Todos aspiran a obtener un título pues saben que, aunque reducidas, les propociona ventajas en relación a quienes no lo poseen, pero el sentido y las prácticas que despliegan para su obtención son distintas.

Todos estos estudiantes son portadores de capitales culturales

distintos que hacen que su experiencia escolar tenga caminos diversos; la voluntad de permanecer y avanzar en la escuela y el sentido que le imprimen a la calidad de su experiencia es diferenciada. Para muchos la Universidad así es porque así se les presenta y el reclamo que pueden hacer es que no se les disminuya la oportunidad social que para ellos represente; para otros la Universidad podría ser mejor, puesto que la imagen que se han formado de los estudios universitarios es incompatible con la deficiente calidad que les ofrece. A partir de éstos elementos los estudiantes desarrollan estrategias de inserción y permanencia distintas. Algunos seguirán la "ruta fácil" mediante el uso de los mecanismos que la institución tiene y las prácticas del "fusil" en exámenes y trabajos, de la inscripción con maestros "barcos", otros seguirán rutas combinadas entre la exigencia de rigor y las prácticas "fáciles". Estos elementos están presntes en la vida estudiantil y se mezclan con las oportunidades u obstáculos económicos que les imponen su origen social, sus necesidades laborales y sus compromisos familiares.

4.2 La identidad colectiva de los estudiantes

En muy pocas semanas los estudiantes perdieron el anonimato. Con el surgimiento del CEU la masa estudiantil se constituyó en un gigantesco y organizado sujeto social con demandas y discursos propios. Los estudiantes generaron una identidad y un sentido de pertenencia a la institución y al movimiento muy preciso. Las

demandas expresaban descontentos previos; las movilizaciones y la huelga constituían una experiencia colectiva inédita; la organización les daba nombre, les permitía participar en asuntos que antes tenían vedados y los respaldaba en sus acciones; los liderazgos les otorgaban representación y argumentos contra el adversario y los orientaban en la lucha. En breve tiempo estar en la Universidad adquirió sentido: la UNAM era de quienes formaban parte de ella y, por eso, la lucha estudiantil era una reivindicación de su pertenencia a la Universidad. Los estudiantes adquirieron conciencia de que la lucha expresaba su necesidad de intervenir en la institución y de asumir como propias las decisiones políticas y académicas y los espacios físicos.

A diferencia de los movimientos de la década anterior, el movimiento ceuísta no se proponía metas de largo plazo; no deseaba alcanzar el futuro luminoso ni desencadenar la gran transformación social. Su lucha fue una reivindicación del aqui y el ahora del ser estudiante. Junto con el nombre CEU los estudiantes gritaron durante las marchas el nombre de sus escuelas: afirmar su pertenencia a un CCH, una prepa, una facultad; estallar en un ¡Goya! y gritar las demandas de derogación y congreso, afirmaban la pertenencia e identidad con la institución y el movimiento.

La movilización fue un complejo simbólico que proporcionó elementos a la identidad estudiantil. Las marchas, los mítines, la huelga y los cientos de pequeños actos que diariamente clebraban

los estudiantes sirvieron para reforzar la convicción de que la razón estaba con el CEU. La UNAM y la calle eran suyas; ocuparlas masivamente mostraba su fuerza, mostraba que eran mayoría. Las manifestaciones fueron auténticos referendos callejeros que por su contundencia no dejaron lugar a dudas sobre la representatividad del CEU. La calle volvió a llenarse de significados: los viejos recorridos de la movilización de 1968, los puntos de reunión con los camaradas del politécnico, el Zócalo como centro del país y reto para colmarlo. La forma de nombrar al auditorio de la Facultad de Filosofía y Letras fue una definición programática y una evidencia de que la simbología universitaria no es asunto de oficios administrativos o bautizos institucionales: el "Che" para unos, el "Justo Sierra" para otros.

Así como las grandes manifestaciones desencadenaron un efecto acumulativo, las pequeñas acciones en los salones, las brigadas y las comisiones estructuraron mocroscópicamente los vínculos más estrechos con el movimiento. A través de ellas se realizaron las actividades concretas y se formaron centenares de activistas con gran capacidad de argumentación, organización e iniciativa. En las actividades prácticas del saloneo, boteo, las pegas y las pintas los estudiantes se afirmaban diariamente como un sujeto social.

El liderazgo del CEU tuvo gran importancia. En tres o cuatro nombres los estudiantes resumían su representación. La capacidad discursiva, la energía que impusieron a sus actos la experiencia y

capacidad política de cada uno de los líderes del CEU los rodeó de un carisma que contrastaba notablemente con la rigidez de los funcionarios. El liderazgo desarrolló un especial talento para encabezar las propuestas y convencer a los estudiantes sin que las luchas entre las diversas posiciones en el CEU provocaran afiliaciones a grupos o sectas o generaran fonómenos de caudillismo y lealtades incondicionales. La posibilidad de este liderazgo, entendido como una fluida identificación entre los dirigentes y las "bases", radicó en la organización del CEU: asambleas para tomar acuerdos en cada escuela, delegados electos democráticamente para llevar a las plenarias del CEU las resoluciones, adopción democrática de los planes de acción. Los medios masivos de comunicación contribuyeron a la extensión del movimiento. Lo que para las autoridades fue el ejercicio de la apertura para los estudiantes fue un insuperable recurso propagandístico: Radio UNAM fue escuchado como nunca imaginaron los funcionarios encargados de administrar su tediosa programación.

La magnitud de la indignación nunca llegó al vandalismo; por el contrario, los estudiantes que asistieron al auditorio "Che Guevara" para escuchar los diálogos supieron respetar los llamados al silencio que frecuentemente los comisionados solicitaban. Como no podían gritar durante las intervenciones, portaron cartelones, mostraron papeles con las siglas del CEU o con frases alusivas a los debates y a los representantes. Cuando la agrupación Voz

Universitaria ocupó la totalidad del auditorio, los ceuístas rehuyeron la provocación y conservaron una prudente tolerancia. Miles de quienes escucharon los debates salían aún más convencidos de que la razón estaba con el CEU. La importancia de los diálogos puede verse no sólo por la madurez de los universitarios que se dispusieron al debate abierto o por la inegable apertura de las autoridades de la UNAM, sino también por los efectos en cadena que generó: por primera vez los estudiantes podían decir frente a las autoridades lo que opinaban de la UNAM y de ellas.

La huelga fue la culminación de un estado de ánimo colectivo nuevo para las generaciones jóvenes. No fue únicamente una experiencia política ni el recurso legítimo para defender sus derechos. Fue una auténtica reapropiación de los espacios físicos y un cuestionamiento de los fines de la Universidad. La UNAM no podía resolver sus problemas si excluía a sus estudiantes y profesores. El viejo esquema centralista y autoritario, las tradicionales formas de relación política y de decisión se habían agotado en una institución que sobrepasaba los 300 mil estudiantes y que condensaba la más variada combinación de problemas e intereses. Quizá los estudiantes no hayan percibido que su movimiento expresaba las dificultades para que la UNAM funcionara articuladamente; pero su inclusión masiva en la toma de decisiones fue la reivindicación de que en la UNAM la mayoría de edad había llegado desde hacía mucho tiempo y de que, por lo tanto, cualquier esfuerzo por enfrentar sus dificultades, para ser auténtico

requería de la inclusión de todos sus integrantes, de la redefinición de los marcos de decisión y de nuevas relaciones políticas.

Los estudiantes aprendieron que era posible modificar situaciones aunque no tenían los elementos para decir exactamente qué y cómo se debía modificar. En muchos sentidos, el movimiento estudiantil ceuísta puso las bases para que la UNAM accediera propositivamente a la modernización que ahora se exige en el país. La UNAM no podrá ser moderna si excluye a sus miembros, si opta por comprender y resolver sus problemas con políticas de restricción, si descuida que los nudos fundamentales de su situación actual se localizan en cómo hacer de la vida universitaria una experiencia estimulante al trabajo intelectual, al rigor científico.

Los estudiantes abrieron oportunidades inéditas a la UNAM y, con ello, pusieron un reto que todavía ahora, a dos años de concluida la huelga, es una intención no resuelta. El sector estudiantil no podrá por sí solo asumir la extraodinaria complejidad que implica transformar en diversos niveles a la Universidad. Como sector social tiene impedimentos para formular proyectos globales y llevarlos a cabo; su contribución ha sido sentar las bases para que, a través del Congreso Universitario, se inicie el proceso de debate y transformación que la UNAM reclama.

5. La crisis política en la UNAM.

El movimiento estudiantil alteró las estructuras, las relaciones y las prácticas políticas de la UNAM. Su aparición catalizó las desarticulaciones que había comenzado a sufrir la estructura centralista a partir del rectorado de Rivero Serrano; el deterioro del sistema de "intercambios políticos" -lealtades, consensos- y de las prácticas de relación burocrática se potenció con el surgimiento de la protesta estudiantil. Al "consenso aparente" creado por Fortaleza y debilidad y expresado en la consulta, siguió una dispersión de posiciones político-académicas; la posición transigente del rector Carpizo despertó animadversiones de los sectores más conservadores de la UNAM; la posibilidad de iniciar la transformación con recursos políticos participativos facilitó que directores y funcionarios medios intervinieran con sus propias posiciones; sectores académicos de distintas escuelas, facultades, institutos y centros exigieron participar y apoyaron la solicitud de Congreso; las AAPAUNAM perdieron su capacidad de representación de los académicos y no lograron tener un papel central en los acontecimientos; surgieron alianzas en los sectores conservadores del bloque institucional que el rector no pudo controlar; algunos funcionarios y directores apoyaron discretamente al CEU y otros realizaron campañas de promoción ante la posible renuncia de Carpizo; núcleos importantes de investigadores exigieron ampliar su representación en el Consejo Universitario; en el seno de la comisión de rectoría se hicieron públicas las diferencias de sus

integrantes; a algunos funcionarios se les vinculó con hechos de violencia. Conforme fue avanzando el conflicto, el conglomerado institucional perdió coherencia; sus componentes intervinieron haciendo evidente que la unidad político burocrática se hallaba seriamente debilitada.

El movimiento estudiantil obligó a las autoridades a proponer mecanismos de solución del conflicto que rebasaban los marcos tradicionales: el diálogo público; el reconocimiento del CEU como legítimo interlocutor; el uso de Radio UNAM para transmitir los diálogos; las continuas concesiones de la rectoría frente a las demandas de los estudiantes y, por último, la suspensión de los reglamentos y la aceptación de un Congreso Universitario. Aunque el rector haya buscado a toda costa preservar la formalidad institucional, quedó claro que la respuesta ofrecida el 10 de febrero era un reconocimiento político al movimiento estudiantil.

La derrota de la posición oficial fue la derrota de muchos sectores que vieron en las reformas de septiembre la posibilidad de corregir problemas de la UNAM. Políticamente, la derrota contribuyó a las fracturas del bloque institucional. Poco tiempo después del levantamiento de la huelga, como se recordará, el rector solicitó la renuncia de sus colaboradores cercanos, ratificó a algunos, excluyó a otros, los cambió de lugar y reestructuró el organigrama de la administración central.

El movimiento estudiantil de 1986-87 colocó a la UNAM en nuevos terrenos para la definición de sus políticas institucionales. En muchos sentidos cambió la fisonomía política de la Universidad. El rector tuvo que enfrentar en los dos últimos años de su rectorado las dificultades que quedaron como saldo de la confrontación universitaria, con poco margen para ejercer su liderazgo.La posición política asumida por la dirigencia del CEU en 1987-88 dificultó más la actividad del bloque dirigente de la UNAM el cual, a su vez, no logró tomar la iniciativa para encabezar el acuerdo sobre el Congreso Universitario. El proceso de instalación de la Comisión Espeicial fue sin duda un laboratorio de las posibilidades de participación de la comunidad universitaria: su grupo inicial fue nombrado por el Consejo Universitario con una estricta composición paritaria de las fuerzas políticas y, después, este primer grupo convocó a elecciones democráticas para integrar la porción que correspondía nombrar a los universitarios. La Comisión Especial tuvo éxitos pero fue, a su vez, el escenario de inumerables conflictos que retrasaron los trabajos para los que fue electa. La Comisión impuso una dinámica a la UNAM totalmente nueva, se conjugó con la desarticulación política global que experimentaba el sector dirigente y, en general, todo el conglomerado institucional.

La figura rectoral adquirió nuevas características en la vida política de la UNAM. El rector pasó a ser un dirigente al que se podía cuestionar pero también que podía negociar y ceder. El nuevo

papel del rector tuvo que centrarse en la búsqueda de diálogos y concertaciones y, al mismo tiempo, tuvo que definir públicamente sus posiciones políticas. El papel de máxima autoridad, de "jefe nato", comenzó a perder importancia. La diversidad de la UNAM obligó a modificar sobre la marcha los procedimientos políticos, los pesos de la autoridad y de los sectores y grupos universitarios. Este es, en pocas palabras, el resultado más destacado que propició el movimiento estudiantil. No es posible saber si la nueva situación podrá traducirse en reglas y formas de relación permanentes, aceptadas por todos, para involucrar democráticamente a los universitarios en las decisiones generales de la UNAM. Apenas se ha trazado el camino y falta mucho por recorrer.

NOTAS CAPITULO 6.

1. Jorge Carpizo. Informe final. 1985-1988. México, UNAM, 5 de diciembre, 1988.

2. Manuel Meneses. "Platicas rotas ante mutuos rechazos del CEU y Rectoría". La Jornada, México, 17 de enero, 1987.

3. Renato González Mello. "El movimiento estudiantil en la UNAM. Testimonios". Cuadernos Políticos, núm. 49/50, México, Ed. ERA,enero-junio, 1987. Carlos Monsivaís logra una inmejorable visión del ambiente estudiantil en "¡¡¡Duro, duro, duro!!! Crónica del CEU: 11 de septiembrede 1986-17 de febrero de 1987". Cuadernos Políticos, op. cit.

4. Vease Gilberto Guevara Niebla. La democrácia en la calle. Conica del movimiento estudiantil mexicano, México, Ed. Siglo XXI, 1988.

5. Manuel Meneses. "Marcharon cientos de miles, sin incidentes, en apoyo al CEU". La Jornada, México, 10 de febrero, 1987.

6. Manuel Meneses. "Acuerda el CEU reanudar el diálogo; será con el Consejo Universitario". La Jornada, 31 de enero, 1987.

7. Carlos Monsivaís. op.cit. p. 51

8. Vease: Cristina Dovalí. "El movimiento estudiantil en la UNAM. Testimonios" Cuadernos Políticos, núm. 49/50, México, ED. ERA, enero-junio, 1987.

9. Jorge Carpizo. Discurso ante el Consejo Universitario, México, UNAM, 10 de febrero, 1987.

C R O N O L O G I A

1 9 8 6

Abril

16. El rector Jorge Carpizo presentó el diagnóstico "Fortaleza y Debilidad de la UNAM" ante el Consejo Universitario. Se abrió un periodo de consulta a la comunidad.

Mayo

9. El rector Jorge Carpizo declaró que la superación de problemas solo puede hacerse con acciones específicas y no con discursos.

22. Consejeros Técnicos y universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras plantearon al rector mayor representación de profesores y alumnos en los cuerpos colegiados de la UNAM. Documento leído en la presentación del Proyecto Académico 1986.

Julio

17. Foro Estado Educación y crisis sobre universidades.

22. Foro de profesores del CCH.

23-25. Foro del STUNAM para analizar las propuestas de Rectoría. Documento del Comité Ejecutivo.

30. Sesión del Consejo Universitario. Elección de un nuevo integrante de la Junta de Gobierno. Consejeros de diversas facultades proponen que se posponga la elección hasta tener conocimiento del currículum de la persona propuesta por el rector. La mayoría de consejeros se opuso a esta propuesta y nombró a Graciela Rodríguez Ortega como miembro de la Junta de Gobierno, en sustitución de Miguel León Portilla.

Agosto

26. Presentación del documento de Consejeros Universitarios estudiantes "La UNAM hoy"

Septiembre

5. El rector envió a las comisiones del Consejo Universitario las medidas de reforma.

8. Las comisiones del Consejo Universitario presentaron dictámenes favorables a las medidas que presentó el rector.

11. El Consejo Universitario aprobó las medidas de reforma reglamentarias que presentó el rector. Consejeros de diversas escuelas se opusieron a la brevedad con que se presentaron los proyectos y a su contenido. El Consejo Aprobó las modificaciones reglamentarias.

24. Primera Asamblea Universitaria contra la reforma, en la Facultad de Filosofía y Letras. Se exige la derogación de los reglamentos aprobados por el Consejo Universitario, el 11 y 12 de septiembre.

Octubre

8. Segunda Asamblea Universitaria contra la reforma, en la Facultad de Ciencias. Se propone crear al CEU. Se convoca a un mitin para el 27 de octubre.

23. El STUNAM realizó un paro de 24 hrs.

27. Mitin en la explanada de rectoría. 10 000 o 12 000 estudiantes según el CEU.

28. La UNAM y el Senado firmaron un convenio. El Senado apoya a Carpizo.

30. Acto estudiantil en la Facultad de Derecho en apoyo a las reformas. Asistencia de Jorge Madrazo: las reformas "no se repliegan a ninguna tendencia política...". Miguel Acosta Romero, director de la Facultad de Derecho calificó a los opositores de "disidentes, perezosos y apáticos".

Acto estudiantil en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales contra la reforma. Desconocen a los Consejeros Universitarios. Acuerdan impulsar Foros de Transformación universitaria.

31. Acto estudiantil en la Facultad de Medicina, convocado para apoyar la reforma y crear la Unidad Académica Estudiantil (UNACE). Miembros el CEU asistieron al acto y debatieron con los estudiantes reunidos.

Constitución del CEU. Exigen la derogación de los reglamentos. Acuerdan un plan de acción: 1) paro estudiantil el 13 de noviembre; 2) marcha de antorchas el 6 de noviembre; 3) encuentro estudiantil del Valle de México; 4) encuentro estudiantil nacional; 5) llamado al rector al debate público.

Noviembre

5. El rector entregó la Casa Club para el personal Académico. Las AAPAUNAM apoyan las reformas.

6. Manifestación de antorchas contra las reformas (del Monumento a Alvaro Obregón a la Rectoría). Según el CEU asistieron 20 mil estudiantes.

7. Reunión de la Coordinadora Promotora de la Asamblea Universitaria de Profesores. Contra "el plan Carpizo".

10. Acuerdo del CEU para pugnar por un Congreso Universitario.

11. Llamado de la rectoría a iniciar el diálogo. Primera comisión de la rectoría: Alfonso Millán, José Meljem, Braulio Ramirez, Mario Ruiz Massieu, Jorge del Valle.

12. Grupos del CCH-6, Preparatoria Popular Tacuba y del Campamento 2 de Octubre, tomaron la Torre de Rectoría. El CEU se deslinda de la acción.

    Primera reunión entre la comisión de rectoría y el CEU. No hubo acuerdo.

13. Paro universitario organizado por el CEU. cerraron 22 escuelas, 4 paros parciales, todos los planteles del CCH y Preparatorias. En las Facultades de Ingeniería y Contaduría hubo asambleas.

14. Reunión del CEU en la que se hizo el balance del paro. Se acordaron mecanismos internos de votación: 3 votos por escuela con representatividad; 1 voto por escuela sin representatividad. Plazo para nombrar representantes definitivos.

    Se constituyó la Asamblea Universitaria de Profesores, que rechazó las medidas de reforma.

18. Primer ofrecimiento de la comisión de rectoría, que flexibilizó las medidas reglamentarias.

    Paro estudiantil en la Facultad de Ingeniería, que fue roto por "porros" y personal de vigilancia.

21. Sesión del CEU en la que se preparó la marcha del 25 y otras actividades. Se rechazaron las propuestas de la rectoría.

24. Acto de apoyo de egresados a las reformas se Carpizo en el Palacio de Minería.

25. Manifestación del CEU, desde el Parque Hundido hasta la Rectoría, 60 mil asistentes según el CEU.

27. Reunión del CEU con la Comisión Legislativa del Consejo Universitario.

Diciembre

2. Reunión del CEU con la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario.

4. Reunión del CEU con la Comisión de Presupuesto del Consejo Universitario. Cuatro consejeros de la Comisión de Presupuesto del Consejo Universitario hicieron un llamado a discutir las medidas.

   Carpizo a través de la Comisión de rectoría propuso la creación de una comisión especial integrada por todos los sectores para revisar las medidas de la rectoría.

8. Asamblea deliberativa del CEU para discutir la propuesta de la rectoría sobre la Comisión especial. Se adoptó la "orientación" de hacer una contrapropuesta.

8-9. Foro para la reforma convocado por el CEU.

9-10. Reunión de la UNACE con las Comisiones de Trabajo Académico y Legislación del Consejo Universitario.

10. Asamblea del CEU en la que se acordó hacer una contrapropuesta para la comisión de diálogo, de 20 personas, integrada por autoridades, estudiantes, profesores y delegados del STUNAM. Se solicitó la presencia de periodistas y la transmisión de los diálogos por Radio UNAM. De no aceptarse las propuestas el CEU estallaría la huelga el 17 de enero.

11. Marcha del CEU desde el Parque de los Venados hasta la Rectoría.

12. El CEU hizo pública una contrapropuesta de integración y una agenda de una comisión de diálogo.

13. Carpizo declaró que la oposición a las reformas "es un movimiento político".

15. Reunión del CEU con la Comisión de Rectoría en la que acordaron integrar la comisión de diálogo y la agenda de discusión.

16. Asamblea del CEU en la que se acordó: * reiterar la demanda de derogación, * pedir la asistencia del rector en el diálogo y * aceptar que la comisión de diálogo estuviera formada por 10 integrantes del CEU y 10 mas de la rectoría. Carlos Imaz reiteró la necesidad de que comenzaran los preparativos para la huelga, como los paros escalonados.

17. Segunda reunión entre el CEU y la Comisión de rectoría en la que se afinaron detalles de los trabajos de la comisión de diálogo.

18. Acuerdo entre el CEU y la Comisión de la rectoría para la formación de la Comisión de diálogo y su agenda de trabajo.

1 9 8 7

Enero

6. Primera sesión de pláticas públicas. Se acordó el reglamento de funcionamiento. Discusión general sobre los problemas de la UNAM. No hubo acuerdos sobre los reglamentos; ni sobre el pronunciamiento conjunto que solicitó el CEU para demandar entre otras cosas un aumento del subsidio del 100 %. Los diálogos se transmitieron por Radio UNAM.

7. Segunda ronda de diálogo público. Se realizó la discusión sobre el Reglamento de Inscripciones. No hubo acuerdo.

   El STUNAM incorpora a un miembro a la comisión de asesores del CEU.

8. Tercera sesión del diálogo público en la que se discutió el Reglamento General de Exámenes. No hubo acuerdo. Narro pidió propuestas concretas al CEU y dijo que "en su momento" la Rectoría las haría.

9. Cuarta sesión de pláticas públicas en la que se discutió el Reglamento de pagos. No hubo acuerdo. Rectoría pidió receso hasta el domingo 11 de enero. El CEU insistió en la derogación o la huelga.

11. Quinta sesión del diálogo público, en la que la rectoría entregó una propuesta que inicialmente rechazó el CEU. Esa propuesta consistía en: 1) otorgar el pase automático a los alumnos que terminaran el bachillerato en un máximo de 4 años y con un promedio mínimo de 7; 2) eliminar el requisito de asistencia al 80 % de las clases; 3) poder presentar la cantidad de exámenes extraordinarios equivalente a la mitad de materias del plan de estudios; 4) retirar los aumentos en cuotas por servicios.

    Asamblea del CEU. Aprobación de "orientaciones" para la discusión en las escuelas. Rechazo a la propuesta de Rectoría; mecanismos para la huelga (fecha tentativa 29 de enero). Se acordó realizar una marcha para el 21 de enero del casco de Santo Tomás al Zócalo.

12. Mitin del CEU en la explanada de la Rectoría. Llamado a preparar el movimiento de huelga.
    Las autoridades declararon que los mecanismos de presión no tienen cabida en el diálogo.

13. Reunión del Consejo General de Representantes del STUNAM en la que Evaristo Pérez Arreola presentó un documento que exhortaba al CEU a aceptar algunas propuestas de la rectoría. Imanol Ordorika se manifestó en contra de las pretensiones del STUNAM de dirigir al CEU y advirtió del peligro de una "separación histórica" entre las agrupaciones. Pérez Arreola retiró el documento en cuestión.

En cada escuela o facultad se realizaron asambleas para decidir si el CEU presentaba una contrapropuesta a las autoridades.

14. Aparición pública (desplegado) de la "Corriente Democrática de Profesores de las AAPAUNAM".

Informe anual de labores del rector: "... defenderé el principio de superación académica con toda convicción y... continuaré haciendo del diálogo y la concertación con todos los sectores, el instrumento de transformación universitaria. Por su parte Antonio Santos dijo que el CEU agotaría todas las posibilidades de diálogo y solución al conflicto y que usaría la huelga como último recurso.

Más de mil estudiantes se constituyeron en Voz Universitaria. El CEU continuó realizando asambleas en las escuelas; la mayoría rechazó la propuesta rectoral.

15. El CEU rechazó unánimemente la propuesta de rectoría y acordó presentar una contrapropuesta (57 votos a favor de la contrapropuesta, 28 sólo por exigir derogación). Voz Universitaria, decidió asistir a la negociación entre el CEU y la rectoría.

16. Desde las 7 horas grupos de Voz Universitaria se congregaron el en "Che Guevara" para intervenir en las pláticas de la rectoría con el CEU. El CEU presentó su contrapropuesta, la cual no fue aceptada por las autoridades. Se rompieron las pláticas. Espontáneamente los estudiantes organizaron una marcha por el circuito de la Ciudad Universitaria que concluyó con un mitin en la explanada de la rectoría.

20. Por la mañana el rector dirigió un mensaje a los universitarios en el que propuso la realización de foros y congreso, mientras tres directores (Economía, Ciencias e Instituto de Investigaciones Económicas), dirigentes del CEU y del STUNAM y profesores participaban en un debate en el auditorio de Humanidades. En su asamblea, el CEU acordó llamar a reanudar el diálogo. En la noche Jorge Carpizo hizo un llamado a reiniciar el diálogo el viernes 23. Ese día, el rector envió a las comisiones del Consejo Universitario las propuestas del CEU y de la comisión de la rectoría para que las dictaminaran.

21. Grupos estudiantiles de Voz Universitaria, profesores de AAPAUNAM y trabajadores de confianza de diversas dependencias realizaron un gran mitin en la explanada de la rectoría en apoyo a las reformas de Carpizo y contra el emplazamiento a huelga. Burgoa Orihuela, orador del acto se opuso a los foros o congreso. En la tarde. el CEU realizó su primera marcha al Zócalo, que fue calificada como la mayor manifestación estudiantil desde 1968.

22. El CEU y el STUNAM celebraron un pacto para converger en sus propósitos y acciones.

23. Reinicio de pláticas entre el CEU y la rectoría. El CEU insistió en sus demandas y propuso celebrar un referendum en la comunidad alrededor de su propuesta y la de rectoría. No hubo acuerdo y se pospusieron las pláticas para el domingo 25 de enero. La comisión de rectoría ofreció estudiar la posibilidad del referendum.

24. Publicaron un documento firmado por el director, el Consejo Técnico y cientos de profesores de la facultad de Filosofía y Letras en el que se propone la realización de un Congreso Universitario.

25. Reiniciaron las pláticas el CEU y la rectoría. Esta presentó una propuesta de Congreso cuya convocatoria, organización y resoluciones deberían ser sancionadas por el Consejo Universitario. La comisión de rectoría no aceptó el referendum pues consideró que la comunidad se polarizaría. Al no haber acuerdo, el CEU sesiona y adopta la orientación de proponer la suspensión de las reformas a condición de celebrar un Congreso Universitario, con carácter resolutivo.

26. Se realizaron asambleas del CEU en las escuelas y facultades. Un grupo de consejeros universitarios propuso una reunión extraordinaria del Consejo Universitario.

    Carpizo convocó a reunión del Consejo Universitario para el día 10 de febrero.

27. En la mañana la asamblea de representantes del CEU acordó demandar la derogación o suspensión de los reglamentos, la realización de un Congreso Universitario resolutivo organizado por una gran comisión y se declaró en "estado de pre-huelga". En la tarde continuaron las pláticas y no hubo acuerdo respecto del carácter, convocatoria y organización del congreso. La comisión de rectoría insistió en que debía ser el Consejo Universitario el encargado de decidir todo lo relativo al Congreso.

28. Las pláticas del CEU con la comisión de rectoría no avanzaron. El CEU se reunió y acordó los preparativos de la huelga. Mientras tanto, en la explanada de la rectoría el CEU celebró un festival musical.

Emma Rizo y Ana Aragonés, coordinadoras del Centro Cultural y de Extensión Académica de la ENEP Acatlán, respectivamente renunciaron a sus cargos por disentir de las autoridades del plantel y manifestarse a favor del CEU.

29. A las cero horas el CEU colocó las banderas de huelga en la UNAM. Medicina, Veterinaria y Odontología no pararon hasta algunos días después. La Facultad de Derecho fue cerrada por su director. El rector dirigió un mensaje en el que llamó a defender a la UNAM. Algunas facultades organizaron "clases extramuros".

Febrero

1o. El CEU llamó a una reunión extraordinaria del Consejo Universitario para que éste integrara una comisión que mediante el diálogo busque soluciones al conflicto. En conferencia de prensa, la dirigencia del CEU habló de la posibilidad de definir otros interlocutores, como el Estado.

En un desplegado, la Asamblea Universitaria de Profesores manifestó su posición frente al conflicto universitario y convocó a Asamblea General del Personal Académico el día 4.

Fidel Velázquez y los gobernadores de Aguascalientes, Miguel Angel Barberena; de Morelos, Lauro Ortega; de Guerrero, Alejandro Cervantes Delgado y del Estado de México, condenaron la huelga en la UNAM.

2. Reunión "privada" del rector con el Colegio de Directores. No se proporcionó información a la prensa, pero trascendió que algunos directores se manifestaron por adelantar la sesión del Consejo Universitario. El CEU aclaró que sus interlocutores eran las autoridades universitarias.

Rosalío Wences Reza, rector de la Universidad Autónoma de Guerrero se pronunció por el diálogo como único camino para solucionar el conflicto en la UNAM.

3. En desplegado público se convocó a los estudiantes de la Facultad de Ingeniería a que por votación directa y secreta, ante notario público, manifestaran su postura frente al movimiento de huelga.

El Consejo Estudiantil Universitario y la Coordinadora de Estudiantes Politécnicos convocaron al Encuentro Nacional de Estudiantes a realizarse los días 5, 6 y 7 de febrero.

4. El CEU reiteró su llamado a una reunión extraordinaria del Consejo Universitario y ofreció todas las garantías necesarias para que la sesión fuera en la Torre de Rectoría.

El CEU realizó cinco marchas zonales en igual número de puntos de la ciudad.

Varios centenares de académicos integraron el Consejo Académico Universitario para acordar su organización, pronunciamientos y tipo de representación en el Congreso.

Las comisiones de Legislación Universitaria y Trabajo Académico del Consejo Universitario convocaron a manifestar opiniones y sugerencias sobre la manera de llevar a cabo los foros en cada dependencia y el Congreso General Universitario.

Informó el rector Jorge Carpizo del incremento de 121 por ciento, respecto de 1986, al presupuesto universitario (asciende en el presente año a poco más de 290 mil millones de pesos), ante lo cual, el CEU señaló que en términos reales el incremento fue del 2.8 por ciento.

Carlos Imaz, Antonio Santos e Imanol Ordorika plantearon a título personal que el congreso debería analizar primero los grandes problemas nacionales, determinar el tipo de universidad que se requiere conforme a ellos y definir el proyecto de la UNAM.

El director de la Facultad de Economía, Eliezer Morales, declaró que "el sector de académicos jugará un papel muy importante en el Congreso Universitario y que para que éste pueda efectuarse deben suspenderse las medidas aprobadas en septiembre".

5. La marcha anti-huelga convocada por Voz Universitaria fracasó por falta de asistencia.

5-7. Se llevó a cabo el Encuentro Nacional de Estudiantes.

5-9. Consulta de las Comisiones de Legislación y de Trabajo Académico del Consejo Universitario para los foros y el Congreso.
El CEU rehusó participar.

6. Representantes de Voz Universitaria exigieron un espacio de representación en el actual proceso, señalaron que no están ni a favor de rectoría ni a favor de las propuestas del CEU, pero señalaron que éste último no representa a toda la comunidad.

8. El Consejo General de Representantes del CEU envió a la base estudiantil varias propuestas sobre el Congreso Universitario, del que, señaló, "no se excluye la participación de la actual estructura de gobierno de la UNAM, y en particular, de su órgano legislativo, el Consejo Universitario".

9. Segunda gran manifestación del CEU al Zócalo. Se inició en la Plaza de las Tres Culturas; la prensa dijo que los contingentes demoraron más de 2 horas en entrar al Zócalo.

Por la mañana resultó fallido el mitin que convocó Voz Universitaria en el Monumento a Alvaro Obregón. Sindicatos de 21 universidades del país realizaron un paro en demanda de aumentos de subsidio y de salarios, en solidaridad con el CEU y con sindicatos universitarios que habían emplazado o se encontraban en huelga.

10. Mientras el CEU realizaba un plantón afuera del auditorio del Colegio de Ingenieros, el Consejo Universitario, tras doce horas de debate, acordó, a propuesta del rector realizar un Congreso en el que participaría toda la comunidad, suspender la entrada en vigor de los reglamentos de septiembre y aceptar que el congreso fuera convocado por una comisión organizadora. El Consejo Universitario asumiría las conclusiones del Congreso y la comisión organizadora estaría integrada por 64 universitarios: 16 Consejeros, 16 estudiantes, 16 académicos (electos por voto directo, universal y secreto), 8 representantes de los trabajadores administrativos y 8 de la rectoría. La composición de la comisión organizadora garantizaba una estricta paridad entre las fuerzas universitarias. Algunos líderes estudiantiles declararon que el CEU había obtenido un triunfo.

11. Al término de la reunión del Consejo Universitario el rector hizo un llamado a "todos los universitarios a que no exista una división" y a la unidad en la lucha por la transformación de la Universidad.

    El CEU inicia asambleas en todas las escuelas y facultades para definir su posición frente a los acuerdos del Consejo Universitario.

12. Asamblea del CEU no resolutiva. La mayoría de las escuelas tienen la resolución de no levantar la huelga. Se presentaron elementos de provocación, tras una larga discusión el CEU acordó que su próxima sesión sería el domingo 15 e instó a los estudiantes a participar en las asambleas para evitar que fueran solo reuniones de los comités de huelga. Por la noche la corriente mayoritaria se reunió para establecer un plan de trabajo que comprendía la visita a las asambleas de las escuelas.

15. Asamblea del CEU. Se extremaron las medidas de seguridad para evitar la provocación. Cada escuela a través de sus representantes da lectura a los resolutivos de sus asambleas; 35 planteles estuvieron a favor de levantar la huelga, 11 a favor de continuarla. Se acordaron las siguientes garantías para el levantamiento: 1) no habría medidas represivas; 2) se ampliará el semestre; 3) clases y exámenes extramuros estarán invalidados; 4) no se levantarán actas contra ceuistas; 5) las autoridades son responsables de la sustracción de equipos y documentos, previa a la huelga; 6) el CEU contará con los espacios físicos (auditorios, cubículos etc.). Se propuso citar a la comisión

de rectoría el 16 a las 10 horas para dialogar al levantamiento. El CEU nombró una comisión especial para que se hiciese cargo de coordinar el levantamiento y la entrega de las instalaciones.

Las Autoridades no asistieron a la reunión convocada por el CEU el día anterior. Por la noche las autoridades en un comunicado al CEU notificaron la ampliación del calendario escolar, eximieron al CEU de responsabilidad sobre el equipo y material retirado antes de la huelga y emplazaron a los estudiantes a entregar las instalaciones. Mario Ruiz Massieu declaró que las "garantías" que pedía el CEU eran nuevas demandas que trababan el conflicto. En el comunicado de las autoridades no se aceptó anular la validez de las clases extramuros y ceder espacios al CEU.

17. En una reunión privada de la comisión especial del CEU (1 delegado por escuela) se discutieron las garantías ofrecidas por la rectoría y se aceptó el levantamiento de la huelga. A mediodía, se entregaron las instalaciones de cada escuela; Antonio Santos, en representación del CEU, hizo entrega de la Torre de Rectoría a José Manuel Covarrubias, secretario general administrativo y representante del rector. La FES Cuautitlán y la ENEP Zaragoza se negaron a levantar la huelga, desconociendo así los acuerdos del CEU.

18. Estudiantes de la FES Cuautitlán bloquearon la carretera Cuautitlán-Teoloyucan para presionar a las autoridades a respetar las garantías para el levantamiento de la huelga.

En asamblea el CAU integró la comisión de Organización y Enlace y la de Congreso; ésta última encargada de elaborar un documento para el Congreso General; así como una comisión más encargada de entrevistarse con autoridades universitarias para demandar la reinstalación de profesores despedidos.

19. En desplegado la Asamblea General de la ENEP Zaragoza informó por qué permanece en huelga y de su rechazo a los acuerdos del CEU.

Marcha de estudiantes de Chapingo, de la FES Cuautitlán del CCH 6 y de la Preparatoria Popular Fresno; del Angel de la Independencia a insurgentes para solicitar el compromiso de las autoridades a respetar las siete garantías del CEU.

Tras el levantamiento de la huelga el CEU mantuvo en su poder espacios físicos en las Preparatorias 5 y 9 y en las Facultades de Ciencias, Contaduría y filosofía y Letras.

23. El rector Jorge Carpizo emitió un mensaje a la comunidad universitaria en el que hizo un llamado a "cumplir cabalmente con las tareas que el pueblo de México nos ha encomendado... (y a que) participen, se organicen, se

expresen, y tomen parte en las decisiones que habrán y deberán tomarse para fortalecer académicamente a la Universidad".

Doce de los más cercanos colaboradores del rector presentaron su renuncia con el fin de "dejarlo en plena libertad para que pueda renovar su cuerpo de funcionarios en la forma que más convenga a la UNAM"

Los funcionarios universitarios que renunciaron fueron: José Narro, secretario general; José Manuel Covarrubias, secretario general administrativo; Carlos Barros Horcasitas, secretario de la Rectoría; Eduardo Andrade, abogado general; Alonso Gómez Robledo, secretario particular; Jorge Madrazo, Coordinador de Humanidades; Arcadio Poveda, coordinador de investigación científica; Héctor Domínguez coordinador de planeación y presupuesto; Fernando Curiel, coordinador de difusión cultural; Jorge Sánchez Azcona, coordinador de apoyo y servicios; Rogelio Rey Bosh, director general de intercambio académico; y Héctor Morales, director general de prensa.

Los estudiantes de la FES Cuautitlán levantaron la huelga y entregaron las instalaciones.

26. Se reunieron por primera vez los 16 consejeros universitarios que forman parte de la comisión organizadora del Congreso Universitario.

Tomaron posesión 10 de los 11 funcionarios nombrados por el rector. Abelardo Villegas, secretario general académico; Héctor Morales, coordinador de comunicación universitaria; José Sarukhán, coordinador de investigación científica; Mario Ruiz Massieu, general; José Romo Díaz, secretario general administrativo; Fanny Pineda, secretaria particular del rector y Humberto Muñoz, coordinador de humanidades.

B I B L I O G R A F I A

Alvarez Mendiola, Germán. "Ausencia de lo académico". Fin de Siglo, núm. 8. México, noviembre, 1986.

_____. "El movimiento estudiantil en la UNAM (III). Las luchas por el gobierno". Foro Universitario, núm. 63, México, STUNAM, febrero, 1986.

Asamblea del Claustro del Personal Académico del Instituto de Ciencias del Mar y Limnología, et.al. "Al Dr. Jorge Carpizo, Rectror de la UNAM. Al Consejo Universitario. Al Consejo Estudiantil Universitario. Al Personal Académico de la UNAM. A la comunidad universitaria y a la opinión pública". La Jornada, México, 3 de febrero, 1987.

Asamblea Plenaria del Personal Académico de la Facultad de Derecho. "A la comunidad universitaria. A la opinión pública". La Jornada, México, 14 de enero, 1987.

Azuela, Arturo. "En defensa de la legitimidad". Fragmentos del discurso pronunciado en el Consejo Universitario el 10 de febrero de 1987. Rumbo al Congreso Universitario, suplemento del Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 6 de marzo, 1987.

Barnés Castro, Francisco. "A la comunidad de la facultad de Química". La Jornada, México, 3 de febrero, 1987.

Becerra, Ricardo, et.al. Un nuevo consejo técnico para la transformación. (En la víspera de los Congresos). México, s.f. mimeo.

Bellinghausen, Hermann. "...y el mayor mítin de apoyo a las autoridades". La Jornada, México, 22 de enero, 1987.

Bloque de Trabajadores Democráticos. "Hacia una transformación democrática de la Universidad". Documento presentado en el Foro Sindical de Análisis y Respuesta al Documento Fortaleza y Debilidad de la UNAM. México, STUNAM, mimeo, julio, 1986.

Camp, Roderic Ai. Los líderes políticos de México. Su educación y reclutamiento. México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

Carpizo, Jorge. Discurso ante el Consejo Universitario, México, UNAM, 10 de febrero, 1987.

Carpizo, Jorge. Discurso de toma de posesión del cargo de Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, UNAM, 2 de enero, 1985.

_____. Discurso exhortando a los estudiantes al pago de cuotas voluntarias, México, UNAM. 8 de mayo, 1985.

_____. Exhorto del doctor Jorge Carpizo, Rector de la UNAM a los estudiantes universitarios durante el acto celebrado en el auditorio "Javier Barros Sierra" de la Facultad de Ingeniería. Ciudad Universitaria, UNAM, 6 de agosto, 1985.

_____. "Foro de Nexos. La disputa por la UNAM". Nexos, núm. 110. México, febrero, 1987.

_____. Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, UNAM, abril, 1986.

_____. Informe de labores 1986. México, UNAM, 1986.

_____. Informe de labores 1987. México, UNAM, 1987.

_____. Informe final, 1985-1988. México, UNAM, 5 de diciembre, 1988.

_____. Primer informe de labores (1985) que el rector Jorge Carpizo rinde a la comunidad universitaria. México, UNAM, 1985.

_____. Primer paquete de medidas propuestas por el rector Jorge Carpizo ante el Consejo Universitario en sesión ordinaria. Ciudad Universitaria, 11 de septiembre, 1986.

_____. Programa Académico 1985. México, UNAM, 1985.

_____. Programa Académico 1986. México, UNAM, 1986.

_____. Programa Académico 1987. México, UNAM, 1987.

_____. Programa Académico 1988. México, UNAM, 1988.

_____. Proyecto de acuerdo por el que se reforman, adicionan y derogan diversos artículos del Reglamento General de Exámenes de la UNAM. México, UNAM, mimeo, septiembre, 1986.

_____. Proyecto de reformas al Reglamento General de Exámenes. Exposición de motivos. México, UNAM, mimeo, septiembre, 1986.

_____. Proyecto de reformas al Reglamento General de Inscripciones. Exposición de motivos. México, UNAM, mimeo, septiembre, 1986.

Carpizo, Jorge. Reformas al Reglamento General de Pagos. Exposición de motivos. México, UNAM, mimeo, septiembre, 1986.

Casillas, Miguel Angel. "Cambios y estudiantes", Fin de Siglo, núm. 8, México, noviembre, 1986.

Casillas, Miguel Angel y Germán Alvarez. "Los nuevos procesos en la UNAM". Cuadernos Políticos, núm. 49-50. México, Ed. ERA, enero-junio, 1987.

Colegio del Personal Académico del Centro de Investigación y Servicios Educativos. "Fortaleza y debilidad de la UNAM. Respuestas de la comunidad universitaria". Gaceta UNAM Suplemento extraordinario. núm. 42, agosto, 1986.

Colegio de Profesores de la Facultad de Química. "Al H. Consejo Universitario. A la comunidad universitaria". La Jornada, México, 21 de enero, 1987.

Comisiones de Trabajo Académico, de Legislación Universitaria y de Difusión Cultural del H. Consejo Universitario. "Fortaleza y Debilidad de la UNAM. Respuestas de la comunidad universitaria". Gaceta UNAM. Suplementos extraordinarios, núms. 10, 22 y 68.

Consejeros Universitarios Estudiantes. La UNAM hoy, Documento de Consejeros Universitarios Estudiantes.México, mimeo, agosto, 1986.

Consejo Estudiantil Universitario. "Declaración del Consejo Estudiantil Universitario". La Jornada, México, 4 de noviembre, 1986.

_____."La transformación democrática de la UNAM no se negocia. Todos a la manifestación del 25 de noviembre". La Jornada, México, 25 de noviembre, 1986.

_____."Los intransigentes son ellos. A la opinión pública. A comunidad universitaria. A la Comisión de Rectoría". La Jornada. México, 12 de diciembre, 1986.

Consejo Técnico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. "A la comunidad universitaria. A la comunidad de la FCPS". La Jornada, México, 7 de noviembre, 1986.

Consejo Técnico de la Facultad de Economía. "Fortaleza y debilidad de la UNAM. Respuesta de la comunidad universitaria". Gaceta UNAM. Suplemento extraordinario, núm. 53, agosto, 1986.

Consejo Técnico de Humanidades. "Fortaleza y debilidad de la UNAM. Respuestas de la comunidad universitaria". Gaceta UNAM, Suplemento extraordinario, núm. 15, agosto, 1986.

Consejo Técnico (y cientos de profesores) de la Facultad de Filosofía y Letras. "Facultad de Filosofía y Letras. A la comunidad universitaria". La Jornada, México, 25 de enero, 1987.

Dovalí, Cristina. "El movimiento estudiantil en la UNAM. Testimonios". Cuadernos Políticos. núm. 49-50, México, Ed. ERA, enero-junio, 1987.

Fuentes Molinar, Olac. "Darwin en la Universidad". La Jornada, México, 11 de septiembre, 1986.

_____."La izquierda, el marxismo y la cultura de la preparatoria". Cuadernos de Crítica, núm. 2, Universidad Autónoma de Puebla, 1986.

_____."Las ENEP: proyecto y práctica". Memorias del Primer Foro Académico Laboral ENEP. México, s.f. STUNAM.

_____."Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda". Cuadernos Políticos, núm. 53, México. Ed. ERA, enero-abril, 1988.

Gallegos, Elena. "La UNAM, ni eficientista, ni elitista, no más 'snobismo': Burgueño". El Sol de México, México, 3 de octubre, 1986.

Gallegos, Jaime. "Los trabajadores administrativos y su compromiso con la función social de la Universidad". Documento presentado al Foro Sindical de Análisis y Respuesta al Documento Fotaleza y Debilidad de la UNAM. México, STUNAM, mimeo, julio, 1986.

Garay, Enrique. "Califica el CEU de inconsistente la respuesta del rector Jorge Carpizo. Las propuestas de autoridades retroceso". La Jornada, México, 15 de diciembre, 1986.

_____."No lesionar los intereses de la UNAM, piden egresados. Acto de apoyo a las reformas de Carpizo". La Jornada, México, 25 de noviembre, 1986.

Gil, Manuel. "Las reformas universitarias ¿reto o problema?" Crítica, núm. 30-31. Revista trimestral de la Universidad Autónoma de Puebla, enero-junio, 1987.

_____."Por la senda del PROIDES: el futuro de la educación superior". El Cotidiano, núm. 16. Revista de la realidad mexicana actual. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, marzo-abril, 1987.

Gil, Teresa. "Autoridades universitarias y representantes del CEU ratificaron sus propuestas en Rectoría". Uno más uno,México, 3 de diciembre, 1986.

_____."Carpizo: La UNAM obligada a participar en la solución de los problemas del país. Uno más uno, México, 23 de abril, 1986.

_____. "Llamado de cuatro consejeros de la UNAM a discutir la serie de reformas con el CEU". Uno más uno. México, 5 de diciembre, 1986.

González Mello, Renato. "El movimiento estudiantil en la UNAM. Testimonios". Cuadernos Políticos, núm. 49=50, México, Ed. ERA, enero-junio, 1987.

Guevara Niebla, Gilberto. La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano. México, Ed. Siglo XXI, 1988.

Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo. "Las antinomias del desarrollo de la UNAM" Foro Universitario, núms. 3 y 4, México, STUNAM, Febrero y marzo, 1981.

Gutiérrez, Juan. "El movimiento estudiantil en la UNAM. Testimonios. Cuadernos Políticos, núms. 49-50, México, Ed. ERA. enero-junio, 1987.

Guzmán, Eduardo, et.al. "UNAM: crisis y democracia". México, s.f. mimeo.

Ibarra, María Esther. "Buscan la caída del rector los directores de Veterinaria, Derecho, Ingeniería y Odontología: Imaz". Proceso, núm. 533, México, 19 de enero, 1987.

_____."Separar la prepa contraria el sentido mismo de la UNAM: Schettino Maimone". Proceso, núm. 512. Semanario de información y análisis 25 de agosto, 1986.

Ibarrola, María de. "La formación de investigadores en México. Invitación al debate II". Avance y perspectiva, núm. 33. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Invierno 1987-88.

Imaz, Carlos. "El invierno estudiantil mexicano". Nexos, núm. 113, México, mayo, 1987.

Kent, Rollin. "La organización universitaria. La UNAM en los años setenta". Sociológica, núm.. 5, Revista del Departamento de Sociología, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Azcapotzalco, otoño, 1987.

_____.Los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en los años setenta. Modernización autoritaria y crisis académica. Tesis de Maestría del Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, febrero, 1988.

_____."Los profesores y la crisis universitaria". Cuadernos Políticos, núm. 46. México. Ed. ERA, abril-junio, 1986.

López, Rigoberto. "Son sanas, no demagógicas las medidas en la UNAM: J. Sarukhán". El Universal, México, 2 de octubre, 1986.

Meneses, Manuel. "Acuerda el CEU reanudar el diálogo; será con el Consejo Universitario". La Jornada, 31 de enero, 1987.

_____."Aún no alcanzan acuerdos universitarios y Rectoría. Reiteró el STUNAM su apoyo al movimiento". La Jornada, México, 8 enero, 1987.

_____."Autoridades y estudiantes de la UNAM analizarán discrepancias. Propondrán un debate abierto a Carpizo". La Jornada, México, 12 de noviembre, 1986.

_____."CEU: recuperamos una historia que nos había sido arrebatada". La Jornada, México, 5 de enero, 1987.

_____."Critica Morales Aragón el atraso del activismo estudiantil en la UNAM. Rechazan reformas pero no proponen alternativas. La Jornada, México, 22 de octubre, 1986.

_____."Decenas de miles marcharon contra la reforma; huelga en enero, anunciaron". La Jornada, México, 26 de noviembre, 1986.

_____."Disposición al diálogo, terreno común y ausencia de prejuicios: Jorge del Valle". La Jornada, México, 5 de enero, 1987.

_____."Hoy, Junta CEU-UNAM, por una vía de solución". La Jornada, México, 27 de noviembre, 1986.

_____."Llama Carpizo al CEU a reiniciar el diálogo". La Jornada, México, 21 de enero, 1987.

Meneses, Manuel."Marcharon cientos de miles, sin incidentes, en apoyo al CEU". La Jornada, México, 10 de febrero, 1987.

_____."Pláticas rotas ante mutuos rechazos del CEU y Rectoría". La Jornada, México, 17 de enero, 1987.

_____."Por la negociación, la mayoría del STUNAM. Advertencia estudiantil contra una 'separación histórica'. Llama al CEU a aceptar unas propuestas de rectoría y a formular contrapropuestas". La Jornada, México, 14 de enero, 1987.

_____."Primera coincidencia CEU-UNAM: deben aplicarse reformas globales. Se inició el diálogo". La Jornada, México, 28 de noviembre, 1986.

_____. "Se constituyen grupos estudiantiles a favor o en contra de las reformas. Llaman al rector a participar en un debate público". La Jornada, México, 1 de noviembre, 1986.

_____."Rechazó el CEU las propuestas de la Rectoría; prevén la huelga. La Jornada, México, 12 de enero, 1987.

_____."Ultimátum a Carpizo: respuesta antes de las 17 hrs. del lunes. Decenas de miles de Los Venados a CU". La Jornada, México, 12 de diciembre, 1986.

_____ y José Antonio Román. "Antiuniversitarios y traidores quienes llaman al paro: Burgoa". La Jornada, México, 22 de enero, 1987.

_____."Rompen pláticas en la UNAM; el CEU camino a la huelga". La Jornada. México, 17 de enero, 1987.

Monsiváis, Carlos. "¡¡¡Duro, duro, duro!!! Crónica del CEU: 11 de septiembre de 1986 - 17 de febrero de 1987" Cuadernos Políticos, núm. 49=50, México, Ed. ERA, enero-junio, 1987.

_____."Sobre el júbilo por la victoria, divide al CEU la demanda de aplastar al de enfrente". Proceso, núm. 537, México, 16 de febrero, 1987.

Olivos Cuéllar, Nicolás,et.al. "Planteamientos sobre el diagnóstico de la "Universidad". Documento presentado en el Foro Sindical de Anàlisis y Respuesta al documento Fortaleza y Debilidad de la UNAM. México, STUNAM, mimeo, julio, 1986.

Pérez Arreola, Evaristo. "Ante la fortaleza y debilidad de la UNAM". Documento presentado en el Foro Sindical de Análisis y respuesta del documento Fortaleza y debilidad de la UNAM, México, STUNAM, mimeo, julio, 1986.

Quintero, Armando, Ivonne Cisnero, et.al. "En relación a la reforma universitaria, respetamos los acuerdos del Octavo Congreso del STUNAM. A los trabajadores del STUNAM. Al consejo Estudiantil Universitario. A la opinión pública". La Jornada. México, 25 de noviembre, 1986.

Rama, Germán. "La juventud latinoamericana entre el desarrollo y la crisis". Revista de la CEPAL, núm. 29, Santiago de Chile, agosto, 1986.

Ramírez García, Genoveva. Las políticas de admisión en la UNAM. Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y sociales, UNAM. México, 1987.

Reunión Universitaria del 24 de septiembre. "A los universitarios. A todo el pueblo trabajador. La Jornada, México, 2 de octubre, 1986.

Rivero Serrano, Octavio. Evaluación y marco de referencia para los cambios académico administrativos.México, UNAM, enero, 1984.

_____."Informe del doctor Octavio Rivero Serrano, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, ante el H. Consejo Universitario sobre el grado de avance de la Reforma Universitaria, 8 de mayo, 1984". Mensajes y discursos del rector, 1984. México, UNAM, 1984.

_____."Informe 1984". UNAM Informe UNAM, 1984. México, UNAM, 1984.

_____."Mensaje del rector de la Universidad nacional Autónoma de México, al dar inicio la suspensión de actividades del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, noviembre 3, 1982". Mensajes y discursos del rector, 1982. México, UNAM, 1982.

_____."Palabras pronunciadas por el doctor Octavio Rivero Serrano, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la inauguración del Simposio Prospectiva y Planeación de la Educación Superior y la Investigación. Auditorio de la UDUAL, Cd. Universitaria, 2 de abril, 1984". Mensajes y Discursos del rector, 1984.México, UNAM, 1984.

Ruiz Massieu, Mario. "La reforma universitaria". La Jornada, México, 19 de noviembre, 1986.

Ruiz Massieu, Mario."Por qué de obvia resolución". El cambio en la Universidad, México, UNAM, 1987.

S.a. "Abandonan estudiantes de Derecho a Voz Universitaria". La Jornada, México, 21 de enero, 1987.

_____."Asistirá Voz Universitaria a la sesión de hoy; pide un espacio. Escisión en el grupo de reciente creación". La Jornada, México, 16 de enero, 1987.

_____. "El Consejo Universitario debe reunirse pronto, demanda el CEU. Anuncia una nueva etapa del movimiento. La Jornada, México, 16 de noviembre, 1986.

_____."Las propuestas de la Rectoría y las demandas del CEU. Relatoría de la última sesiól bilateral. La Jornada, México, 12 de enero, 1987.

_____."Los universitarios están seguros de su institución: Carpizo". La Jornada, México, 9 de mayo, 1986.

_____."No estamos a favor del CEU ni de Rectoría, afirma Voz Universitaria". La Jornada, México, 7 de febrero, 1987.

_____."Para el STUNAM las reforma introducidas por Carpizo lesionan a los estudiantes". El Día, México, 19 de septiembre, 1986.

_____.Renacimiento de la Universidad. Propuesta de programa académico del CEU, México, mimeo. 13 de noviembre, 1986.

_____."Se integró la Comisión Especial que analizará las reformas de la UNAM". El Día, México, 18 de diciembre, 1986.

Santos, Antonio. "Reseña suscrita del movimiento estudiantil de la UNAM 86-87". Rumbo al Congreso Universitario I. Suplemento del Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 6 de marzo, 1987.

Smith, Peter H. "Los laberintos del poder". El reclutamiento de las élites políticas en México. 1900-1971. México, El Colegio de México, 1987.

Soberón Acevedo, Guillermo. La Universidad, ahora. Anotaciones, experiencias y reflexiones. México. El Colegio Nacional, 1983.

STUNAM. Comité Ejecutivo. "La reforma: anhelo y fruto de la concertación universitaria. La Jornada, México, 24 de noviembre, 1986.

STUNAM. Comité Ejecutivo."Proposiciones del STUNAM sobre táctica común. (Documento de discusión)". La Jornada, México, 23 de enero, 1987.

STUNAM. Consejo General de Representantes. "¡Viva la huelga estudiantil!". La Jornada. México, 31 de enero, 1987.

STUNAM. Plenaria del Octavo Congreso del STUNAM. "Por una verdadera reforma democrática en la UNAM. Resoluciones del 8o. Congreso del STUNAM sobre reforma universitaria". La Jornada, México, 2 de octubre, 1986.

Terán Olguín, Rito. "En torno al documento Fortaleza y Debilidad de la UNAM". Documento presentado en el Foro Sindical de Análisis y Respuesta al documento Fortaleza y Debilidad de la UNAM, México, STUNAM, mimeo, julio, 1986.

UNAM. La Reforma Universitaria. México, UNAM, 1984.

UNAM. Comisión de la Rectoría. "A la comunidad universitaria". La Jornada, México, 4 de diciembre, 1986.

_____."La Comisión de Rectoría informa. A la comunidad universitaria. A la opinión pública". La Jornada. México, 19 de noviembre, 1986.

UNAM. Coordinación de Planeación y Presupuesto. Anuario Estadístico 84-85. México, UNAM. Unidad de Estadística de la Coordinación de Planeación, presupuesto y estudios administrativos, 1985.

UNAM. Dirección General de Prensa. "A la comunidad universitaria. A la opinión pública". La Jornada, México, 11 de noviembre, 1986.

UNAM. Dirección General de Servicios Auxiliares. Anuario Estadístico, 1980. México, UNAM. Departamento de Estadística de la Dirección General de Servicios Auxiliares, 1981.

_____. Anuario Estadístico, 1981. México, UNAM. Departamento de Estadística de la Dirección General de Servicios Auxiliares, 1982.

_____. Anuario Estadístico, 1982. México, UNAM. Departamento de Estadística de la Dirección General de Servicios Auxiliares, 1982.

_____. Anuario Estadístico, 1983. México, UNAM. Departamento de Estadística de la Dirección General de Servicios Auxiliares, 1984.

UNAM. Dirección General de Servicios Auxiliares. Anuario Estadístico, 1984. México, UNAM, Dirección General de Servicios Auxiliares, 1984.

UNAM. Patronato Universitario. Cuenta Anual 1980. México, UNAM. Patronato Universitario, 1980.

_____. Cuenta Anual, 1981.

_____. Cuenta Anual, 1982.

_____. Cuenta Anual, 1983.

UNAM, Patronato Universitario. Cuenta Anual, 1984.

Varios autores (personal académico del Centro de Investigación sobre Ingeniería Genética y Biotecnología) "Al Consejo Universitario. Dr. Jorge Carpizo, Rector. A la comunidad universitaria. A la opinión pública". La Jornada. México, 22 de enero, 1987.

Voz Universitaria. "A la comunidad universitaria. A la opinión pública". La Jornada. México, 26 de enero, 1987.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 26 de mayo de 1989.

Licenciado en Filosofía
Olac Fuentes Molinar
Director de Tesis y Profesor
Titular del Departamento de
Investigaciones Educativas

Maestra en Artes
María de Ibarrola Nicolín
Profesora Titular del
Departamento de
Investigaciones Educativas

Maestro en Ciencias
Rollin Linsley Kent Serna
Profesor Asociado del
Departamento de Investigaciones
Educativas

Doctor
Sergio Zermeño García G.
Investigador Titular del
Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM