

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO ⁰⁰⁴⁶⁴ ^{2es.} ⁹



FACULTAD DE CIENCIAS POLITICA Y SOCIALES
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADOS.

LA POLITICA EDUCATIVA DEL
ESTADO EN LA UNAM
(1970~1974)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRO EN SOCIOLOGIA

PRESENTA
LIBERIO VICTORINO RAMIREZ

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D.F., 1987.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

LA POLITICA EDUCATIVA DEL ESTADO EN LA
UNAM (1970 - 1974)

INDICE

INTRODUCCION

I.	Perspectiva teórico-metodológica para el estudio de la política educativa del Estado en la Universidad.-----	10
	1. Sociedad y Educación. -----	12
	2. Estado hegemónico y Universidad. -----	23
	3. Ideología, lucha ideológica e intelectuales. --	36
	4. Política educativa y resistencia. -----	47
II.	Influencia de la crisis política en la crisis universitaria. -----	57
	1. Breve reseña acerca de la política educativa universitaria del gobierno del Lic. Gustavo Díaz Ordaz. -----	58
	2. Crisis universitaria en los primeros cuatro años de la década de los setenta.-----	68
	a) Algunos elementos que muestran la - tendencia general de la crisis uni- versitaria. -----	68
	b) Crisis universitaria y gestión del Dr. González Casanova. -----	72
	c) Crisis universitaria y gestión del	

Dr. Soberón Acevedo. ----- 85

III. Política educativa del rectorado del Dr. González Casanova. ----- 97

1. Caracterización de la política educativa del gobierno del Lic. Luis Echeverría Álvarez. ----- 98
2. El proyecto nueva universidad del Dr. González Casanova. ----- 104
 - a) El Colegio de Ciencias y Humanidades. ----- 113
 - b) El Sistema de Universidad Abierta. --- 126
3. Otros proyectos de política educativa alternativa de grupos universitarios disidentes. ----- 133

IV. Política educativa del rectorado del Dr. Guillermo Soberón Acevedo (1973 - 1974). ----- 145

1. Refuncionalización del proyecto nueva universidad durante los primeros dos años del rectorado del Dr. Soberón Acevedo. ----- 147
 - a) Disyuntiva del Colegio de Ciencias y Humanidades. ----- 159
 - b) Disyuntiva del Sistema de Universidad Abierta. ----- 176
2. Sostenimiento de los proyectos de política educativa alternativa de los grupos disidentes. ----- 183

V. Reflexiones Finales. ----- 195

VI. Anexos. ----- 224

Bibliografía. ----- 247

INTRODUCCION

Para el análisis de la Universidad,⁽¹⁾ entendida como institución cultural con funciones específicas: docencia, investigación y difusión cultural, si bien no puede soslayarse del contexto social, tampoco se puede investigar todos y cada uno de los aspectos que en él confluyen. De igual manera, las complejas modalidades que la Universidad contiene, hacen imposible un análisis amplio, sobre todo cuando se tratan de investigaciones individuales, por lo que, siempre es necesario una demarcación de la temática objeto de estudio, del período comprendido y del nivel de conocimiento a que se pretende llegar.

El interés de estudiar la política educativa del Estado en la UNAM durante el lapso de 1970 a 1974,⁽²⁾ particularmente la orientación de los principales proyectos de reforma universitaria de los rectores Pablo González Casanova y Guillermo Soberón Acevedo, radica en que al inicio del sexenio 1970-1976 se ve a la reforma educativa en su conjunto -ubicada dentro de las reformas económicas y sociales- como una alternativa para combatir la injusticia social que trajo consigo el modelo de "desarrollo estabilizador". En el peculiar caso de la UNAM, se inician proyectos innovadores como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Sistema de Universidad Abierta (SUA), columna vertebral de la reforma universitaria de González Casanova, cuyos alcances deberían incidir en el cambio social y en la propia UNAM. Sin embargo, los resultados no fueron del todo exitosos, entre otras cosas, por el apoyo limitado que le dieron los estudiantes, pues en ellos estaba presente el saldo del movimiento estudiantil-popular de 1968 y mostraban una impugnación a esas reformas.

(1) En esta monografía se usa el concepto Universidad refiriéndome siempre a la UNAM.

(2) Aunque parezca muy reducido el período histórico estudiado, es una etapa rica en acontecimientos universitarios, pero sobre todo, en un estudio coyuntural como éste, se tiene la ventaja de entrar en profundidad en algunos aspectos plenamente justificados, sin caer en generalidades, ya que éstas, poco ayudan en los estudios de caso, que mejor abordar el estudio bajo la argumentación leninista de "hacer análisis concretos para situaciones concretas".

Pero no sólo en la Universidad se da la anterior situación, sino que precisamente a partir de 1970, las relaciones políticas entre el Estado, particularmente, su burocracia política y las instituciones públicas de educación superior, se caracterizan por ser tensas y conflictivas. El Estado cuenta con un proyecto educativo hegemónico que busca fundamentalmente, recuperar el consenso deteriorado, sobre todo a partir del conflicto estudiantil de 1968, al cual, el gobierno de Díaz Ordaz, nunca reconoció como expresión de crisis política y sí, en cambio, se comenzó a hablar de la existencia de una crisis educativa y para superarla, se inició el proyecto de una reforma a la educación en todos sus niveles.

En el contexto de una crisis política que se ve agudizada por que el llamado "desarrollo estabilizador", iniciado aproximadamente veinte años antes, ha llegado a sus límites y las tensiones sociales que generó son difíciles de controlar. Ante esta situación, el proyecto reformista del Lic. Luis Echeverría Álvarez (LEA), se propuso sustituir el "desarrollo estabilizador" por el "desarrollo compartido", con el cual, daría una mayor redistribución del ingreso y se implementarían ambiciosas reformas sociales, entre ellas la educativa. En este sentido, el proyecto político educativo del rectorado de González Casanova (1970-1972), caracterizó un tipo de relaciones políticas con la burocracia gubernamental y con los grupos de presión al interior de la Universidad. Esta forma de relación entre la burocracia política y los sectores universitarios de la UNAM, varía de acuerdo a las circunstancias y al planteamiento de reforma universitaria que sostenga una determinada administración, por lo que, las relaciones Estado-Universidad durante el rectorado Soberón Acevedo (1973-1974) son distintas a la anterior administración.

Sorprenderá el por qué no se analiza el sexenio completo o bien el primer período de la administración Soberonista. Hay un interés profundo por conocer el proyecto de reforma universitaria de González Casanova y su comparación con una tendencia general del proyecto del rector Soberón, es por ello que, en el trayecto de sus dos primeros años de ad

ministración ya se vislumbra la orientación de los años subsiguientes.

Para precisar el problema que se indaga, es oportuno preguntarse, ¿hasta qué punto, la política educativa universitaria del rectorado de González Casanova (1970-1972) y la del Dr. Soberón Acevedo, en el transcurso de sus dos primeros años (1973-1974), se apegó en sus proyectos y acciones a la política educativa hegemónica de reforma universitaria impulsada por la burocracia política, durante el gobierno de LEA?

Evidentemente, en el planteamiento de este problema subyacen cuestiones específicas, acerca del contenido de los proyectos de reforma, - la vinculación de cada uno de estos rectores tanto con los universitarios como con la burocracia política y otros grupos sociales, el tratamiento de los conflictos laborales en la UNAM, el papel del movimiento estudiantil, el problema de la autonomía, etc. todas ellas son el centro de atención del contenido de este trabajo.

En esta monografía, se pretende -bajo una visión sociopolítica- explicar críticamente el desenvolvimiento de la política educativa hegemónica del Estado en la UNAM (1970-1974), matizando en su funcionalidad y contradicciones, prioritariamente, a nivel de las relaciones políticas que se dan entre la Universidad y la burocracia política. En segundo lugar, interesa observar el surgimiento de los proyectos de reforma universitaria (CCH y SUA) del rectorado de González Casanova y su ulterior desarrollo durante la gestión del Dr. Soberón Acevedo. De igual manera, se pretende visualizar la aceptación o resistencia de esos proyectos por parte de los sectores universitarios, fundamentalmente, profesores y estudiantes, al mismo tiempo tratar de caracterizar el proyecto -de reforma universitaria alternativa de los sectores disidentes en la UNAM.

Para alcanzar el objetivo planteado, se sostiene el supuesto básico de que, toda política educativa no se construye inicialmente bajo un proyecto claro, sino que ésta se define en función de la correlación de fuerzas actuantes en el ámbito universitario. En esta medida, la polí-

tica educativa del Estado en la UNAM durante 1970-1974 tiene dos momentos cuyas características son radicalmente distintas. El primero, durante el rectorado de González Casanova, cuya política educativa se caracteriza por la existencia de un proyecto de reforma universitaria democrático y su relación con la burocracia política siempre fue de una efectiva autonomía. El segundo, cuyo escenario lo constituye la administración del rector Soberón Acevedo se orienta por un proyecto de reforma universitaria centralizador y autoritario y su relación con la burocracia política estuvo signada por un fuerte apoyo gubernamental, buscando siempre que la reforma universitaria en la UNAM coincidiera con la política educativa hegemónica.

Conviene precisar que el nivel de análisis específico del presente trabajo, no obstante su explicación sociológica, se ubica en el aspecto político-ideológico de la realidad universitaria; es decir, se estudian aquellos planteamientos que se encuentran en los proyectos que pretenden reformar la Universidad desde su propia perspectiva. Se enfatiza el concepto "proyecto", por referirse a un nivel particular del fenómeno estudiado y para diferenciarlo de otros niveles de análisis entre los que destacan las realizaciones concretas e históricas de las propias funciones sustantivas de la Universidad sostenidas por proyectos dominantes. (3)

Es en lo político-ideológico donde los diversos sujetos sociales luchan por que su proyecto sea el dominante. De aquí que se reconozca la existencia de varios proyectos, los cuales, en algunos aspectos de la vida universitaria son contradictorios y en otros se complementan, (4) ellos están ligados a sectores sociales más amplios, cuyo vínculo se da con los grupos dominantes en algunos casos y en otros, con los grupos subalternos.

(3) Mendoza Rojas, Javier, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Perfiles educativos, núm. 12, CISE, UNAM, abril-junio de 1981, p. 4

(4) Ornelas Navarro, Carlos, "El Estado y las fuerzas democráticas: la lucha por la reforma universitaria" en Foro Universitario, núm. 43, STUNAM, junio, 1984, p. 29.

Con el fin de hacer un estudio sistemático y detallado en función del objetivo general y la hipótesis central, además de estas notas introductorias, se hace una introducción por capítulos, en la que se plantea la especificidad del contenido, los resultados esperados y los supuestos básicos que guían el estudio. En esta dinámica, conviene comentar de manera general cada uno de los capítulos de la investigación.

En el primero se abordan algunas consideraciones sobre el objeto de la sociología de la educación, enfatizando posteriormente en las peculiares corrientes que conforman la llamada sociología crítica - perspectiva en la cual se ubica el estudio- cuya fundamentación filosófica se basa en el materialismo histórico y tiene como punto de partida una visión general de la sociedad latinoamericana. De manera general se cuestionan algunos planteamientos de la corriente reproductorista de Althusser, apoyada en los aparatos ideológicos de Estado, destacando la función económica y política de la escuela, corriente caracterizada como modelo económico reproductor. De igual forma se señala el modelo cultural reproductor, el cual pone énfasis en el aspecto cultural sin descartar ciertos elementos de la economía política.

Complementando la visión sociológica, me apoyo en el enfoque gramsciano, el que analiza a la escuela o en este caso a la Universidad, como parte superestructural de la sociedad civil cuya función hegemónica no siempre responde absolutamente a la ideología dominante sino que, además de reproducir los valores de la burguesía también refleja oposición, misma que en algunos casos, se identifica con los grupos subalternos mayoritarios.

La evolución de esta concepción más allá del reproductorismo permite comprender el cómo también la escuela como lugar de reproducción y resistencia, brinda posibilidades para elaborar proyectos alternativos e influir en la construcción de una nueva sociedad.

En fin, este recorrido teórico-histórico permite esclarecer con-

ceptos apropiados para el análisis de la política universitaria en su relación con el Estado. Categorías como educación, sociedad, Estado, hegemonía, política educativa, etc. en función del proceso universitario, permiten entrelazarse con fenómenos de correspondencia, contradicción y hasta resistencia.

Todo este planteamiento complejo de la Universidad, es posible debido al proyecto político de la UNAM (pluralidad ideológica), concretada en la existencia de grupos universitarios cuya lucha ideológica en la institución, expresa la lucha de clases que se da ampliamente en la sociedad mexicana.

Precisamente al reflejarse las contradicciones sociales en la Universidad, es evidente que si esta última entra en crisis es por que la sociedad también la sufre. Así, en el capítulo II⁽⁵⁾ se contempla la influencia de la crisis política en la vida universitaria, sus efectos políticos, el incremento de la matrícula, etc., en fin, los propios problemas de las funciones sustantivas de la institución, siempre en relación con el Estado, observando a este último, bajo una acepción amplia, es decir; como sociedad política y sociedad civil. En este apartado, la visión que se sostiene de crisis en el período estudiado, no es la de una crisis hegemónica sino la de una crisis fundamentalmente política con indicios de un prolongado desequilibrio económico, mismos que sufrirán los subsiguientes gobiernos, después del régimen de LEA. Por lo tanto, la crisis universitaria, como expresión de la crisis política, se manifiesta sobre todo, por las contradicciones ideológico-políticas que se dan entre el Estado y la Universidad, sin negar, otras contradicciones de tipo económico-social, como es el modelo de "desarrollo estabilizador", cuestionado incluso por la burocracia política, por su incapacidad para resolver los problemas nacionales.

Ante la crisis política universitaria expresada —aunque más como crisis política— con el movimiento estudiantil-popular de 1968, en el

(5) No huelga reconocer aquí que varias de las ideas que contiene este capítulo deben su desarrollo a las aportaciones de Miguel Angel Tabares Luna, Catedrático de la ENEP-Acatlán.

inicio de la década del setenta, el gobierno de LEA diseña un proyecto de reforma económica y social que incluye a la educación, particularmente a las universidades, en las que busca recuperar el consenso deteriorado por la política antiuniversitaria del gobierno Díazordacista. La política reformista de LEA, que tiene como centro de atención a la UNAM, es el objeto del capítulo tercero de esta monografía. Sin embargo, en la investigación se hace un esfuerzo por señalar las peculiaridades del proyecto de reforma universitaria del rectorado de Pablo González Casanova, sobre todo, en significativos proyectos como el CCH y el SUA. De antemano -por la existencia de la autonomía universitaria y por el proyecto de reforma democrática y nacionalista- no se puede sostener que estos proyectos son los que impulsa el gobierno de LEA, tampoco se señala que el propio proyecto de González Casanova contó con el apoyo del grueso de los universitarios.

Para tratar de dar una visión completa, se pretende vislumbrar la oposición de algunos grupos universitarios ante la reforma universitaria del Dr. González Casanova y en consecuencia, analizar el proyecto alternativo en cuanto a la reforma universitaria que estos grupos subalternos pretenden impulsar en la UNAM.

En el capítulo IV la dinámica expositiva es similar a la anterior, se trata de observar la relación entre el rectorado de Guillermo Sobrón y la política educativa del gobierno de LEA. La refuncionalización y/o reorientación de proyectos de reforma universitaria como el CCH y el SUA, durante los dos primeros años de la administración soberonista, son los principales objetos de estudio en este apartado.

Por su parte los sectores disidentes y sus consiguientes proyectos alternativos de reforma universitaria, sufrieron hostigamientos que los obligó a enfrentarse ideológicamente a la política soberonista. Pese a esa actitud, en algunos casos, no dieron marcha atrás en los procesos democratizadores en ciertas escuelas y facultades, por el contrario, avanzaron en sus objetivos por cambiar formas de gobierno, aunque poco hicieron por transformar realmente la vida académica.

En las reflexiones finales -contenidas en el capítulo V- se trata de puntualizar los alcances de la investigación, comentar la utilidad de las categorías y conceptos básicos del estudio y por que no, mencionar también, la complejidad de la investigación en los procesos universitarios. Es importante destacar, el papel de las hipótesis, como guía de toda investigación social, con el fin de conocer si realmente se cumplieron los objetivos planteados, entendidos éstos, como resultados esperados.

Otro aspecto que vale la pena retomar, es el de hacer un recuento de aquellos hechos significativos del estudio, dándoles un estilo de -consideraciones finales, resaltando las constantes relaciones Estado-Universidad, en aquellos momentos en donde las correspondencias y las contradicciones se hacen más evidentes.

En los anexos se presentan algunos organigramas de la institución con el fin de ilustrar el proceso burocratizador de la misma, pero sobre todo, se incluyen para observar las políticas administrativas, entre otras, de las que se valió el rector Soberón para sacar adelante -su política centralizadora y antidemocrática en la UNAM. La ilustración esquemática de los modelos universitarios y sus comentarios hechos a lo largo de la investigación, buscan explicar el cómo los procesos universitarios en la UNAM, concretados prácticamente en los proyectos liberal y democrático, se dan en otras universidades públicas autónomas de nuestro país, las que -en el caso del modelo democrático- han sufrido jalones, reyertas o bien un abierto fracaso, sea por que los grupos dirigentes han abandonado francamente el proyecto por no contar con el apoyo masivo de los universitarios o bien, por que los enfrentamientos con los gobiernos federal y estatales, prácticamente las ha matado por inanición subsidiaria, obligándolas a implementar el proyecto educativo hegemónico y prorrogando los proyectos alternativos en algunos casos.

La bibliografía la conforman una extensa lista de fuentes eminentemente documentales, que no necesariamente se corresponden en su totalidad al período histórico estudiado, sino que también hay valiosas -

aportaciones de los años subsiguientes. Esto se justifica por que en los estudios posteriores se basan más en los resultados del fenómeno, pero además muchos de aquellos postulados y críticas siguieron vigentes en estos años.

Por lo que respecta al análisis en esta monografía, aquí conviene hacer un paréntesis, la investigación se ubica en un nivel de conocimiento general, cuya explicación se basa en fuentes bibliográficas y hemerográficas, especialmente. Aunque no se menosprecia la experiencia vivencial del investigador—primero como estudiante del CCH Naucalpan, luego como estudiante y profesor de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán y actualmente como estudiante de postgrado de Sociología en la UNAM y Analista Especializado en la Unidad de Planeación de la Universidad Autónoma Chapingo—, ha contribuido a un conocimiento comprometido de las políticas universitarias.

Como se aprecia a lo largo de la exposición del estudio, hay abundantes citas de pie de página, se hacen con el fin de que el lector tenga más posibilidades de leerlas que si se anotan al final, pero además de esta modalidad, hay citas cruzadas entre los capítulos, las que se piensa, sirven como referencias para complementar evidencias significativas. Con esta forma de utilización del aparato crítico, se le da a la investigación un sustento desde la base.

I. PERSPECTIVA TEORICO-METODOLOGICA PARA EL ESTUDIO DE LA POLITICA EDUCATIVA DEL ESTADO EN LA UNIVERSIDAD

"Lo que de realmente importante hay en la sociología no es sino ciencia política... Si ciencia política significa ciencia del Estado y Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que llega a obtener el consenso activo de los gobernados, es evidente que todas las cuestiones esenciales de la sociología no son otra cosa que las cuestiones de la ciencia política". Antonio Gramsci.

INTRODUCCION

En el análisis de la política educativa del Estado en la UNAM, en un periodo históricamente determinado (1970-1974), ayuda mucho contar en la investigación, con una perspectiva teórico-metodológica abierta y flexible que sirva de guía al proceso de investigación, de tal manera que las categorías y conceptos realmente permitan comprender las complejas relaciones del fenómeno político-educativo en la Universidad.

El planteamiento teórico-metodológico se basa en el materialismo histórico, particularmente pretende apoyarse en la corriente de la llamada sociología crítica;⁽¹⁾ que, destacando los conceptos generales, tales como educación, sociedad, Estado, hegemonía, política educativa y resistencia, pueda contribuir al análisis político educativo de las relaciones complejas y contradictorias que se dan entre el Estado y la UNAM en el periodo que corre de 1970 a 1974 en México. Sin embargo, al manejar expli-

(1) La elección de una perspectiva teórica implica desconocer otras como válidas; o mínimamente establecer el debate con otras corrientes teóricas que se ocupen del mismo objeto de estudio. Por tanto, la crítica a otros puntos de vista, responde precisamente a sostener el enfoque seleccionado (Labarca, Guillermo, "Introducción" en Economía política de la educación, Nueva Imagen, México, 1980, p. 19).

citamente esta perspectiva, se hace necesario tener presente otras corrientes que, como el funcionalismo, en sus diversas manifestaciones, ha predominado en amplios grupos universitarios, específicamente entre la burocracia universitaria. Caso similar es el enfoque del capital humano, teoría neoclásica que concibe a la educación bajo una visión economicista cuyos contenidos difícilmente son aplicables a la realidad universitaria de nuestro país. De igual manera destaca el enfoque de la reproducción, perspectiva que parte de una visión instrumentalista del Estado y las instituciones educativas que, aunque pertenecen a una concepción distinta a la del funcionalismo, concibe a la Universidad de manera mecánica. Empero, se recorren las distintas variantes de este enfoque reconociendo sus alcances y limitaciones hasta abrir una perspectiva más amplia, que va desde la reproducción, correspondencia, contradicción hasta la resistencia.

La perspectiva teórico-metodológica aquí sostenida, recoge conceptos básicos y ubica históricamente al objeto de estudio cuyo eje articulador lo conforman las relaciones Estado-Universidad en la coyuntura 1970-1974.

Las necesidades teóricas de la investigación hacen que se expongan parcialmente las principales corrientes de la sociología de la educación, sobre todo de aquellas que a nuestro juicio ayudan más a aclarar el objeto de estudio. De manera particular se recurrirá a planteamientos serios cuando se considere estrictamente necesario, en ciertos análisis de contenido de algún documento o discurso de los protagonistas básicos del proceso universitario, ya que la diversidad de concepciones en torno a la universidad se corresponden con los distintos sectores y grupos políticos, (autoridades universitarias, movimiento estudiantil y sindicalismo universitario). Cada uno de ellos, coincidiendo algunos, contradiciéndose otros, buscan impulsar un determinado proyecto de política educativa en la UNAM.

1. Sociedad y educación

Naturaleza y objeto de la Sociología de la educación:

Algunas Consideraciones

Comenzaremos haciendo énfasis en ubicar el objeto de estudio de la sociología de la educación, destacando los puntos de coincidencia implícitos en su nivel más general, de las distintas escuelas sociológicas - que se han avocado a estudiar la educación como fenómeno social.

El objeto de estudio de la sociología de la educación no lo constituye lo meramente pedagógico, ni mucho menos las técnicas de transmisión del conocimiento. Sin embargo, ello no significa que los ignore - por completo, en todo caso, las relaciones pedagógicas, más específicamente la relación profesor-alumno "es sólo uno de los elementos terminales de toda una estructura educativa, que a su vez constituye un elemento de la estructuración social, con tiempo y espacio concretos". Así, la educación, sólo se comprende en un análisis ligado al contexto social de la que es parte fundamental.

Históricamente la educación como objeto de conocimiento ligado a la sociedad, fue primeramente abordado por los pedagogos muy especialmente en las Escuelas Normales francesas y durante mucho tiempo a las disciplinas que buscaron una explicación social del fenómeno educativo, se les denominó ciencias de la educación. De hecho, el debate en torno al objeto de estudio de la sociología de la educación aun no termina.

Es claro que la educación se relaciona con una serie de estructuras jurídicas, políticas, económicas, culturales e ideológicas del sistema social. Sin caer en un reduccionismo de entender a la educación como un factor que contribuye a la conformación y mejoramiento en cada una de ellas. Por ello, "la educación viene a ser resultante y condicionante a la vez (o variable, según los funcionalistas), de un conjun-

to de determinaciones sociales que definen su naturaleza y características". (2)

La educación como fenómeno social es un proceso, que tiene su propio desenvolvimiento, posee su especificidad y una relativa autonomía - respecto al desarrollo social. Esto no quiere decir que es un fenómeno que se desarrolla de manera independiente en relación a otros como el - económico, el político, etc. por el contrario, siempre se encuentra ligado a ellos.

Desde la perspectiva social, como ya se reiteró aquí, el campo educativo rebasa los términos escolares y aborda la educación en otros espacios como la familia, las clases sociales, así como hacia otros grupos del entorno social, tales como; grupos civiles y políticos, culturales, religiosos, etc., cuyas acciones educativas pueden desarrollarse - con independencia de las voluntades y motivaciones individuales.

Aunque la sociología de la educación, no se avoque a estudiar factores psicológicos no soslaya que muchas veces estos factores inciden - en el proceso enseñanza-aprendizaje. En todo caso, reconoce que; aunque los fenómenos psicológicos son considerados comúnmente hechos individuales, reflejan en gran parte una conciencia colectiva, por lo que, su estudio siempre será enfocado en su conexión con la estructura social ya que el conocimiento se adquiere y reproduce socialmente.

Si se parte de la totalidad, es decir, de un sistema social en don - de caben todos los fenómenos de la vida social y en este contexto se - quiere estudiar la educación, puede ser enfocado en dos niveles: 1) co - mo un sistema en sí misma, cuyos nexos y dinámica interna interesa analizar y 2) como parte de ese sistema; es decir, como un subsistema, cuyas interconexiones hay que describir, explicar, comprender o evaluar.

(2) Salomón Magdalena, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en Perfiles educativos, núm. 8, abril-mayo-junio 1980, CISE-UNAM, p. 4.

Por otra parte, jamás se podrá conseguir que el fenómeno educativo enfocado desde la sociología, abarque todos y cada uno de los aspectos que inciden en el desarrollo social, se trata siguiendo a Bourdieu y Passerón de mantener la fuerza de una decisión metodológica de no renunciar para su explicación social, inclusive pudiendo recurrir para su entendimiento a otras ciencias, pero sólo como complemento de los métodos propios de la sociología.

El sociólogo P. Bourdieu, siguiendo a Durkheim, Weber y Marx, enfatiza que "la sociología de la educación asume su rol específico cuando se establece como la ciencia que estudia las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social. Esto sucede cuando trata de determinar la contribución hecha por el sistema educacional a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al contribuir a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre estas clases". (3)

En pocas palabras, para el mismo Bourdieu, quien profundiza su análisis en la reproducción cultural, "la sociología de la educación tendrá por objeto el estudio de las leyes que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse a sí mismas, mediante la producción de agentes que engendran prácticas mediadoras entre la reproducción social y la reproducción cultural".

Sociedad clasista y dependencia

Después de estos breves argumentos y en base a los postulados de la sociología de la educación, se tratará de hacer un recorrido para entender las relaciones entre educación y sociedad.

(3) Bourdieu, Pierre, "Reproducción cultural y reproducción social". Citado por Ibarrola, María de, Dimensiones sociales de la educación, Ed. SEP-El Caballito, México, 1985. p. 144. En el desarrollo de este capítulo se harán breves comentarios críticos sobre el reproduccionismo con el afán de entender a otros teóricos cuyos contenidos se acercan más a la realidad universitaria objeto de estudio.

Enmarcando el estudio dentro de la llamada sociología crítica, se concibe a la sociedad como una totalidad en la que se establecen diversas relaciones sociales condicionantes de todas las actividades -económicas, políticas e ideológicas- de los hombres. Evidentemente la educación, como acción social está condicionada por esas relaciones.

Mientras que el enfoque funcionalista, entiende por totalidad social aquella que "se caracteriza por una interdependencia equilibrada de las partes" nosotros sostenemos que "esa interdependencia es desigual".⁽⁴⁾ Sin embargo, conviene señalar que el concepto de totalidad no se retoma esquemáticamente como lo hace el economicismo marxista, - según el cual el ámbito superestructural se articula mecánicamente como efecto necesario de la base económica. Al darle plena importancia a la relación dialéctica que hay entre estas dos instancias nos apoyaremos en el concepto de bloque histórico, al que retomaremos un poco - más adelante.

A diferencia del funcionalismo, para quien la sociedad se mueve o se transforma de acuerdo a una ley natural, bajo una visión crítica, - la sociedad está supeditada al devenir de un proceso histórico en el - que se dan contradicciones y conflictos. Este cambio es protagonizado fundamentalmente por la contradicción principal entre las dos clases - básicas: la burguesía y el proletariado, caracterizadas por intereses radicalmente distintos.

Como complemento de la concepción clasista de la sociedad, se - agrega el concepto de dependencia, característica básica de muchos paí ses del mundo, particularmente los latinoamericanos. El nivel de desa rrollo de estos países está por debajo de aquellos que por variados me canismos impulsaron un creciente desarrollo industrial. "La dependen cia tiene un origen histórico de violencia política y militar, formal

(4) Díaz Polanco, Héctor, "Contribución a la crítica del funcionalismo", en Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber (varios autores), Juan Pablos, México, 1981, p. 117.

y legalmente aceptada en el ámbito internacional de la época, e históricamente legitimada como conquista y, sobre todo, como colonización, por los países dominantes".⁽⁵⁾

Hasta a fines de la segunda década del presente siglo, América Latina había cumplido su tradicional función de proporcionar materia prima barata a los países hegemónicamente poderosos. Pero, a partir de la década de los treinta, cuando se da la ruptura del llamado sistema "primario exportador" como efecto de la crisis mundial de 1929, se inicia un proceso acelerado de industrialización que provoca cambios profundos morfológicos y estructurales.

En cuanto a los primeros, "el crecimiento de las ciudades, como consecuencia de las grandes migraciones internas, aparece como uno de los hechos más significativos". Por lo que respecta a los segundos, "destaca la emergencia y/o desarrollo de nuevos grupos y clases sociales en el orden urbano. La burguesía industrial, insignificante o inexistente hasta ese entonces según (las particularidades) de los países, crece rápidamente hasta convertirse en una fuerza social... El proletariado industrial urbano aparece como una clase dispuesta a sostener crecientes reivindicaciones y la pequeña burguesía -y más particularmente los llamados 'sectores medios dependientes'- crecen y se diversifican como consecuencia del surgimiento de nuevas ocupaciones en la burocracia privada y estatal".⁽⁶⁾

Al calor de estos fenómenos se refuerza la participación de los Estados nacionales en lo económico, en lo político y en lo social, adquiriendo dimensiones sin precedentes las políticas económicas "Estado empresarial", las políticas de beneficio social "Estado benefactor" y muy

(5) De Ibarrola, María, "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación", en Sociología de la educación, Estudios Educativos, núm. 5, Centro de Estudios Educativos, México, 1981, pp. 22-23.

(6) Vasconi Tomás e Inés Recca, "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana", en La educación burguesa, Nueva Imagen, México, 1977, p. 30.

particularmente en el ámbito político-institucional se desarrollaron - los Estados bonapartista o de liderazgo populista, como fue el caso de México en la administración cardenista (1934-1940).

Todas estas dimensiones de Estados nacionales hicieron creer en la posibilidad de un desarrollo económico independiente y una "democratización política progresiva" tanto por lo observado nacionalmente (crecimiento en la tasa del ingreso per cápita, modernización elevada), como en lo internacional por el respeto al nacionalismo. Sin embargo, justamente en la década de los cincuenta, cuando se supera la etapa crítica de la guerra y postguerra, en los países poderosos, el sistema capitalista mundial monopólico, acelera su proceso de integración bajo el dominio de los Estados Unidos de Norteamérica, generándose con ello una nueva división internacional del trabajo.

Con esta nueva modalidad la industrialización en América Latina, - se inicia la modernización económica y social que necesariamente exigirá reajustar también a los sistemas educativos. Labarca argumenta, que en estos momentos de cambios, a la educación se le adjudica un papel estratégico. "Por una parte, los sistemas educativos deben contribuir a superar los conflictos políticos, que amenazan ser muy explosivos por - el crecimiento de los sectores urbanos de clases medias y proletariado y por que estaba presente el ejemplo de la revolución cubana. Por otra parte, la inversión extranjera se orienta a la industria introduciendo nuevas tecnologías, en tanto que el aparato de Estado y los servicios - van cobrando mayor importancia, generando demanda de mano de obra calificada completamente desconocidas anteriormente. La educación debe de dar cuenta de ambos problemas, o, al menos, contribuir a su solución."⁽⁷⁾

Sociología crítica y educación

Efectivamente la educación, sobre todo la escolarizada, cumple funciones tanto para preparar la fuerza de trabajo que requiere el aparato

(7) Labarca, Guillermo, "Introducción", en Economía política de la educación, Nueva Imagen, México, 1980, p. 48.

productivo como la inculcación de valores que favorecen el tipo de relaciones sociales dominantes, aunque estas no se desarrollen sin conflictos. Se aborda en seguida el análisis educación-sociedad, bajo una visión crítica.

El estudio de la educación en su relación con la sociedad, desde la perspectiva de la sociología crítica, busca desentrañar las falacias sostenidas por la sociología dominante (la corriente funcionalista). Así, la sociología crítica de la educación, en sus diversos modelos: ⁽⁸⁾ el económico reproductor, el cultural reproductor y el del Estado hegemónico para contemplar finalmente el nuevo paradigma reproducción-resistencia con el que se buscará explicar complejos aspectos de la política educativa del Estado en la UNAM.

Lejos de ver a la educación como fenómeno de igualdad social y desinteresada, la sociología crítica enfatiza en su verdadero carácter instrumental y clasista.

"La educación no constituye un elemento de igualdad social, sino por el contrario, un elemento de la jerarquía social burguesa moderna". ⁽⁹⁾

Bajo la anterior aseveración, ya desde el siglo pasado Marx y Engels, al analizar la educación, descubrieron la contradicción fundamental en la política educativa de la burguesía. Esta consiste en que los intereses de la clase burguesa obligan a una limitación de la educación de las clases oprimidas, pero al mismo tiempo, los intereses de la burguesía requieren necesariamente cierta elevación del nivel de las fuer-

(8) Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en Cuadernos políticos, núm. 44, Era, Julio-diciembre de 1985, p. 39. Dentro del económico-reproductor se recogen elementos, principalmente, de la economía política ya que explican claramente las relaciones, por un lado, entre poder y dominio y por el otro, entre enseñanza y economía.

(9) Suchodolski, Bogdan, La teoría marxista de la educación, Grijalbo, - México, 1981, p. 122.

zas productivas. De ahí que la burguesía esté forzada a ocuparse de la educación de la clase obrera sólo en la medida dictada por su ambición de ganancia. Sin embargo, debe evitar que la formación de los obreros se convierta en una arma propia en favor de los oprimidos.

Interesantes apreciaciones desarrolladas con mayor detalle son - aportadas por Louis Althusser, quien considera que el sistema educativo en la sociedad capitalista, además de reproducir los medios de producción y las fuerzas productivas, reproduce también las relaciones sociales del orden establecido, es decir, se da una reproducción de sumisión a la ideología dominante para los obreros y de reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y de la represión. Este proceso reproductor es obra de los Aparatos Ideológicos de Estado, ⁽¹⁰⁾ en donde la escuela juega un papel fundamental.

Correspondencia y contradicción

Siguiendo a Althusser, Bowles y Gintis, ⁽¹¹⁾ quienes han desarrollado la teoría de la correspondencia, sostienen que los patrones de valo-

(10) Para Althusser los Aparatos Ideológicos de Estado, son definidos como "un cierto número de realidades que se presenta al observador inmediato bajo la forma de instituciones precisas y especializadas". Por ejemplo: el sistema político, los medios de comunicación, el sistema educativo, etc. (ver Louis Althusser, "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Apuntes para una investigación", en Revista mexicana de Ciencia política y sociales, núm. 78, UNAM, México, 1978, p. 11. Vale la pena reconocer el gran mérito de Althusser al ser el primero que analiza el aspecto educativo en el marxismo. Además, pese a que se le ha criticado su obra por reduccionista, hay investigadores quienes señalan que Althusser fue cuidadoso al llamar precisamente a su investigación "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Apuntes para una investigación", pero sus seguidores la dieron como una teoría acabada y sus críticos así la tomaron. La idea es manejada por Carlos Ornelas, "Seminaro de las relaciones entre la educación y el desarrollo", Semestre 86-1, octubre 1985-marzo 1986, División de Estudios de Postgrado, FCP y S, UNAM.

(11) Bowles Samuel y Herbert Gintis, La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI, México, 1986. Ver particularmente las pp. 175-190.

res estructurados jerárquicamente, las normas y las habilidades que caracterizan tanto a la fuerza de trabajo como a la dinámica de interacción de clases en el capitalismo, se reflejan en la vida cotidiana del salón de clases. De esta manera, en la escuela se inculca a los estudiantes las actividades y disposiciones necesarias para aceptar pasivamente los imperativos sociales y económicos de la sociedad capitalista. En otras palabras, no sólo son indispensables los conocimientos teóricos contenidos en los planes y programas de estudios, los cuales determinan un aumento en la productividad, sino también ocupan un lugar significativo en la interiorización de valores y lealtades (curriculum oculto) que se corresponden con los valores dominantes de la sociedad en general y más con aquellos valores necesarios para el desempeño de un papel social, particularmente, en el sistema de explotación.

Si bien en el párrafo anterior abordaremos los aspectos fundamentales de la teoría de la correspondencia, que no rompe con una visión mecanicista, sin duda en esta misma perspectiva, estudios como los de Baudelot y Establet (12), representan un avance considerable al observar que la correspondencia entre el proceso social y el proceso escolar no se da armónicamente sino que también hay conflictos.

Para fundamentar lo anterior, los autores sostienen el supuesto básico de que las escuelas no son sitios donde se socializan sin conflictos a los estudiantes de la clase obrera de acuerdo con los valores de la ideología dominante. Por el contrario, las escuelas son consideradas como sitios sociales conformados por ideologías en lucha que tienen sus raíces, en parte, en la lucha antagónica que se desenvuelve en toda la sociedad. Es decir, al considerar a las escuelas, como instituciones que contienen ideologías en oposición, las fuentes de estas ideologías -que son el motor de la resistencia estudiantil- se encuentran no

(12) Baudelot Christian y Roger Establet, La escuela capitalista, Siglo XXI, México, 1980. Especialmente las conclusiones de este texto, permiten una reflexión crítica en lo que respecta a los conflictos de la ideología dominante. Ver "Para iniciar la discusión" del texto citado, pp. 265-283.

sólo al interior de la escuela sino también fuera de ella.

Otro de los supuestos, es en lo relativo a la concepción de la - - ideología. En Althusser y Bowles y Gintis, se concibe a ésta como un - poder absoluto con lógica de dominio sin obstáculos (sin mediación, sin oposición). En su análisis, Baudelot y Estabiet, le dan a la ideología una naturaleza más activa. La ideología, según estos últimos autores, se refiere a esa parte del reino de la conciencia que produce y media - las relaciones contradictorias de la sociedad capitalista y la dinámica escolar. Por lo tanto, la ideología se convierte en el lugar de la con - ciencia en contradicción, que es formada por y contiene tanto la ideolo - gía de las clases dominantes como la ideología de las clases subordina - das. Esta contradicción, a menudo se expresa en ciertas formas de re - sistencia.

Una visión similar, respecto al papel que juegan las escuelas en - la sociedad capitalista, sostienen Bourdieu y Passeron,⁽¹²⁾ al recono - cer que las escuelas son consideradas como parte de un amplio universo cuya misión no es sólo imponer docilidad ante opresión sino que en todo caso, reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes - en la cultura dominante enfatizando con frecuencia lo que significa te - ner educación.

Bourdieu y Passeron critican las posturas idealistas y conservado - ras que ven a la escuela de manera independiente de las fuerzas sociales externas, así como aquella ortodoxia marxista que sólo ve a la escuela - como simple reflejo de las necesidades del sistema económico. El siste - ma educacional, siguiendo a Bourdieu y Passeron, goza de una relativa - autonomía, que precisamente "le permite cumplir con las exigencias exte - riores bajo la apariencia de independencia y neutralidad. Es decir, - ocultar las funciones sociales que desempeña y, para poder desarrollar - las con mayor efectividad".⁽¹⁴⁾

(13) Bourdieu Pierre y J. C. Passeron, La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Laia, Barcelona, 1977.

(14) Idem, p. 178.

Pero también enfatizan en aspectos no fácilmente visibles en el - proceso de enseñanza. En las prácticas que reproducen los alumnos, no se registran solamente como procesos intelectuales sino que también son emocionales, sensoriales y físicos. En este aspecto, el aprendizaje, - se sitúa activamente en la vida práctica del cuerpo, de los sentidos y las sensaciones. Se puede decir entonces, que este proceso está organi- zado culturalmente más allá de la conciencia, en la materialidad del - cuerpo y de los valores y sentimientos que este contiene.

Con la revisión en forma somera de estas aportaciones dentro del - reduccionismo, se ha reconocido los avances de la sociología críti- ca, al brindarnos las nociones fundamentales de correspondencia y con- tradicción "para entender (mejor) las conexiones materiales entre la es- cuela y la sociedad y para iniciar cualquier discusión entre las rela- ciones sociales de la escuela y la estructura social". (15)

Si alguna limitación se puede observar al modelo económico repro- ductor y al cultural reproductor, referidos aquí de manera general, es que, a pesar de que logran apreciar los conflictos expresados por una - oposición a la ideología dominante, descuidan la necesidad "de desarro- llar una teoría de la enseñanza que tome en serio las nociones de cultu- ra, resistencia y mediación... En consecuencia, dichos estudios no só- lo están marcados por un instrumentalismo reduccionista en lo que res- pecta al significado y papel de las escuelas, sino también por un modo de pesimismo radical que ofrece pocas esperanzas de un cambio social y menos aún de una motivación para el desarrollo de prácticas educativas alternativas". (16)

El puente para desarrollar con una visión más amplia el proceso - educativo en su relación con la sociedad lo constituye el enfoque gram-

(15) Ornelas, Carlos, "Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto?" en Sociología de la Educación, Estudios educativos, núm. 5, Centro de Estudios Educativos, México, 1981, p. 69.

(16) Giroux A, Henry, op. cit. pp. 43-44.

ciano. El concepto de educación en Gramsci no contempla solamente;

"la educación de la clase dominante sino que empieza a vislumbrar la existencia de procesos educativos muy importantes entre los distintos grupos sociales y la necesidad de establecer una verdadera relación pedagógica que comprenda los contenidos culturales y la concepción del mundo de los distintos grupos sociales y procure superarlas para una transformación de las condiciones de vida de estos grupos". (17)

Para comprender el complejo proceso educativo, particularmente el proceso universitario como fenómeno integral, es imprescindible conceptualizar y caracterizar brevemente al Estado hegemónico mexicano en su relación con la política educativa en la Universidad, la cual constituye mi objeto de estudio.

2. Estado hegemónico y universidad

Hegemonía y bloque histórico

Se entiende por hegemonía a la unión indisoluble de la dirección política y la dirección intelectual y moral, concepción que trasciende a la de una simple alianza de clases; es decir, la hegemonía es una articulación de grupos y fracciones de clases regidas por una dirección política y moral, que fusione a una variedad de voluntades dispares con objetivos heterogéneos, sellándoles "una visión del mundo y una voluntad nacional popular".

Para entender como se desarrolla la hegemonía de una clase o agrupamiento social, es necesario conceptualizar la categoría de bloque histórico, la cual se basa en una concepción integral (naturaleza y espíritu) del hombre social. Se entiende por "bloque histórico", una situación histórica global, que contiene "por una parte, una estructura -las clases-

(17) Ibarrola, op. cit, p. 26.

que dependen directamente de las relaciones de las fuerzas productivas y, por otra, una superestructura ideológica y política. La vinculación orgánica entre estos dos elementos la efectúan ciertos grupos sociales cuya función es operar no en el nivel económico, sino en el superestructural: los intelectuales". (18)

En base al planteamiento anterior, el bloque histórico se interpreta como "la totalidad y unidad concreta de la fuerza social, la clase con el elemento cultural-espiritual que es conciencia de su acción y forma del resultado de ésta", (19) por lo que no constituye el bloque histórico un agregado mecánico de hechos materiales y de conciencia, sino el resultado de un juego de relaciones de fuerzas sociales, articulado sistemáticamente a través de la hegemonía que ejerce un grupo social.

En un sistema social, instituido por un determinado bloque histórico, se puede destacar la organización de la hegemonía, misma que presupone no sólo el predominio de una clase o fracción de ella en el terreno económico, sino de una manera fundamental en el campo cultural y político:

"la supremacía de una clase social se manifiesta en dos planos diferentes, como dominio y como dirección intelectual y moral". (20) Es dominante por que controla y subordina a las clases opositoras y es dirigente por que impone su decisión a las clases aliadas.

(18) Portelli, Hugues, Gramsci y el bloque histórico, Siglo XXI, México, 1981, p. 9.

(19) Sacristan, Manuel, "La formación del marxismo en Gramsci", en Actualidad del pensamiento político en Gramsci, Grijalbo, Barcelona, 1977, p. 318.

(20) Gramsci, Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno (t. I de "Cuadernos de la cárcel"), Juan Pablos, México, 1978, p. 18. Para precisar el concepto gramsciano de hegemonía conviene retomar a Gruppi: "No es tanto el término de hegemonía que se encuentra en Lenin, sino en su propio concepto: una capacidad de dirección y de dominio que no cumple en correspondencia mecánica con la estructura económica (a la revolución burguesa corresponde la hegemonía burguesa, a la revolución proletaria corresponde la hegemonía o dictadura proletaria), pero se ejerce gracias a la capacidad de dirigir un determinado proceso político, gracias a la capacidad de ponerse a la cabeza de un determinado sistema de alianzas, de manera tal que la revolución burguesa puede en determinadas condiciones históricas ser caracterizada no por la hegemonía de la burguesía, sino por la hegemonía proletaria".

El concepto de hegemonía, lejos de ser estático es un proceso vivo que se realiza como una situación desigual, en la cual las fuerzas de oposición tienen tres alternativas: se acomodan, son coaccionadas o son subsumidas y derrotadas. De aquí que la hegemonía es una práctica que se constituye en el interior de las instituciones de la sociedad civil en la cual concurren bajo una relación hegemónica-pedagógica⁽²¹⁾ dos contendientes históricos: quienes ejercen la dominación y los que procuran subvertirla.

En cuanto a sus formas de acción, estas varían mucho según el tipo de sociedad y el momento histórico.

Hegemonía, sociedad política y sociedad civil

La acción hegemónica tiene como escenario tanto a la sociedad política como a la sociedad civil. La sociedad política comprende los aparatos estatales de administración, las leyes ("gobierno político") y otras instituciones coercitivas cuya función primordial -no exclusiva- es conservar el sistema hegemónico establecido, el cual se desarrolla fundamentalmente en la sociedad civil.⁽²²⁾ En esta última se cumple la función hegemónica fundamental como dirección cultural e ideológica mediante organismos como la iglesia, la organización escolar -por supuesto las universidades-, los medios masivos de comunicación, los partidos políticos, las organizaciones sindicales, etc. La sociedad civil, al estar integrada por el conjunto de instituciones públicas y privadas, -

(21) Un poco más adelante se tocará esta relación. Lo que interesa dejar claro es que los conceptos de hegemonía y pedagogía, son los pilares fundamentales para el desenvolvimiento del principio educativo en Gramsci, "cuyos aspectos son: 1) la hegemonía como relación educativa; 2) los intelectuales como organizadores de la hegemonía; 3) la educación como proceso formativo del "conformismo social"; 4) el americanismo como nueva civilización" (Juan Carlos Portantiero, "El principio educativo en Gramsci" en Foro universitario, núm. 24, noviembre 1982, STUNAM, p. 64).

(22) El concepto gramsciano de sociedad civil difiere del bosquejado por Marx, ya que este último, entiende por sociedad civil al conjunto de la estructura económica y social en un periodo históricamente determinado (Portelli, op. cit., p. 14).

que utilizan significados, símbolos e ideas para corresponderse con la hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad, no sólo - busca el dominio de los grupos poderosos sino que, simultáneamente, limitan el discurso y la práctica de oposición sustentada por los grupos subalternos.

Los elementos protagonistas de la sociedad civil no son necesariamente las masas o los pueblos desorganizados, más bien son las organizaciones sociales dirigidas por intelectuales, que cuentan con un proyecto político-social y buscan imponer su propia hegemonía.

La sociedad civil y la sociedad política mantienen vínculos fuer-tes e íntimos, por lo que no existe una separación orgánica, sino fun-cional, entre ambos planos superestructurales, conformando así al Estádo.

El Estado: una organización hegemónica

Conviene recalcar que se hace un esfuerzo por no concebir al Estádo en un sentido restringido, ya que de hacerlo así, se asocia comúnmente a los intereses de la burguesía y por tanto se le denomina Estado -burgués. Al no usar el análisis de clase en el concepto de Estado, ha-cen de éste motivo central para su aprobación o crítica, según el agru-pamiento social que lo cuestione.⁽²³⁾ Es decir, el Estado no puede reducirse al mero gobierno, ni es un Estado burgués, como dirían algunos -sectores de izquierda radicalizados, tampoco es un Estado neutral, como lo apreciarían algunas concepciones positivista. El Estado, es una organización que va más allá de estos calificativos.

Una visión amplia de Estado redefine el dominio de clase y la compleja utilización del poder. Al complementarse poder y coerción, implican prácticas tanto positivas como negativas. El desarrollo de las -

(23) González Casanova, Pablo, "Relaciones de explotación e ideologías socialistas" en Cuadernos políticos, núm. 23, Era, México, enero-marzo de 1980, p. 14.

prácticas positivas cumplen la función de rasgos distintivos de oposición y de lucha activas, el terreno donde hombres y mujeres cuestionan, actúan o rechazan a la lógica del capital y sus instituciones. El desarrollo de las prácticas negativas están a cargo de los aparatos represivos e ideológicos del gobierno y la sociedad civil para reproducir las relaciones dominantes.

"La escuela (incluida la Universidad) como función educativa positiva y los tribunales (incluyendo las cárceles) como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido".⁽²⁴⁾

Concretamente Gramsci hace una aportación crítica a la visión marxista tradicional en torno al concepto de Estado y postula su definición vinculando poder y cultura. En un pasaje de los cuadernos de la cárcel lo define suscintamente:

"El Estado es un todo complejo de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dominante no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que se las arregla para ganar el consenso activo de aquellos a quienes gobierna".

Partiendo de esta concepción amplia se concibe al Estado mexicano como la organización hegemónica establecida dentro de los límites de dos marcos estructurales: capitalismo tardío y populismo estructural. El Estado mexicano adquiere esta caracterización por lo siguiente:

"En tanto el actor dirigente estatal no va, en este caso, a remolque de ningún otro proyecto, queda colocado en una situación ambigua: por una parte es el garante de la cohesión de la formación social nacional y, en esa medida, asegura los principios de orden y de represión; por otra parte, está obligado a mantener el principio de hegemonía - indispensable también para el logro de la cohesión nacional- y para ello se ve continuamente empujado a emprender la movilización, a romper lo establecido (ya sea el proceso de industrialización, la reforma agraria, o la nacionalización de los recursos naturales). Así pues, en el populismo estructural dos funciones, totalmente contradictorias se resumen en la esfera del Estado, de manera más concentrada que en ninguna otra parte: orden y movilización. Pero más allá de la contradicción inherente de estas dos -

(24) Gramsci, "Notas sobre Maquiavelo...", op. cit., p. 161.

funciones, un principio fundamentalmente explica su coexistencia: la necesidad de un Estado fuerte y hegemónico, ante la imposibilidad de las fuerzas propiamente sociales para cumplir con este papel en el capitalismo tardío y en una sociedad además de heterogénea, débil y desarticulada".⁽²⁵⁾ (Los subrayados son míos).

El desarrollo del Estado hegemónico postrevolucionario en México ha sido posible gracias a su peculiar dinamismo consensual surgido de la Revolución Mexicana. Esta, revivida como ideología dominante del gobierno, permite una cohesión social que le da un liderazgo hegemónico al Estado. "Es así que la política de México, más que aparecer como basada en una clase social o en la fuerza de una familia o de un partido político, parece descansar en la fuerza de cohesión de un conjunto de interpe-laciones ideológicas: distribución de la tierra, sindicalismo, educación y no reelección, las cuales dan a México el rasgo de ser una sociedad hegemónica".⁽²⁶⁾

El Estado como educador

Particularmente es en el ámbito educativo donde el Estado mexicano prioriza su participación. Así, respaldado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada en 1917, define a la educación como su competencia original, se le otorga fuertes presupuestos y un impulso considerable en la atención de la tarea educativa nacional,

(25) Zermeño García, Sergio, México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68, México, 1978, p. 320. Al caracterizar al Estado mexicano en el modelo del capitalismo tardío, Zermeño lo compara con el modo de producción capitalista a nivel mundial, el cual "se encuentra... en una 'edad' muy avanzada" respecto al mexicano. Esto provoca variaciones por lo menos a dos niveles: "en los requerimientos de las dimensiones del mercado nacional periférico... Y en los consecuentes efectos desequilibradores y marginalizantes que este desarrollo notablemente tardío del capitalismo generará en la fisonomía interior de esa sociedad" (Zermeño, Imperialismo y desarrollo capitalista tardío, UNAM, México, 1979, pp. 73-74).

(26) Basáñez, Miguel, La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980, - Siglo XXI, México, 1981, p. 14.

elementos que le dan representatividad como Estado benefactor "...que - distribuye educación con equidad y que al hacerlo no sólo contribuye al desarrollo de la persona, sino que crea también una instancia de igualdad y 'democratización' de la vida nacional". (27)

Con esta acción se busca la creación de un conformismo social que se da en todo Estado capitalista, procurando una política hacia la formación de los cuadros intelectuales; especialmente, atendiendo al sistema escolar:

"Cada Estado es ético en tanto que una de sus más importantes funciones es elevar a la gran masa, al pueblo, a un - particular nivel cultural y moral, un nivel (o tipo) que - corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas, y por ende al interés de las clases gobernantes". (28)

Más aún en el Estado mexicano, aunque el proyecto educativo de los constitucionalistas no tiene una dirección precisa que contemple a todo el sistema educativo nacional, "se comprende que para acelerar y garantizar su proceso de consolidación es indispensable desarrollar una 'reforma intelectual y moral', (como medio para superar) la condición de atraso en que las masas se encuentran". (29)

La falta de esa dirección educativa que aglutinara a todos los niveles educativos, se explica en tanto que la Revolución Mexicana, a diferencia, por ejemplo, de las revoluciones clásicas (soviética, francesa, etc.) no trajo consigo una 'reforma moral e intelectual' del país.

(27) Fuentes Molinar, Olac, "Educación, Estado y Sociedad en México", - Educación democrática, núm. 10, Ed. Movimiento, México, 1981, p. 20.

(28) Gramsci, citado por Carlos Alberto Torres, "La educación y las teorías del Estado (Implicaciones en la investigación sobre política educativa)" en Perfiles educativos, núm. 1, nueva época, CISE, - UNAM, México, 1983, p. 24.

(29) Martínez Della Rocca, Salvador, Estado, educación y hegemonía en México, Ed. Línea, México, 1983, p. 131.

Por sus características peculiares, el grupo triunfante de la Revolución Mexicana no pudo definirse como una "clase fundamental". "Lo real es que en materia educativa, la Revolución Mexicana no destruyó (todo) el sistema educativo precedente". De ahí que "la escuela rural fue el producto auténtico de la Revolución Mexicana. La escuela preparatoria de 1877 y la Universidad de 1910, por el contrario, son una herencia que nos viene del porfiriato".⁽³⁰⁾

Es precisamente en la Escuela Nacional Preparatoria y la Universidad Nacional las que en ciertas coyunturas presentan contradicción y oposición a las políticas revolucionarias del Estado mexicano. No es gratuito que, fundada su política educativa nacional con Vasconcelos como representante de la SEP en 1921, el Estado apenas iniciado el proceso de institucionalización, fundando el Partido Nacional Revolucionario en 1929, y una sociedad civil también en formación, vivió una de sus peores crisis cuyos acontecimientos eran fácilmente localizados: la crisis mundial capitalista del 29, el asesinato de Obregón, el fin definitivo de la guerra cristera, la campaña presidencial de Vasconcelos, etc. Todos estos elementos ponían a prueba sin duda, la función hegemónica del Estado. En este contexto se expide la primera Ley de Autonomía de la Universidad Nacional, la cual busca seguir manteniendo, sobre todo, el distanciamiento que los profesionistas liberales guardaban frente al Estado.

El Estado y la autonomía universitaria

No hay ninguna evidencia que la orientación de la autonomía universitaria en México haya seguido realmente el contenido ideológico de la

(30) Guevara Niebla, Gilberto, "El IPN y la reforma educativa cardenista" en Crisis y contradicciones en la educación técnica de México. Ed. Gaceta, México, 1984, p. 55. Haciendo un esfuerzo por aclarar la llamada 'reforma intelectual y moral', el portador de este proyecto debe ser el partido de la clase obrera, (el moderno príncipe) y esta reforma "significa crear el terreno para un desarrollo ulterior de la voluntad colectiva nacional-popular, hacia el cumplimiento de una forma superior y total de civilización moderna", misma que debe estar vinculada a un programa de reforma académica. - Gramsci, Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno, Juan Pablos, México, 1975, pp. 30-31).

reforma de Córdoba, Argentina en 1918 como pareciera ser por la existencia del movimiento de reforma universitaria en América Latina que se -
dió en ese entonces. En nuestro país la orientación fue distinta. Si aquellos secundaron la evolución social del país impulsado por los "radicales" en el gobierno, en México la autonomía se enarboló frente al -
régimen surgido de la revolución, cuyas políticas muestran un contenido progresista y nacionalista, en tanto la Universidad se aferra a mantener una ideología liberal.⁽³¹⁾

Durante los años de 1929 y 1933 siguieron divorciadas las relaciones entre Estado y Universidad, desarrollándose bajo un clima tenso y -
conflictivo. No es casual que en 1933 al otorgarsele plena autonomía a la Universidad, Narciso Bassols, encargado de la SEP, menospreciaba a -
la intelectualidad universitaria mostrando su franco rechazo y reivindicaba siempre a la educación técnica, como la única educación útil que enseña a mover las manos y a utilizar las fuerzas de la naturaleza, para crear productos capaces de elevar el standar de vida de las grandes masas trabajadoras.

En casi más de una década (1933 a 1945) la Universidad no fue Universidad nacional, su nombre legal era Universidad Autónoma de México y en su discurso Bassols expuso claramente las razones que el gobierno tenía para realizar esta acción. Afirmaba Bassols: "...vamos a quitar a la Universidad su carácter de Nacional, la Universidad ya no es la Universidad, es otra entre tantas que existen en el país; además vamos a -
darle diez millones de pesos a la institución (en realidad fueron cinco por que los otros cinco eran en bienes patrimoniales) y desde este momen

(31) Rodríguez Lapuente, Manuel, "La Universidad y el Estado", Deslinde núm. 63, UNAM, marzo de 1975, p. 10. Para complementar lo arriba citado, Vasconi sostiene que la concepción de autonomía universitaria está fincada en el derecho del sujeto social que la sostenga y su -
significado adquiere matices distintos en función del tiempo y el -
proyecto político. "Si (el proyecto) es sostenido por grupos universitarios propugnadores de cambio, en un contexto social tradicional o rígidamente autoritario tiene un contenido progresista y tiene de junto a la autonomización, a la transformación de la universidad. Si los términos presentaran características contrarias, la autonomización cobraría el carácter de defensa de la tradición institucional" (Vasconi, op. cit., p. 25).

to el Estado desatiende toda responsabilidad frente a la Universidad".(32)

Así durante todo el período cardenista a la Universidad no se le in corpora al proyecto populista, ya que este le interesa fundamentalmente la educación técnica y rural. A la primera responde la fundación del - Instituto Politécnico Nacional en 1937, cuyo fin es formar los nuevos - cuadros técnicos para ocupar los puestos que generaba el incipiente desa rrollo industrial nacionalista. Al priorizar la escuela técnica vincula da a la estructura económica del país, se registra un cambio importante en la conducción de la educación pública mexicana;

"Esta nueva visión... es una ruptura tajante con las nociones vasconcelistas de ver a las escuelas como centros de ilustra ción, generadoras de cultura y como el lugar ideal para el - engrandecimiento del espíritu. Fue el comienzo de un largo tránsito: de usar a la escuela como la reproductora de la - cultura clásica precapitalista inspirada por Vasconcelos, a verla como reproductora de la naciente cultura industrial". (33)

Haciendo una consideración general se puede resumir que de 1920 a - 1945 los gobiernos revolucionarios vieron en la educación, fundamen talmente un agente de promoción de cambio. Pero, cuando Miguel Avila Cama cho llega a la presidencia de la República, su primer objetivo fue la - reconciliación nacional y con ella el abandono de todo letigio ideológi co. El proyecto principal de su gobierno era la industrialización, basa do en el modelo de desarrollo capitalista por el que se había optado, - por lo que era necesario salvar las rupturas políticas que el gobierno - cardenista había exaltado por su participación activa de los sectores so ciales. En las nuevas circunstancias los diversos grupos sociales te - nían que adecuarse al nuevo estilo de gobierno caracterizado por no ba sar su apoyo en las masas trabajadoras como lo hizo Cárdenas, sino en los grandes capitales nacionales y extranjeros. En este proyecto de reconci liación nacional "la educación fue una de las primeras áreas donde se -

(32) Citado por Guevara Niebla, op. cit. p. 58.

(33) Ornelas Navarro, Carlos, "La educación técnica y la ideología de la revolución mexicana", en Ideología educativa de la revolución mexicana, UAM-Xochimilco, México, 1984, p. 39.

introdujo el viraje conservador". (34).

Con la política de reconciliación nacional de Avila Camacho se rompe el distanciamiento entre el Estado-gobierno y la Universidad, otorgándosele a esta la Ley Orgánica de 1945 incluyendo la devolución de su carácter nacional. Así a la Universidad Nacional Autónoma de México se le considera "una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura". (35).

El concepto de Universidad

Contextualizada en el conjunto del sistema educativo nacional, la Universidad, siguiendo a Gramsci, representa la coronación de un proceso de maduración intelectual y moral, cuyos objetivos deben incidir profundamente en la vida cultural del país, asimismo, argumenta, que la Universidad, debe presentarse como una escuela de alta cultura de

(34) Loeza, Soledad, "La educación nacional entre 1940 y 1970" en Ideología educativa de la revolución mexicana, op. cit. p. 102. Una visión más amplia que nos muestra el uso político que la educación pública ha recibido en las diversas etapas históricas de México, puede verse en Ivan García Solís, "Democratizar la educación pública, una necesidad nacional", en Seis aspectos del México real, Ed. Universidad Veracruzana, México, 1979, pp. 67-68. Sobre la misma cuestión de la función sociopolítica del sistema educativo puede acudir a Carlos Muñoz Izquierdo "Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980)" en Sociología de la educación, op. cit. pp. 419-420.

(35) Ley Orgánica de la UNAM, -vigente desde 1945-, UNAM, México, 1980, p. 2.

elaboración crítica y científica. ⁽³⁶⁾

Pese a que el teórico italiano señale que la Universidad debe de desarrollar una 'acción unificadora', en nuestro país, son loables los intentos de los primeros gobiernos revolucionarios por unificar el sistema educativo nacional, pero, posteriormente, a partir de 1940, hay fuertes intentos por, no sólo desunificar el contenido de la enseñanza, sino fortalecer dos tipos de instituciones de educación superior: la pública y la privada. Incluso en la misma UNAM hay una tendencia por hacerse cada vez más difícil esa unificación, por ejemplo, entre los sectores universitarios, llegándose con esto al fin de la llamada "comunidad universitaria" en 1970. ⁽³⁷⁾

Toda la organización escolar, forma parte del segundo gran conjunto de instituciones que conforman la sociedad civil, ⁽³⁸⁾ por ende aquí se ubica la Universidad, caracterizándose por ser una institución autónoma, subsidiaria, no productiva económicamente y no genera plusvalía en forma directa como organización cultural. La Universidad como institución siguiendo a la corriente francesa del análisis institucional; ⁽³⁹⁾

(36) Broccoli, Angelo, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, - Nueva Imagen, México, 1977, p. 221. Al analizar Gramsci el proceso educativo, toma como punto de partida lo humano, lo natural y sus relaciones, propugna por una escuela unitaria que reconozca "la necesidad de vínculo entre cultura y producción, superando la contradicción entre humanismo y técnica", considerando desde luego "que toda escuela unitaria es activa y que en su fase más adulta se convierte en creativa" (Gramsci, La alternativa pedagógica, Fontamara, Barcelona, 1981, p. 117).

(37) Zermeño García, Sergio, México: una democracia utópica..., op. cit. pp. 70-71.

(38) El primer conjunto lo conforma la Iglesia, el segundo la organización escolar y el tercero los organismos de prensa, todas estas instancias son partes importantes de la estructura ideológica (ver Portelli, op. cit. p. 24).

(39) Hay una característica peculiar de la corriente del análisis institucional en comparación con Durkheim en cuanto al análisis de las instituciones. "Mientras que para Durkheim, el objeto de estudio son las instituciones, en su sentido convencional, como cosas, para el análisis institucional son los movimientos sociales, las experiencias revolucionarias, las crisis que promueven cambios..." (ver Diana G. Carbajoso Martínez "Contribución del análisis institucional al estudio de la institución educativa", trabajo inédito, México, noviembre de 1985, p. 13.

es una forma social singular que está necesariamente unida a otras formas sociales o sistemas de reglas. Esta imbricación de instituciones conforman el tejido de la sociedad y debido a esto, no podemos analizar la institución si no la relacionamos con el sistema global. Debido a esta influencia, manifestada en sus funciones sociales, la Universidad instruye fuerza de trabajo especializada, al mismo tiempo recrea y difunde la ideología dominante, misma que lucha por mantener su hegemonía ante las ideologías subalternas y sus proyectos. En este sentido, en la institución se desarrolla un complejo y contradictorio proceso universitario:

"Es complejo por que su relación con la esfera de la producción no es inmediata y debido a que su base social está constituida por una masa heterógena: por sectores proletarizados y por sectores o capas medias que provienen de distintas clases sociales. Es contradictorio (por llevar la marca tanto de la reproducción como de la resistencia) y por que no ... observa una relación directa e inmediata con la ideología dominante ni con las clases, lo cual, a diferencia de un partido político, le da un carácter no orgánico. En la Universidad-, se dan cita las distintas ideologías. La lucha ideológica es, pues, la forma peculiar en que se manifiesta la lucha de clases en el contexto universitario". (40)

La lucha ideológica en el contexto universitario se refleja en variados aspectos de la vida universitaria, en las diferentes posiciones

(40) Tecla Jiménez, Alfredo, Universidad, burguesía y proletariado, Ediciones de Cultura Popular, México, 1978, p. 92. Para dar mayor argumentación sobre las dificultades para que la Universidad se vincule con la producción, tenemos que la presencia de un mercado laboral emana de una economía desigual y combinada, en la que coexisten mercados de empleos sumamente estructurados, estables y modernos vinculados a ramas de una alta composición de capital y por lo tanto alcanza altos grados de productividad. Estos al lado de otros mercados básicamente desestructurados e inestables, que corresponden a la industria mediana, a la industria familiar, a los servicios de mantenimiento y elaboración de partes. Además existe otro sector que es un mercado de trabajo de subsistencia, como algunas ocupaciones agrícolas, minifundistas y el sector de servicios (Fuentes Molinar, Olac, Entrevista por José A. Pérez Islas, en Revista Estudios sobre la juventud, CREA, Nueva Época, núm. 2, México, abril-junio de 1984.

académicas y políticas del alumnado, trabajadores académicos, trabajadores no académicos, autoridades universitarias; también esta lucha se refleja en la organización académica, en los contenidos y orientación de los planes y programas de estudio, etc.

Para no caer en concepciones equívocas, se concibe a la Universidad como una organización cultural con tareas académicas, de investigación y difusión cultural específicas, cuya realización no puede marginarse de los objetivos económicos ni de la confrontación ideológica, - tampoco de las ineludibles connotaciones políticas. De ahí que la - autonomía no implica independencia. Por más autónoma que sea la Universidad, está de tal manera vinculada al sistema político que "la - - autonomía, como una cualidad inherente a la Universidad, pero derivada de una característica ineludible del sistema político en todo país capitalista, no se entiende como una forma de libertad o de independencia frente al sistema sino, precisamente, como la forma de relacionarse con el sistema". (41).

3. Ideología, lucha ideológica e intelectuales

El papel de la ideología en la hegemonía

Para dar sustento teórico a la concepción de lucha ideológica en la Universidad, es imprescindible definir el concepto de ideología. - Siguiendo a Gramsci, la ideología se interpreta como una concepción - del mundo, un sistema de ideas acerca de la naturaleza y la humanidad y por ende del lugar que el hombre ocupa en ella; es, a través de la - ideología, que se realiza la unidad fundamental y la cohesión de los - elementos que conforman una clase social.

La ideología como visión del mundo puede manifestarse desde un nivel mucho más elaborado, con un alto grado de abstracción hasta en la

(41) Sandoval, Miguel, "Crisis social y reforma universitaria", en La Cultura en México -Suplemento de la Revista Siempre!-, núm. 723, México, diciembre 16 de 1975, p. V.

forma más simple, como manifestación del "sentido común", en forma espontánea como se presenta al hombre de la calle pero que es la expresión popular de una filosofía "más elevada".⁽⁴²⁾ Se considera que la ideología nunca se da como un proceso individual, ni tampoco como "falsa conciencia", se desarrolla como un proceso eminentemente social y constituye un sistema de valores del pensar y actuar en todos los aspectos de la vida cotidiana, en el arte, en el derecho, en la actividad económica, etc. por lo que se constituyen en "ideologías orgánicas".

Para evitar reduccionismos, se reconoce que existe autonomía entre las prácticas ideológicas y las prácticas económicas, rechazando concebir a la ideología como "reflejo" o "sistemas de ideas para invertir" la realidad, explicando todos los fenómenos a partir de la economía, agregando Gramsci que es en el terreno de las ideologías donde los hombres toman conciencia de los conflictos de la estructura,⁽⁴³⁾ jugando un papel invaluable.

La naturaleza material e institucional de las prácticas ideológicas, su elaboración y difusión, está conformado por los aparatos hegemónicos: escuelas, sindicatos, partidos políticos, etc... todas estas instituciones conforman la estructura ideológica de la clase dominante,⁽⁴⁴⁾ por medio de las cuales se ejerce la hegemonía política y social de la clase sobre toda la sociedad. La ideología así entendida, constituye una práctica materializada al interior de ciertos aparatos estatales. Estas prácticas poseen sus propios agentes: los intelectuales. Son ellos quienes se encargan de organizar y difundir las ideologías orgánicas de las clases fundamentales, creando todo un sistema de

(42) Gramsci, El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, obras, t. 3 de Cuadernos de la cárcel, Juan Pablos, México, 1975, pp. 122-124.

(43) Mouffe, Chantal, op. cit. p. 77.

(44) Portelli, op. cit., pp. 23-25.

creencias y valores, que de cualquier forma, justifiquen el mantenimiento del estado actual de cosas y por ende legitimar y preservar los intereses de la clase dominante. ⁽⁴⁵⁾

Conviene hacer un paréntesis para analizar el papel de la escuela en la formación de los intelectuales.

"La escuela es el instrumento de preparación de intelectuales de diversas categorías. El conjunto de la labor intelectual en los distintos Estados se puede apreciar, objetivamente, - por la cantidad de escuelas especializadas y la jerarquización de que gozan. Cuanto más extensa es el 'área' escolar y abundante los 'grados superiores' de enseñanza de un Estado determinado, más vigorosa es su esfera cultural y su sociabilidad". ⁽⁴⁶⁾

Particularmente en nuestro país, la adquisición de alguna forma de educación superior es uno de los mejores caminos para convertirse en intelectual, no sólo de diversa categoría sino de diversa orientación, ya que la Universidad prepara tanto intelectuales funcionales a los valores dominantes de la sociedad como aquellos que cuestionan ese funcionamiento. Más aún, la participación de los intelectuales en la Universidad, por ejemplo, los trabajadores profesionales académicos y no académicos, llevan el signo de una contradictoria inserción, al servir por un lado a los intereses de la ideología dominante, en tanto su trabajo los vincula a las tareas administrativas o de investigación para fines de racionalidad y eficiencia capitalista y por el otro, la misma irracionalidad de una proletarización del trabajo intelectual que los obliga a participar políticamente en organizaciones gremiales (sindicatos independientes) por mejores condiciones económicas y de trabajo que evidentemente son demandas que los identifican con los intereses de los grupos subordinados.

(45) Gramsci, La formación de los intelectuales, Grijalvo, México, 1981, pp. 21-23.

(46) Gramsci, La formación..., op. cit. p. 28.

Finalmente cualquiera que sea su situación de antemano cumplen una función ideológica que puede ser hegemónica o de oposición, apreciándose así, una relación íntima entre ideología y hegemonía, sobre todo si se entiende a esta última, como se señala en páginas anteriores, no sólo como alianza de clases o como la posibilidad que tiene el Estado y los grupos dominantes para ejercer su dominio sin practicar medidas coercitivas, sino como la creación de una unidad superior en la que se fusionan los grupos que conforman el bloque dominante que evidentemente buscan contener a los grupos subalternos.

De acuerdo con los presupuestos aquí sostenidos, la ideología se considera como el campo de batalla de la lucha de clases conteniendo dos orientaciones fundamentales, según el grupo o los grupos que la sostengan: sea como instrumento para legitimar la vida social existente, o bien como medio de transformación social que busque una sociedad más justa. Específicamente, esta lucha ideológica, en cualquier instancia de la sociedad civil y con mayor razón en la UNAM, es un proceso constante de desarticulación-rearticulación de elementos ideológicos dados, en una lucha de principios hegemónicos por apropiarse de dichos elementos.⁽⁴⁷⁾ En este sentido, la lucha por la hegemonía inicia por una lucha por la autonomía de las organizaciones, de la conciencia, de la moral y de la disciplina. Se desarrolla en sindicatos, partidos, centros de trabajo y en universidades. Se fortalece -tras la toma del poder o para la toma del poder- con experiencias en órganos de poder popular, en comités de defensa, en sistemas de gobierno, de autogestión y cogestionarios.⁽⁴⁸⁾

Los métodos de la hegemonía

Los grupos dominantes son hegemónicos cuando logran articular y cohesionar en torno a sus intereses y objetivos los intereses de los - -

(47) Mouffe, Chantal, op. cit., p. 81.

(48) González Casanova, Pablo, El poder al pueblo, Océano, México, 1985, pp. 24-25.

otros grupos sociales, a través de la lucha y el convencimiento ideológico. Para conseguir ese cometido, los métodos utilizados son - - - varios: (49)

- 1) El transformismo (50) o hegemonía expansiva que busca el consenso activo de los grupos subalternos hacia el grupo dominante y su proyecto histórico. Se logra dando solución a sus demandas y la superación que éstas expresan, pero siempre bajo el control político de la ideología dominante.
- 2) El consenso pasivo o "revolución pasiva" se logra mediante la incorporación y aceptación pasiva del proyecto de clase, bajo un proceso de neutralización de sus reivindicaciones específicas y cuyo proceso de cambio siempre es dirigido y controlado por el grupo dominante.

En México estos métodos en cierta forma se han dado por parte del Estado hegemónico posrevolucionario. Un ejemplo de hegemonía expansiva lo constituye el gobierno cardenista, quien impulsa un proyecto nacional-popular basándose en la movilización popular a través de importantes reformas económicas y sociales las cuales beneficiaban a las grandes mayorías al elevar el nivel de sus condiciones de vida. Mientras que a partir del gobierno de Avila Camacho se pone en práctica el consenso pasivo, léase también hegemonía restringida, e incluso se da en otras condiciones históricas durante el gobierno de Echeverría, ya que las reformas económicas y sociales (51) no representaron una solución po-

(49) Mouffe, Chantal, op. cit., pp. 74-75.

(50) El transformismo es considerado por Marx un fenómeno revolucionario dentro del capitalismo, "cuanto más capaz sea una clase dominante de incorporar a los hombres más eminentes de las clases dominadas, tanto más sólida y peligrosa será su dominación" (Marx, El capital, t.3. vol. VII, FCE, México, 1981, p. 774).

(51) De hecho a partir de los cuarentas se desarrolla un proceso desarrollista en el que se privilegia la industrialización y se descuida la política agraria, e incluso aquellas reformas progresistas -reparto agrario, educación, etc.- fueron poco a poco menos atendidas iniciándose así un fenómeno de contrarreforma.

sitiva a las demandas de los grupos subalternos. Las reformas gubernamentales, finalmente, "favorecían el fortalecimiento de las fracciones monopólicas de la burguesía -de su capacidad de negociación- (y por tanto) la pérdida del consenso activo frente a las clases subalternas". (52)

Burocracia política y burocracia universitaria

Específicamente en las relaciones Estado-Universidad para entender como se da una relación hegemónica es necesario estudiar el papel de los intelectuales que conforman esa capa social encargada de conducir las acciones educativas del gobierno hacia la Universidad, así como el grupo social universitario que busca su implementación en ella; es decir la Burocracia Política (BP) y la Burocracia Universitaria (BU).

En principio los sujetos activos que conforman estos grupos son los intelectuales. Según Gramsci, todos los hombres son intelectuales, en tanto todos realizan un esfuerzo nervioso óptico para realizar una tarea. Pero no todos los hombres cumplen la función de intelectuales en la sociedad.

La relación de los intelectuales con la esfera de la producción no es inmediata sino mediata e indirecta, dándose más directamente con la superestructura, especialmente con la sociedad política y con la sociedad civil.

Precisamente los intelectuales que conforman la burocracia política son los que están inmersos en la sociedad política y son los mediadores de la sociedad civil.

La burocracia política (BP) es un grupo social que integra el bloque dominante o bloque de poder, el cual está constituido por las diversas clases y fracciones de clases que luchan entre sí, siendo una de ellas la que mayor poder concentra e influyen en el rumbo del Estado.

(52) Saldívar, op. cit., p. 206.

Sin embargo, la BP mantiene una autonomía respecto a esas clases, mostrándose como el grupo social dirigente y políticamente hegemónico del Estado.

El concepto de BP se define "como aquel grupo social encargado de la dirección y administración directa del Estado y del gobierno".⁽⁵³⁾

Conviene precisar que el concepto de BP se usa de manera distinta a la interpretación weberiana. Mientras que para Max Weber la burocracia es un grupo que se desempeña en la administración tanto civil como militar y cumple de rigor ciertos criterios: reglas rígidas, jerarquía, sueldos, ascensos, en fin la competencia. También la llega a considerar como un grupo de políticos profesionales capaces técnicamente, pero que "no dispone de poder propio por sí mismo, sino es el instrumento de él",⁽⁵⁴⁾ por tanto llega a creer que su posición es "neutral".

En el caso de México, la burocracia política no es "neutral" y cuenta con un poder relativo por sus intereses creados, los cuales se manifiestan a través de la eficiencia, el secretismo, control de ciertos órganos informativos de gobierno, la lealtad, etc. Todos estos aspectos la hacen depender de un poder real como la autoridad "monocrática", por ejemplo, el presidente, el parlamento, etc.⁽⁵⁵⁾

Para precisar, la BP es aquella que no sólo administra sino que dirige políticamente al Estado mexicano y sus órganos principales: el poder ejecutivo, el legislativo, el judicial y en otro nivel, los cuadros altos del partido oficial (PRI), los directivos del ejército, los directivos de las secretarías de Estado y de las empresas descentralizadas, todos ellos cumplen también la función de mediación entre la sociedad política y la sociedad civil.

(53) Saldívar, Américo, op. cit. p. 33.

(54) Weber, Max, Economía y sociedad, t. II, FCE, México, 1964, p.1068.

(55) Ibid. p. 744.

Desde que el Estado mexicano inicia la llamada institucionalización ha jugado un papel fundamental la EP, que, en aquellos años se desarrolla como burocracia político-militar hasta el cardenismo, después cuando los civiles llegan al poder, adquiere su papel de burocracia política propiamente dicha, llevando inmerso un proceso de modernización que respondiera también a las complejas actividades del Estado mexicano. Esta capa social -la BP- siempre ha respondido a los intereses del gobierno y de los grupos dominantes quienes han orientado el desarrollo capitalista como proyecto nacional en México.

No está por demás señalar, que los intelectuales que conforman la BP mantienen vínculos orgánicos e intrínsecos con el poder político e - incluso indirectamente con el poder económico de los grupos dominantes, adquiriendo por esta razón, el carácter de verdaderos intelectuales orgánicos de clase y sus funciones de responsabilidad son de organizar y dirigir, en alianza con otras fuerzas, el proyecto de la clase dominante en su conjunto.

El concepto de intelectual, nos permite analizar y comprender la - separación real que hay al interior de la BP, teniendo presente dos categorías:

La primera, está integrada por la capa tecnocrática, estos intelectuales realizan fundamentalmente tareas de administración con un alto grado de eficacia, por lo que se constituyen en verdaderos intelectuales de clase.

La segunda, está integrada por aquellos intelectuales cuya función principal es la propiamente política o de dirección y adquieren la categoría de intelectuales orgánicos. (56)

(56) Saldívar, op. cit., p. 35. Gramsci habla de dos tipos de intelectuales, principalmente: los tradicionales y los orgánicos. Los primeros, son aquellos que estuvieron vinculados al antiguo bloque histórico. Los segundos, son los intelectuales vinculados a la nueva clase dominante en el capitalismo (Portelli, op. cit., pp. 101-117.

Por la división social y técnica del trabajo que cumplen los intelectuales, existe entre ellos una autonomía relativa y que, incluso, no se descarta que haya contradicciones internas, esto supone que la BP no es monolítica, pues se sabe que aquellos grupos de intelectuales que se encuentran más cercanos al ejecutivo disponen de mayor peso en la toma de decisiones.

En cuanto a la burocracia universitaria (BU) se puede arguir, que no es totalmente independiente a la burocracia política, sino más bien, esta última influye en ciertos aspectos y en algunas coyunturas en la burocracia universitaria.

El exrector Barros Sierra expuso claramente esta situación en 1968, al señalar:

"...la Universidad -dijo- es todavía autónoma, al menos en las letras de su ley; pero su presupuesto se cubre en gran parte con el subsidio federal y puede ejercer sobre nosotros toda clase de presiones". Aunado a esta situación, la burocracia universitaria se siente participe del Estado mexicano y "se somete indebidamente, ilegalmente, deslealmente a las presiones de ese Estado", (57)

La categoría de burocracia universitaria (BU) en términos generales, tiene las mismas características que la BP, sólo que la gran diferencia es precisamente la existencia de la autonomía universitaria que mantiene respecto al gobierno. Sin embargo, es muy frecuente que intelectuales que ocupan altos puestos de dirección en la UNAM salen para desempeñarse en cargos importantes en ciertos organismos gubernamentales, como lo muestra el caso del Ex-rector Guillermo Soberón y sus principales colaboradores.

Conceptualmente se define a la burocracia universitaria como aquél grupo de intelectuales, no monolítico sino heterogéneo, que organiza y

(57) Cepeda Flores, Francisco, "La reestructuración administrativa" en Foro universitario, primera época, núm. 9/10, agosto de 1978, p. 80.

dirige las políticas universitarias dominantes al interior de la UNAM, para que ésta cumpla satisfactoriamente sus funciones sociales. La BU no es neutral, ni mucho menos su participación en la Universidad está solamente orientada por una mera vocación académica. En sus diversos grupos existen puntos de vista y posiciones políticas bien definidas y a menudo están relacionadas con sectores extrauniversitarios vinculados tanto con la iniciativa privada, la BP (sobre todo, aquellos más cercanos al ejecutivo) como con los grupos políticos disidentes.

La BU está integrada por todos los profesionales que ocupan los puestos desde los niveles medios y superiores hasta el nivel más alto; es decir, desde jefes de Departamento tanto académico como administrativo hasta el rector. Por la composición social e ideológica de los sectores que constituyen la Universidad, la BU lógicamente se encuentra dividida. En consecuencia, se distinguen, por lo pronto, tres tipos de intelectuales que conforman una determinada corriente al interior de la BU, cuya relación a veces es contradictoria y la disputa por la hegemonía universitaria es permanente.

- Aquel grupo que pone énfasis en lo técnico-académico y en el aspecto humanista. Este grupo está ligado más estrechamente a la empresa privada y ocupa puestos directivos importantes en algunas escuelas y facultades de la UNAM y buscan desde ahí, controlar a las preparatorias. A estos profesionales se les define como intelectuales empresariales.
- Un segundo grupo que persigue una orientación académico-humanista y busca fortalecer alianza en ciertos miembros de la élite política que está a su alcance sobre todo aquellos que han gozado de los puestos de la administración central de la UNAM. Desde esta tribuna han querido introducirse a varias escuelas y facultades para ejercer el control. A estos profesionales se les identifica como intelectuales tradicionales.
- Un tercer grupo de intelectuales, lo conforman aquellos que persi-

guen el cambio en la vida universitaria, tanto en su gobierno como en la práctica docente (subrayado mío) con una orientación sociopolítica. Estos grupos se hacen más patentes a partir del movimiento estudiantil popular de 1968 y una característica peculiar es que mantienen diferencias organizativas y políticas entre ellos. En coyunturas favorables, por el ambiente "democrático", han ocupado puestos de alta jerarquía en la administración central de la UNAM y de varias escuelas y facultades. También cuentan con un alto rango de liderazgo en el sindicalismo universitario independiente. A este grupo se les identifica como intelectuales disidentes.⁽⁵⁸⁾

Hasta aquí se han esbozado las principales características del Estado hegemónico y su relación con la Universidad así como la conceptualización de ésta en su relación con la ideología. De igual manera, se habló de los intelectuales, sobre todo de los organizadores y conductores de las acciones universitarias estatales. En seguida interesa conceptualizar un poco la política educativa estatal y sus conflictos y resistencia en la Universidad.

(58) Lomnitz; 1977, p. 8, citado por Basáñez, op. cit., p. 115. Se advierte que, no obstante el ejemplo tomado de este autor, hay algunas diferencias con respecto a la orientación académica del sector disidente, pues Basáñez no la toma en cuenta, mientras que en los otros dos hace explícita esa orientación. Creo que los intelectuales disidentes también se preocupan por cambiar la vida universitaria bajo una perspectiva crítica. Esta caracterización se comparte con la que sostiene Arguello, aunque la denomina corriente crítica. Esta "...asume conscientemente los nexos éticos entre producción intelectual y praxis histórico-social; concibe, por ello, su papel histórico ligado a la concientización y organización de los trabajadores... asimila lo universal, pero enraizado en lo nacional como prerrequisito de desalienación cultural y palanca de movilización autonomista.... En la corriente crítica influyen intelectuales de las más diversas especialidades y posturas filosóficas. Su diversidad expresa la riqueza y complejidad de contradicciones del México actual" (Gilberto Arguello, "La intelectualidad y el poder en México de 1917 a nuestros días" en Seis aspectos del México real, op. cit. pp. 242-243).

4. Política educativa y resistencia

Poder y resistencia

De manera general, cuando se habla de política, se hace referencia al concepto de poder. Pese a que este concepto es controvertido y que los grandes teóricos como Marx, Engels, Lenin, Gramsci, etc. no produjeron teóricamente el concepto, el poder, se identifica, siguiendo a Poulantzas, en los siguientes términos:

"El concepto de poder tiene como lugar de constitución el campo de las políticas de clase... siempre que Marx o Engels se refieren a los conceptos afines, como el dominio, etcétera, lo sitúan en el campo de las relaciones de clase..." (59)

No obstante la validez de la apreciación de Poulantzas, concebir el poder y la política reducida sólo a la lucha de clases sería un error. Siendo coherente con la concepción de Estado en su acepción amplia, como sociedad política y sociedad civil, ideología y educación, nunca son unidireccionales sino multiformes. En este sentido, "la política ya no se concibe entonces como una actividad especializada y aparte, se convierte en una dimensión que está presente en todos los campos de la actividad humana". (60)

Más allá de las relaciones de clases (dominantes y dominadas) y de acuerdo con una concepción más amplia de poder, se observa que:

(59) Poulantzas, Nicos, Poder político y clases sociales en el estado capitalista, Siglo XXI, México, 1976, p. 117.

(60) Mouffe, Chantal, op. cit., p. 85. El poder tiene su lugar de acción, en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y por supuesto en la naturaleza misma del aprendizaje y no sólo en la mente. Entonces, el poder lejos de localizarse solamente en las clases sociales o en los aparatos represivos del Estado, se ejerce en todos los niveles de la sociedad.

"...las relaciones de poder 'sirven' en efecto, pero no - porque están 'al servicio' de un interés económico primario, sino porque pueden ser utilizados en las estrategias... no existen relaciones de poder sin resistencia; que estas son más reales y eficaces cuando se forman - allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para - ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está; es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales". (61)

Al plantear una visión no reducida del poder, se descarta la idea de que este concepto conlleva una lógica de dominio absoluto, por el contrario como se expresó anteriormente, siempre en las relaciones de poder está vigente el binomio poder-resistencia.

El término resistencia "añade una nueva profundidad a la noción - de que el poder se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se encuentran relaciones de interacción entre dominio y autonomía. Así, el poder nunca es unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio, sino también como un acto de - resistencia". (62)

El concepto de resistencia más que un término en boga lo uso como una categoría útil para el análisis de la política educativa del Estado en la UNAM, ya que esta última no es única ni se desarrolla sin conflicto en la vida universitaria. Así, frente a una política educativa gubernamental existen otras cuya cualidad de resistencia influye sin duda en el desarrollo de la primera.

(61) Foucault, citado por Vasconi, "La escuela: microfísica del poder?" en Cuadernos políticos, núm. 27, ERA, enero-marzo de 1981, p. 19.

(62) Giroux, op. cit. p. 62. En esta investigación monográfica no se cuestionan los alcances o limitaciones de la llamada teoría de la resistencia sino que más bien, se intenta una aplicación con cierto rigor al objeto de estudio.

El interés fundamental de ahondar en el concepto de resistencia es con el fin de recoger la observación que ha hecho Baudelot y Establet y Bowels y Gintis, en su estudio referido en las primeras páginas de este capítulo, pese a que lo dejan apenas mencionado, considero darle vida en una aplicación a mi objeto de estudio, sobre todo en la impugnación estudiantil a inicios de los setentas en la UNAM. Sin embargo, proponiéndome darle un rigor analítico al concepto de resistencia, no toda oposición debe etiquetarse como resistencia, quiero dejar claro que el concepto de resistencia, retomando a Giroux

"...representa más que una fórmula heurística... representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición y que traslada el análisis del comportamiento de oposición, de los terrenos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología".⁽⁶³⁾

De acuerdo con estos argumentos no se puede ver al comportamiento de oposición como una mera desadaptación cualquiera que sea su forma, se tiene que ver como una indignación moral y política que busca su emancipación. El punto fundamental en el análisis de cualquier acto de resistencia, debe ser una inquietud por descubrir hasta que grado constituye -sea implícita o manifiesta- una lucha contra el dominio

(63) *Idem.* Quizás conviene mencionar que la teoría de la resistencia surge ante la insuficiencia de las teorías reproductista sostenida por el modelo económico-reproductor de Althusser, por el modelo cultural-reproductor de Bourdieu y Passeron y del Estado-hegemónico, dentro de la corriente gramsciana, cuyos postulados estuvieron en boga hasta la década de los setenta. Sin embargo, "ya en los linderos de los ochentas, el carácter absolutista del reproductivismo ha sido cuestionado por un esquema de explicación distinto, que sin ignorar las funciones de dominación cumplidas por la escuela, pone el acento sobre los procesos de respuesta y resistencia que las clases subalternas y los propios agentes educativos desarrollan en el mundo escolar, concebido no como espacio de inculcación ideológica, sino como lugar de encuentro entre culturas e intereses diferenciados y, con frecuencia, explícitamente antagónicos" (Olac Fuentes Molinar, comentario introductorio al trabajo de Henry A. Giroux, Op. cit. p. 2).

y la sumisión. Tal actitud será crítica y autorreflexiva y luchará por la emancipación individual y colectiva. Mientras que un comportamiento de oposición excluya las contradicciones sociales y se alinie, sin desafiar la lógica de la dominación ideológica, no se puede considerar dentro del concepto de resistencia, sino que seguirá siendo una simple actitud de conformismo.

Para complementar mejor el concepto de resistencia me apoyo en lo postulado por la corriente del análisis institucional. La resistencia tiene que manifestarse necesariamente como un fenómeno de autogestión, la cual niegue en la práctica, por ejemplo, la organización de tipo burocrático y revele contradicciones de la ideología oficial. Al cuestionar la incompetencia de las autoridades universitarias, los protagonistas de la autogestión proponen formas sociales propias para resolver los problemas universitarios. De hecho según esta corriente, las formas sociales que tienden hacia la autogestión se denominan contra-instituciones:

"Estas formas se caracterizan por su maleabilidad, su capacidad de cambio, de adaptación. Ponen su legitimidad en las iniciativas de la base y no en un principio jurídico o político fijo. Son ante todo dinámicas, a la búsqueda de fórmulas cada vez más alejadas de las normas instituidas..."(64)

Política educativa y proceso universitario

Una vez que se han esbozado brevemente los conceptos de política, poder y resistencia, conviene ligarlos de manera convincente a la vida universitaria y a sus relaciones con los diversos protagonistas del proceso educativo.

Al considerar que en el ámbito educativo, más específicamente en el universitario, se da una lucha por el poder en todos los niveles, se en-

(64) Laurau, R. "Autogestión e institución", en Revista Caos, núm. 2, México, 1980, p. 34.

entiende también que es ahí -en el escenario político- donde se dirimen, luchan, hacen alianza, se negocian determinados proyectos para impulsar o reprobar cualquier acción social. Los grupos u organizaciones que luchan por dirigir y controlar sus proyectos, evidentemente están vinculados a intereses clasistas y tras de ellos subyace una concepción del mundo y por ende una interpretación socio-educativa que, cualquiera que esta sea, tiende a beneficiar y/o afectar a ciertos sectores universitarios.⁽⁶⁵⁾ En este sentido, el proceso universitario está bañado de intereses políticos, que buscan conservar o transformar un determinado orden social. Asimismo, es en el proceso educativo donde se instruye, se conforma, se domestica, se expresan conflictos, hay resistencias y se socializan a grandes sectores de las diversas clases sociales en base a fines políticos determinados muy especialmente por los agentes educadores.

Por cuestión de método, para realizar un análisis profundo de la política educativa, debe contemplar tres niveles: el social, el institucional y el aúlico.⁽⁶⁶⁾

(65) Victorino Ramírez, Liberio, Política y educación, Trabajo presentado en el Seminario "Relaciones entre educación y desarrollo", coordinado por la Dra. Sonia Comboni, Semestre 86-2, mayo-octubre de 1986, DEP-UNAM.

(66) Reseñando brevemente los niveles, tenemos que:

- 1) El nivel social, implica analizar las relaciones que se dan entre la sociedad, el Estado y la Universidad.
- 2) El nivel institucional, alude a las relaciones y políticas que se dan entre la burocracia universitaria y el resto de los sectores universitarios: profesores, estudiantes y trabajadores administrativos.
- 3) El nivel aúlico, incluye la comunicación en torno al proceso enseñanza-aprendizaje y el papel que juegan los profesores y alumnos en cuanto a la práctica pedagógica en general (Margarita, Pansa González, et. al., Fundamentación de la didáctica, t.1, Guernika, México, 1986, p. 14).

En complementación con los tres niveles y dado que interesa analizar con mayor énfasis a la política universitaria predominante, la que necesariamente se enfrenta y lucha con otras políticas universitarias - por mantener su hegemonía, es necesario señalar sus dos dimensiones:

"La política (educativa) como proyecto que se vierta, por ejemplo, en declaraciones, disposiciones legales, etcétera, ... La política (educativa) como resultado (a la que se agrega su accionar correspondiente), es decir al conjunto de 'efectos' concretos a que los proyectos condujeron. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes; la segunda, en cambio, permite revelar el conjunto de 'obstáculos' y de 'compromisos' con clases, capas o grupos diferentes de los portadores del proyecto, y que median entre éste y su concreción". (67)

En la política educativa como "proyecto" se encuentra delineada una perspectiva de las clases y fracciones de clases aliadas en el bloque dominante, mientras que en el accionar y "resultado" de la Política se observa, bajo la dirección de quien hegemoniza al bloque dominante, la participación de las clases subalternas como clases de apoyo en la realización del proyecto.

En esta investigación monográfica, se considera al conjunto de las políticas educativas universitarias, pero se hace énfasis en la hegemónica, señalando sus principales orientaciones, a la cual se concibe como el conjunto de acciones que, con relativa autonomía entre sí, el gobierno político, más específicamente la burocracia política y la burocracia universitaria, encabezada por sus máximas autoridades, se proponen realizar bajo determinados criterios y a partir del proyecto universitario predominante, el cual no está exento de contradicciones y conflictos en la realidad universitaria.

(67) Vasconi, Tomás A., "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina", en La educación burguesa, op. cit., pp. 173-184.

Al reconocer que en la Universidad coexisten diferentes orientaciones de política educativa, se aborda para fines de la investigación la política educativa dominante de manera prioritaria y en segundo término, la política educativa que sostienen los grupos universitarios subalternos o disidentes. Se prioriza también el nivel socio-institucional, es decir las relaciones Estado-Universidad, autoridades universitarias y grupos universitarios y se concentra sobre todo, a nivel de proyectos, bajo una revisión documental de discursos, programas, etc. de los principales protagonistas universitarios.

Política educativa y correlación de fuerzas

No está por demás señalar que la mediación entre proyecto y resultado está condicionada por la correlación de fuerzas actuantes en el ámbito universitario, lo que evidentemente va estar influida por la resistencia activa o pasiva,⁽⁶⁸⁾ organizada o desorganizada, de los distintos grupos universitarios en cuestión.

Para diferenciar las distintas fuerzas nacionales y universitarias que sostienen sus respectivas políticas educativas, nos apoyamos -

(68) Una forma de resistencia pasiva se observa en aquellos grupos de universitarios que asumen una actitud conservadora; es decir, permanecen quietos ante los cambios institucionales aceptando de antemano, el estado de cosas existente. En tanto que el concepto de resistencia activa lo uso indistintamente al concepto de resistencia definido en este trabajo. (Apuntes sobre el curso "Las relaciones entre educación y desarrollo en México", coordinado por el Dr. Carlos Ornelas, Semestre 86-1, octubre de 1985-marzo de 1986, DEPFacultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM).

en el concepto de coyuntura.⁽⁶⁹⁾ Este término se entiende como un determinado momento -situación específica diría Gramsci- encuentro de tiempo y realidades que desembocan en un acontecimiento del desarrollo desigual de las relaciones de fuerzas en cada uno de los niveles que, articuladamente, componen lo social como objeto real y como concepto: Lo social, entonces, como síntesis de muchas determinaciones.

De acuerdo con lo anterior es importante observar la coyuntura en que surge un proyecto hegemónico universitario que, al oponerse a otros proyectos, nos lleva a reconocer un tipo concreto de lucha y de contradicciones en el seno de la institución. Se comprende, entonces, el momento específico de la correlación de fuerza y el grado de lucha ideológica en la Universidad. Así tenemos que, por ejemplo, en la UNAM, se considera que a partir de 1970 tiene como proyecto hegemónico, impulsado por el gobierno federal y la burocracia universitaria, un proyecto modernizador-reformista, que pretende resolver la crisis institucional universitaria, la cual se manifiesta, entre otras cosas, en la anquilosada organización académico-administrativa y en la resisten-

(69) Conviene distinguir el análisis estructural del análisis coyuntural. En el análisis estructural, el fin último es descubrir la lógica general de un sistema hegemónico determinado y con ello su contradicción fundamental; son importantes sólo las clases fundamentales y se trata de determinar el grado de desarrollo de su contradicción. El análisis coyuntural, en cambio, pretende llegar a un mayor nivel de concreción y determinar en el corto plazo cuál es la contradicción principal que no siempre coincide con la fundamental, pero depende del desarrollo de ésta. En otras palabras, el análisis coyuntural trata de terminar no sólo la lógica general de un sistema hegemónico concreto, sino de clarificar el momento específico de la lucha de clases, cuál es su contradicción principal, cuál es la fuerza de los distintos grupos en conflicto, cómo se puede fortalecer la fuerza de las clases o grupos subalternos. El análisis coyuntural es un análisis fundamentalmente político -subrayado mío- (Ver Alberto Arroyo e Ignacio Pineda, Metodología del análisis de coyuntura, Mimeo, Colección: Francisco (pikin), Guerrero. CECARI, México, 1986. p. 6.

También conviene precisar que, pese a que todo análisis de coyuntura no debe de convertirse en un fin en sí mismo, por la temporalidad, esta investigación se ubica en un análisis histórico para conocer en un período determinado la correlación de fuerzas que hicieron posible ciertas acciones políticas educativas en la UNAM.

cia, aunque con limitadas posibilidades de avances, de algunos grupos - universitarios. En este contexto, es importante observar -no obstante que la coyuntura en un momento determinado, tiene sus fases de desarrollo que implica cambio también en la correlación de fuerzas-⁽⁷⁰⁾ que en el transcurso del proyecto educativo hegemónico en la UNAM de 1970 a - 1974, condicionados por grupos y autoridades universitarias, hay una peculiar diferenciación en la aplicación de este proyecto, ya que durante la administración de González Casanova (1970-1972) se presentó una coyuntura nacional y universitaria no muy favorable para desarrollar su - proyecto de reforma universitaria, mientras que para Soberón Acevedo - (1973-1974) cambió la correlación de fuerzas tanto nacional como universitaria, la cual posibilita en cierta forma, una larga trayectoria en la dirección de la UNAM.

En este estudio monográfico, para comprender la política educativa como proyecto que pretende reformar⁽⁷¹⁾ a la institución, se analiza la crisis universitaria en el contexto de la crisis política a la que - Gramsci la define en los siguientes términos:

"La crisis consiste (...) en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer"⁽⁷²⁾

(70) En una coyuntura, las fases de desarrollo implica también cambio - en la correlación de fuerzas; es decir, entre los elementos de la contradicción principal, debido a que se producen fortalecimiento o debilidad política (de grupos, de autoridades, etc.) en uno o ambos elementos de la contradicción principal, que implica cambios - en el balance de poder.

(71) Se entiende por reforma universitaria no a la transformación de la institución sino a los cambios que tienen por objeto ciertos aspectos formales sin modificar su estructura básica. Para tener una - visión más completa y diferenciar los conceptos de revolución y reforma, ver Arnaldo Córdoba, La formación del poder político en México, ERA, pp. 74-75.

(72) Cerroni, Humberto, Léxico Gramsciano, Colegio Nacional de Sociólogos, A.C. México, 1981, pp. 32-33.

En ese interregno, en que agoniza un proyecto de sociedad y el - proyecto alternativo tiene serias dificultades para desarrollarse, apa- rece una gran variedad de síntomas mórbidos: una serie de enfermeda- des sociales de distintos signos políticos. Luego entonces, la crisis universitaria se presenta como "una crisis político-pedagógica: la - pérdida del consenso de las clases dirigentes tradicionales no han si- do reemplazadas por el conformismo que intenta imponer el nuevo bloque dominante. La crisis de dirigencia sigue, por lo tanto, presente".⁽⁷³⁾

Partiendo de esta visión general de crisis, en el siguiente capítu- lo se aborda más detalladamente esta cuestión.

(73) Puigros, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, Nue- va imagen, México, 1982, p. 221.

II. INFLUENCIA DE LA CRISIS POLITICA EN LA CRISIS UNIVERSITARIA

"La crisis consiste ... en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer" Antonio Gramsci.

"En México, la crisis política evidenciada por el movimiento estudiantil-popular de 1968, anticipa la crisis económica y la - profundiza" Arnaldo Cordova.

INTRODUCCION

En este segundo capítulo de la investigación, interesa explicar el entrelazamiento de la crisis política y la crisis universitaria en la - primera mitad de la década de los setenta; específicamente, se pretende exponer, el conflicto político-educativo entre la Universidad y el Estado, teniendo como escenario la crisis política. Se prioriza el nivel de las relaciones políticas educativas que establece la burocracia política y las administraciones de los rectores Pablo González Casanova y los dos primeros años de Guillermo Soberón Acevedo, así como los problemas más - significativos que cada uno de ellos enfrenta con los sectores universitarios disidentes.

Los supuestos básicos que guían el desarrollo de este apartado, - plantean lo siguiente:

La funcionalidad entre la UNAM y la burocracia política comienza a romperse seriamente desde 1967, cuando la política antiuniversitaria de Díaz Ordaz se impone de manera coercitiva en las universidades públicas, fundamentalmente en la UNAM. El momento más álgido - de las contradicciones entre gobierno y Universidad tiene, sin duda, como protagonista al movimiento estudiantil-popular de 1968, - con el cual la Universidad se convierte en campo fértil para ejercer la crítica al sistema político mexicano.

Ante esta contradicción, la política educativa hegemónica del go-

bierno de Luis Echeverría Álvarez, busca recuperar el consenso deteriorado sobre todo en las universidades y como medidas inmediatas destacan: la no ingerencia directa en las instituciones para implementar de manera autoritaria su proyecto de reforma universitaria, otorga fuertes subsidios federales y tolera la implementación de una reforma universitaria distinta a la suya, misma que se sostiene como tendencia general, aunque sólo coyunturalmente.

La crisis universitaria coyuntural que vive la administración de González Casanova, provocada entre otras causas, por la política universitaria democrática que impulsa, -incluso a nivel nacional-, el relativo apoyo del gobierno federal que poco a poco se extingue, además de la falta de consenso de diversos grupos universitarios, son condiciones suficientes para abandonar la rectoría de la UNAM.

Al asumir la Rectoría de la UNAM Guillermo Soberón vive una coyuntura distinta, a su administración se le da un fuerte apoyo por parte del gobierno federal, lo cual le permite implementar la política educativa hegemónica concentrada en las autoridades universitarias, cooptando y desnaturalizando a las organizaciones universitarias que sostienen aquellos proyectos de reforma universitaria democrática del anterior rector.

1. Breve reseña acerca de la política educativa del gobierno del Lic. Díaz Ordaz.

Desde 1945, todos los países del mundo han sufrido cambios en su medio ambiente a una gran velocidad, como consecuencia de varias revoluciones de la ciencia y la tecnología, de la política y la economía, de las estructuras demográficas y sociales. En este contexto los sistemas educativos se han desarrollado más rápidamente que nunca, pero, no lo han hecho, con la debida celeridad, adaptándose con demasiada lentitud al rápido compás de los acontecimientos a los que se hayan circunscritos. La siguiente disparidad -que toma muchas formas- entre la educa-

ción y otros problemas sociales, es lo predominante en la crisis mundial de la educación.

"Las causas de esta disparidad son múltiples, pero cuatro destacan de entre ellas. La primera es el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, que colocó en estado de sitio a las escuelas y universidades que ya existían. La segunda es la aguda escasez de recursos, que impidió a los sistemas adecuarse eficazmente a las nuevas demandas. La tercera es la inercia inherente a los sistemas de educación, que originó una adaptación demasiado lenta de su régimen interno a las nuevas sociedades externas, aún cuando los recursos no constituyeran el principal obstáculo para esta adaptación. La cuarta es la inercia de la sociedad misma -la pesada carga del comportamiento tradicional, las costumbres religiosas, el prestigio, los patrones de empleo e incentivos y las estructuras institucionales- que no le ha permitido utilizar óptimamente la educación, y el poder que la misma proporciona, para acrecentar al desarrollo nacional".⁽¹⁾

Todos estos elementos conforman la crisis educativa, que de acuerdo a la concepción aquí referida, se entiende como ese momento en que las viejas estructuras y modelos educativos se niegan a morir y las alternativas todavía no pueden desarrollarse, por lo que se desenvuelven una serie de síntomas mórbidos en los diferentes aspectos de la vida universitaria (académicos, políticos, ideológicos, etc.)

En nuestro país la expresión de esta crisis educativa, particularmente en la Universidad, se ha manifestado en el último quinquenio de la década de los sesenta. Con base en la división social del trabajo que conlleva el desarrollo nacional, a pesar de la demanda cada vez mayor de profesionales asalariados (proletarización de intelectuales) y de que el título profesional no garantiza un ascenso socioeconómico, las universidades mantienen la formación de profesionales liberales en muchas de sus carreras que se masifican. Es patente la crisis de la educación superior, basada en el modelo napoleónico, caracterizada por

(1) Ver Coombss, Phillip H., La crisis mundial de la educación, Fd. Península, Barcelona, 1971, pp. 10-11.

su corte liberal y profesionalizante y desfasado de los procesos socio-económicos de la cada vez más compleja industrialización del sistema productivo y de servicio:

"En diversos centros de educación superior repercuten algunas de las contradicciones sociales generadas por la industrialización, haciendo entrar en crisis las antiguas formas de gobierno y de enseñanza en ellos, formas verticales y autoritarias, y abriendo un proceso de cuestionamiento al sistema que alcanza uno de sus momentos culminantes en 1968". (2)

Aunque la crisis educativa es innegable, esta no se desarrolla todavía en el contexto de una crisis social, (3) sino más bien en el entorno de una crisis política.

"La crisis social es más profunda y permanente que la crisis política, la última se contiene en la primera. La crisis social tiene otra lógica de funcionamiento, inclusive con referencia a la crisis económica, la cuestión es que el Estado (por medio de su gobierno) estaría afrontándolas con un mayor grado de legitimidad y fortalezas políticas". Sin embargo, es precisamente el movimiento estudiantil-popular el que le resta base social de apoyo al gobierno para resolver la crisis que afronta. (4)

(2) Negrín, Edith, op. cit., p. 19. Para un análisis más detallado de la disociación entre la realidad económica nacional, en especial de la industrialización, y las universidades, se recomienda a Martinia no Arredondo, "El concepto de calidad en la educación superior", en Perfiles educativos, núm. 19, CISE, UNAM, enero-marzo de 1983, p.48.

(3) Según Gramsci las crisis sociales profundas se caracterizan porque el lazo orgánico se quiebra y los aparatos hegemónicos se agrietan.

"Si la clase dominante -escribe- ha perdido el consenso, entonces no es más dirigente sino únicamente dominante, detentadora de la pura fuerza coercitiva, lo que significa que las grandes masas se han separado de las ideologías tradicionales, no creen más en lo que creían antes". Se abren así las posibilidades para una confrontación entre dos "conformismos"; es decir, para una lucha de hegemonías (Juan Carlos Portantiero, "Gramsci y la educación" en Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas, op. cit. p. 223.

(4) Saldívar, Américo, op. cit., p. 226.

Al observar la relación entre crisis política y crisis universitaria conviene apoyarse en Arnaldo Cordova, quien nos dice que un caso de crisis política es el movimiento estudiantil-popular de 1968. Este movimiento demostró, en primer lugar a los grupos gobernantes del país, que el modelo de desarrollo estabilizador estaba a punto de romper las riendas de control de la sociedad y del gobierno. La crisis política en esta fase del desarrollo histórico de México, como ha ocurrido en otras etapas históricas, anticipa la crisis económica y la profundiza. (5)

Si se consideran los móviles del movimiento estudiantil-popular es evidente su lucha por una democratización de la vida política nacional. El mismo rector Javier Barros Sierra reconoce esta orientación en los términos siguientes:

"Iniciado el movimiento estudiantil como una protesta contra los excesos de la fuerza pública, tomó un cariz totalmente diferente. Se fue canalizando hacia la petición de medidas que tendían a democratizar la vida pública del país; tal era, por ejemplo, la moción para derogar el Artículo 145 del Código Penal, la libertad de presos políticos..." (6)

(5) Cordova, Arnaldo, "La crisis del capitalismo en México. La crisis política", en La crisis de la educación superior en México, Nueva Imagen, México, 1981, pp. 39, 40). No es difícil apreciar la expresión de crisis política del movimiento estudiantil, si se observan, sobre todo, el contenido de las demandas plasmadas en su segundo y definitivo pliego petitorio del 4 de agosto de 1968: "1) Libertad a los presos políticos, 2) Destitución de los Generales Luis Cueto Ramírez y Raúl Mendiola -jefe y subjefe de la policía-, así como también el Teniente Coronel Armando Frías -jefe del cuerpo de granaderos-, 3) Extinción del cuerpo de granaderos, instrumento directo de la represión, y no creación de cuerpos semejantes, 4) Derogación del Artículo 145 y 145 bis del Código Penal Federal -delito de disolución social-, instrumentos jurídicos de la agresión, 5) Indemnización a las familias de los muertos y a los heridos, que fueron víctimas de la agresión desde el viernes 26 de julio en adelante, 6) Deslindamiento de responsabilidades de los actos de represión por parte de las autoridades a través de policías, granaderos y ejército".

(6) Barros Sierra, Javier, 1968. Conversaciones con Gastón García Cantú, Siglo XXI, México, 1972, p. 124. Coincide también con esta apreciación otro destacado universitario de aquel entonces: Víctor Flores Olea, "México, un desafío al sistema" en La rebelión estudiantil - (varios autores), UNAM, México, 1980, pp. 118-119.

El movimiento estudiantil, como las mismas universidades, está - compuesto en su mayor parte por miembros de sectores medios, los cuales se radicalizan al no encontrar su ascenso social en la educación superior como en años anteriores, así como ante una carencia de instancias democráticas de participación política, que sin duda son expresiones de la crisis del desarrollo estabilizador, concretizado en el tipo de relaciones que guardó el Estado y la economía nacional.

Además de afectar ampliamente a los universitarios la crisis del desarrollo estabilizador, el sistema hegemónico que subyace en las relaciones del Estado con las universidades entra en crisis, precisamente, con el movimiento estudiantil-popular de 1968. Este, con base en su capacidad de movilización y política de alianzas, no sólo obtiene el apoyo de los universitarios antigubernamentales, también logra tener consenso en algunos grupos de empleados gubernamentales y autoridades universitarias democráticas, particularmente las de la UNAM. La Comunidad Universitaria de esta institución, se aglutina políticamente para apoyar el movimiento estudiantil.

Pese a la solidaridad de otros sectores no estrictamente estudiantiles, el movimiento estudiantil pierde consenso, y se restringe políticamente en tiempo y movilidad, mientras que el gobierno de Díaz Ordaz hace uso cada vez más de los instrumentos coercitivos frente al movimiento todavía vigoroso, el cual, según su apreciación, pone en peligro la realización de las ya próximas Olimpiadas. Aunque los estudiantes oponen resistencia, se ocupan militarmente las instalaciones politécnicas, pero, a su vez, se desaloja Ciudad Universitaria el 30 de septiembre de 1968. Esto y, sobre todo, la proposición gubernamental de entrevistarse el 2 de octubre con dirigentes estudiantiles, que acceden en un afán de detener la escala represiva, resulta una operación de distracción para poder darle fin a la disidencia mediante un impune crimen colectivo!. Se presenta un corte radical en el proceso político de la educación superior a nivel nacional.

Cuando la burocracia enfrenta al movimiento estudiantil, aún en -

su etapa defensiva y busca su control mediante mecanismos de cooptación, es incapaz de absorberlo consensualmente: "en esta incapacidad de absorción se encuentra su fragilidad (del sistema político), aún cuando su mecanismo compensatorio, la represión, le vuelve a otorgar funcionalidad".⁽⁷⁾ Al replantear esta problemática del Estado en la perspectiva teórica adoptada en este estudio (para clarificar los conceptos empleados ver pp. 25-28, capítulo I de esta monografía), se observa que pierde credibilidad la función educativa positiva del Estado ético-educador mexicano, ya que atraviesa por una crisis su dirección intelectual y moral, y se prioriza la función educativa negativa al ponerse en práctica los tribunales y otros instrumentos represivos para fortalecer, como predominio en las universidades que albergan al movimiento estudiantil, la hegemonía de la burocracia gobernante.

El movimiento estudiantil de 1968 lejos de convertirse en detonador de una crisis estatal que posibilite transformaciones radicales del país, sí "evidenció una crisis política. Fue claro que el aparato de contención social y política dejó de funcionar con la eficacia con que lo había hecho hasta entonces. Se fracturó el consenso ideológico en torno al Estado y el llamado desarrollo estabilizador fue criticado por las consecuencias de injusticia social que trajo consigo".⁽⁸⁾ Precisamente el movimiento de 1968 se le ubica dentro de la etapa definida como "desarrollo estabilizador", particularmente en los inicios de su decadencia hegemónica.

Aunque en 1968, en diversas universidades repercuten contradicciones sociales generadas fundamentalmente por el desarrollo "estabilizador" y su correspondiente proyecto hegemónico, lo que globalmente influye en la crisis de antiguas formas universitarias de gobierno y enseñanza, el movimiento estudiantil se mantiene al margen de los proble

(7) Reyna, José Luis, Control político, estabilidad y desarrollo en México, Cuadernos del Centro de Estudios Sociológicos, núm. 3, El Colegio de México, México, 1974, p. 23.

(8) Mendoza Rojas, Javier, op. cit., p. 11.

mas sustanciales de la universidad, como son: la docencia y la investigación, fundamentalmente.

González Casanova matiza la anterior afirmación de la siguiente manera:

"Movimiento esencialmente contestario, limitado a una crítica de rechazo sin proyecto alternativo expreso, el movimiento estudiantil popular de 1968 atacó y erosionó seriamente los mitos del Estado conciliador y árbitro, tratando de revelar su papel predominantemente represivo... El Estado (memó) su hegemonía ideológica a un grado sin precedente..."⁽⁹⁾

Al ser un movimiento concentrado en lo político, la lucha estudiantil tiene una dimensión cultural y educativa bastante limitada, la que se manifiesta por un grupo de la Facultad de Filosofía y Letras, - el cual critica a la universidad tradicional y liberal, a la vez impulsa el proyecto de "autogestión académica y universidad crítica".⁽¹⁰⁾

(9) González Casanova, "El partido del Estado" en Nexos, núm. 17, mayo 1979, p. 14.

(10) Ver Revueltas, José, en México 68: juventud y revolución, (t. 5 - de Obras Completas), ERA, México, 1979, pp. 149-154. No es sino en las postrimerías del movimiento estudiantil en donde Revueltas comienza a discutir con grupos de alumnos sobre política y educación, estimulado por el movimiento estudiantil francés. Después de ser representante del Comité de Intelectuales, Escritores y Artistas ante el Consejo Nacional de Huelga, Revueltas participa en el Comité de Lucha de la Facultad de Filosofía, donde impulsa su alternativa pedagógica, privilegiando la autogestión como parte de su perspectiva revolucionaria (op. cit. p. 108):

"La autogestión transforma a los centros de la educación superior en la parte autocrítica de la sociedad. Es decir, si la educación superior anteriormente sólo desempeñó un papel crítico, ahora mediante la autogestión deberá desempeñar un papel transformador y revolucionario".

Particularizando las condiciones actuales que en ese momento vive nuestro país, resultaba difícil implementar el proyecto universitario revueltiano. Sin embargo, su tesis sirvió de inspiración - no sólo en la UNAM, sino en otras universidades de provincia para que se iniciara la construcción de modelos de universidad alternativa a partir de 1970.

Además de algunos estudiantes e intelectuales, hay una agrupación que, aliado con el movimiento de 1968, también comienza a cuestionar algunos problemas universitarios específicos, la coalición de Maestros de Enseñanza Media y Superior, la que posteriormente desaparece. (11)

La falta de proyecto educativo alternativo del movimiento estudiantil de 1968 es aprovechado por la burocracia estatal, la cual elabora un proyecto de reforma universitaria, como respuesta de su política educativa a la crisis por la que atraviesan sus relaciones con los universitarios disidentes. Esto se manifiesta claramente en la Carta Abierta que los mediadores gubernamentales, Jorge de la Vega Domínguez y Andrés Caso, dirigen a los profesores y estudiantes el 2 de diciembre de 1968, en la que asienta:

"Ante la demanda no expresa de los jóvenes, de mejorar la educación que reciben, se ha iniciado el estudio de la reforma educacional (sic: lo que menos se demanda es lo que más se atiende gubernamentalmente), que trata de ir al verdadero fondo del problema, renovando los conceptos en que se apoyó la misma educación. A esta tarea se ha invitado a los técnicos, científicos, pedagogos, investigadores y a los jóvenes, para que critiquen lo que deba ser desechado y seleccionen lo que debe aprovecharse pa-

(11) Otro de los méritos de esta Coalición dentro del Movimiento estudiantil y frente a la política antiuniversitaria de Díaz Ordaz es que fue "un respaldo político calificado y muy útil; la presencia de los profesores lograba atenuar las caracterizaciones que hacia el gobierno de grupos de provocadores, de salvajes, etc. y esto en cierta forma detenía la represión" (ver Raúl Álvarez Garín, "Relaciones Estado - IPN, en 1968" en Crisis y contradicciones en la educación técnica de México, Ed. Gaceta, México, 1984: p. 122.

ra crear una nueva estructura educacional".⁽¹²⁾

La política educativa gubernamental implícita en la reforma universitaria surge como un arma política de cooptación, que busca reestablecer el consenso entre los universitarios disidentes. Si se demandan cambios sustanciales al modelo de desarrollo y al patrón hegemónico, se responde con planteamientos educativos reformistas. En consecuencia, "el sistema educativo (como la mejor institución burocratizadora, se advierte) puede ser utilizado como neutralizador del movimiento estudiantil, en la medida en que este amenaza debilitar la legitimidad del sistema, o para reducir el espacio de influencia político-cultural de los sectores populares".⁽¹³⁾

La relación del movimiento estudiantil con la necesidad de una reforma educativa, proyecto del gobierno de Díaz Ordaz que a su manera - continúa el régimen siguiente, es un factor importante para comprender la política educativa de Echeverría, como lo es también la escasa trascendencia de la acción reformista que, para satisfacer la propuesta - diazordacista, emprende la SEP al final de su sexenio. Esto es ignorado por el gobierno de LEA, el cual pretende presentar su política educativa desligado del pasado gobierno, algo que no puede dejar de compartir el propio Echeverría, quien fuera un intransigente Secretario - de Gobernación durante el desarrollo del movimiento estudiantil-popular de 1968:

(12) Citado por Ramón Ramírez, El movimiento estudiantil de México, julio-diciembre de 1968, 2 vols., ERA, México, 1969, p. 502. El proyecto de reforma universitaria de la burocracia gubernamental nos remite a una de sus características básicas:

"Parecería específico del caso mexicano el que la burocracia, - a veces, tiene la 'facultad' de transformar las presiones políticas reales de los grupos populares... No sólo las 'desradicaliza' sino que les impone una etiqueta distinta, cuya solución ya no es a través de la confrontación, sino que resulta - manejada por el aparato burocrático donde las reglas ya se encuentran establecidas" (José L. Reyna, op. cit. p. 17).

(13) Jiménez C. Edgar, "Perspectivas latinoamericanas de la Sociología de la educación", en Sociología de la educación, Centro de Estudios Educativos, México, 1981, p. 44.

"Los acontecimientos de 1968 condicionan la política educativa del sexenio 1970-1976 y sugieren la importancia que - había de tomar en las preocupaciones del gobierno echeverrista la educación superior. Para el equilibrio que se - trata de reestablecer, las instituciones de educación superior -por su capacidad real de revivir el conflicto nacional y por su potencialidad simbólica de reforzar la legitimidad del régimen- un elemento clave en el contrapunto de la reconciliación buscada". (14)

Desde su campaña como candidato del PRI a la presidencia de la República, cuando inicia su empeño por visitar centros de educación superior, LEA se propone reconciliar a la burocracia gobernante con los - universitarios disidentes, basado en una política aperturista, la llamada "apertura democrática" que pretende liberalizar la vida política nacional. Para ésto, se toman medidas gubernamentales como la de liberar a una parte considerable de presos políticos, primero a los exlíderes ferrocarrileros del movimiento de 1958-1959 y después a los dirigentes del 68, se derogan los Artículos 145 y 145 bis (supresión de - los delitos de disolución social) del Código Penal, siendo aún presidente Gustavo Díaz Ordaz. Además se busca un diálogo público constante con los estudiantes, para lo cual se difunde un discurso presidencial progresista, que se presenta como impulsor de un proyecto nacional-popular para las universidades.

Algunas demandas fundamentales del movimiento estudiantil de 1968 se cumplen tardíamente en el sexenio de LEA, cuando ya son diferentes las exigencias de los universitarios antigubernamentales. Estamos en una coyuntura en la que se acrecienta la crisis política, misma que - afecta a la educación superior nacional, cuyos problemas político-educativos evidencian una crisis universitaria.

(14) Iatapí, Análisis de un... op. cit., p. 158.

2. Crisis universitaria en los primeros cuatro años de la década de los setenta.

a) Algunos elementos que muestran la tendencia general de la crisis universitaria.

El concepto de crisis universitaria manejada en este trabajo "implica que comparamos una situación actual y real con un modelo, con una especie de "deber ser"; en esa comparación encontramos que la situación real se aparta tanto de su modelo deseable que le damos el calificativo de crítica".⁽¹⁵⁾ Así con respecto a la Universidad, durante los primeros años de la administración de LEA, funcionarios de la SEP y autoridades universitarias reconocieron problemas graves que conforman la crisis universitaria,⁽¹⁶⁾ desorganización en su crecimiento,⁽¹⁷⁾ abusiva centralización de las carreras tradicionales, sobre todo aquellas con prestigio social; por ejemplo, Derecho, el Área de Salud y las Ingenierías, absorbiendo en su conjunto al 80% de la matrícula nacional, lo que se contrapone al 4% que estudia en el área agropecuaria tan necesaria para el desarrollo del país,⁽¹⁸⁾ Desvinculación (funcional según -

(15) Fuentes Molinar, Olac, "Crisis de la educación superior en México" en Crisis y contradicciones..., op. cit., p. 39.

(16) Una descripción mejor elaborada de esta modalidad la presenta Javier Mendoza Rojas, op. cit. p. 7. Ver también José Teódulo Guzmán, Alternativa para la educación en México, Guernika, México, - 1978, p. 203.

(17) El crecimiento estudiantil se dio en el siguiente orden: de casi 80,000 en 1960 a un cuarto de millón, aproximadamente, en 1970; la población estudiantil se concentra en los polos urbanos de mayor desarrollo industrial: el D.F. y sus alrededores, Guadalajara y Monterrey, donde se estima que está concentrado el 70% de los universitarios del país (Ver Olac Fuentes, "Educación pública y sociedad" en México, hoy, Siglo XXI, México, 1979, pp. 232-234).

(18) Además de la concentración estudiantil en las carreras tradicionales de las universidades, es importante reconocer que sus egresados se integran laboralmente, entre 1950 y 1970, en un 70% al sector terciario o de servicios, el 27% al sector secundario y el 3% al primario (Iván Espinoza, "Algunas reflexiones sobre la educación superior en México" en Educación y desarrollo dependiente en América Latina, Guernika, México, 1979, p. 134).

las autoridades) entre la Universidad y el desarrollo económico del país, etc.

Desde los primeros años de la década de los setenta, la demanda de educación superior adquiere dimensiones explosivas, lo que pone en peligro la estabilidad de las universidades, aunque también se le enfocó por el gobierno de LEA como un proceso de "democratización" de la educación superior, al intensificar supuestamente el carácter "popular" de la población universitaria y modificar, en consecuencia, la relación de las instituciones con la estructura de clases vigente en el país. (19)

En realidad, nunca ha existido una amplia y verdadera democratización de las instituciones de educación superior, ya que persisten rígidos condicionamientos sociales que, mediante una selectividad en los diversos niveles educativos, determinan que un bajo porcentaje de la población pueda llegar a cursar estudios en las universidades, a pesar de que éstas aceleran su crecimiento más como resultado de la presión social de sectores medios, que como resultado de las demandas objetivas del desarrollo económico del país.

A nivel institucional se busca controlar y reorientar el crecimiento universitario, mediante instrumentos como la planeación educativa, que rinde pocos frutos durante el gobierno de LEA, pues es pedir mucho cuando sabemos que no hay una planificación racional e integral del conjunto de universidades vinculadas al desarrollo socioeconómico del país, el cual tampoco se planifica.

Con el crecimiento de la matrícula universitaria, las autoridades, con una visión conservadora, comenzaron a hablar de la masificación como un verdadero problema. Sin embargo, está demostrado, como se verá

(19) Ver Latapí, Análisis de un sexenio de educación..., op. cit., p. 157.

en seguida, que el fenómeno de la masificación no es el problema de fondo en la crisis universitaria. Para ilustrar esta situación, González Casanova, con una visión crítica elaboró la famosa declaración de los Siete Prejuicios Antiguos sobre la Educación Superior:

- 1er. prejuicio: La Educación Superior debe ser para una élite no para las masas.
- 2o. prejuicio: La educación superior disminuye la calidad conforme se imparte a un mayor número de gente.
- 3er. prejuicio: Sólo una proporción mínima es apta para la educación superior (digamos el 0.01 o el 1 por ciento).
- 4o. prejuicio: Para la educación superior se debe seleccionar a los más aptos.
- 5o. prejuicio: No se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo.
- 6o. prejuicio: El Estado ya está gastando demasiado en educación superior. (Por tanto) la educación superior no debe ser gratuita o semigratuita.
- 7o. prejuicio: No se debe querer que todos sean profesionistas. Sería horrible un mundo en el que no hubiera obreros".⁽²⁰⁾

Masificación y calidad en la educación superior no se contraponen, aunque algunas autoridades universitarias, como el rector Soberón, utilizaron a la masificación universitaria como chivo expiatorio en la cri

(20) González Casanova, Pablo, "Algunos prejuicios antiguos sobre la educación superior", en Gaceta UNAM, Núm. 22, Tercera época, Vol. II, Abril 14 de 1971, pp. 1-3.

sis universitaria orientado a sostener el carácter elitista de la Universidad.

"...en el mundo conforme aumenta la cantidad de hombres que acceden a la educación, aumenta la calidad de la educación. Así, no hay ningún caso de un país en que la proporción de estudiantes que reciben educación superior sea muy pequeña y el nivel de educación sea muy alto. Lo que es más, todos los países avanzados (precisamente los que tienen las más altas proporciones de jóvenes que reciban educación superior) piensan aumentar esa proporción y por ningún motivo consideran que por ese hecho vayan a disminuir los niveles de educación. En la historia y la prospectiva la cantidad y la calidad de la educación superior son compatibles, a menos que no se quieran asignar los recursos necesarios para la educación (por parte del Estado). Este es el verdadero problema". (21)

Si bien existe un desequilibrio entre el tamaño de la población universitaria y las plazas correspondientes en el mercado de empleo, la solución no está en restringir el crecimiento universitario, que a fin de cuentas es un proceso de limitada democratización. La alternativa "es impulsar las políticas que lleven a la alteración del mercado de ocupación, de manera que se restablezca el equilibrio por la vía del desarrollo económico real y no por la vía de la restricción de la Universidad". (22)

Pese la concordancia con lo dicho por González Casanova y Fuentes Molinar, respectivamente, la universidad de masas desarrolla una contradicción fundamental en nuestra sociedad, ya que la educación superior se establece institucionalmente como un coto segregacionista, al formar intelectuales tradicionales que, aunque provengan socialmente de las

(21) González Casanova, Pablo, "Algunos prejuicios sobre la educación superior", op. cit. p. 1.

(22) Fuentes Molinar, Olac, "Crisis de educación superior en México" en Crisis y contradicciones en la educación técnica en México, Editorial Gaceta, México, 1984, p. 50.

clases subalternas, tienen una formación y un ejercicio profesional - prioritariamente identificado con la burocracia política y/o la burguesía.

Después de 1968, en el proceso universitario mexicano se desarrollan crecientes contradicciones políticas, manifestándose agudamente - en el rectorado de González Casanova.

b) Crisis universitaria y gestión del Dr. González Casanova.

En mayo de 1970, en plena campaña presidencial de Luis Echeverría, la rectoría de González Casanova se inicia en contexto político de una extraordinaria complejidad:

"1) Dentro del bloque dominante a nivel nacional opera un proceso de recomposición de fuerzas; 2) comienzan a generarse una serie de contradicciones entre la fracción políticamente hegemónica del bloque dominante, -la burocracia gubernamental-, decidida a instaurar una política reformista, y diversos sectores empresariales (particularmente el grupo Monterrey); 3) en el nivel específico de la política educativa, se presentan puntos de vista divergentes tanto en el bloque dominante como entre las autoridades universitarias de la UNAM; 4) el movimiento estudiantil realiza esfuerzos importantes por reorganizarse, dentro de la UNAM y a nivel nacional; 5) los trabajadores inician un proceso de organización sindical, -aunque por el momento carecen de una presencia política significativa". (23)

En el segundo semestre del mismo año, al modificarse la correlación de fuerzas nacional y universitaria, hay un reacondo entre quienes encabezan ambos procesos.

"Dentro del bloque dominante en la universidad, -al que - específicamente se conceptualiza como burocracia univer-

(23) Ochoa, Cuauhtémoc, "La reforma educativa en la UNAM (1970-1974)", en Cuadernos políticos, núm. 9, julio-septiembre de 1976, p. 72.

sitaria-, son visibles desde un principio diversas tendencias representativas... Así, en la rectoría la tendencia hegemónica se identifica con un proyecto de naturaleza reformista y democrática, aceptando un conjunto de innovaciones en el campo educativo... Es posible localizar, en segundo término, a una tendencia decididamente tecnocrática, en apariencia apolítica, la representada por Manuel Madrazo Garamendi, quien ocupa la Secretaría General de la Universidad... Una tercera corriente tenía su centro de operaciones en el Departamento de Información y Relaciones Públicas, bajo la dirección de Gustavo Carbajal, y en la Secretaría General Auxiliar, Enrique Velasco Ibarra". (24)

Es sabido que Gustavo Carbajal y Enrique Velasco ocupan altos cargos públicos en el sexenio de López Portillo, lo que evidencia la capacidad que tienen como funcionarios universitarios de relacionarse con la burocracia gubernamental, para lo cual, la universidad en ocasiones sirve como un eficaz trampolín político.

Es importante aclarar que durante la administración de González Casanova al darse el fenómeno de que hay serias dificultades de romper con el tradicionalismo (viejos vicios y estructuras) ancladas en la UNAM que impiden el surgimiento de un nuevo desarrollo en el quehacer universitario. Es decir, su proyecto de reforma universitaria se enfrenta a una variedad de problemas de todo tipo. No obstante la política educativa del rector sostenida como tendencia hegemónica en la UNAM, se caracteriza por su contenido democrático eminentemente institucional al propiciar la participación de los diversos sectores universitarios, no sólo enfrenta la lógica oposición de grupos derechistas, sino también de grupos que se identifican asimismo como revolucionarios y de izquierda, especialmente en el ámbito estudiantil. Un ejemplo de su política democrática se da en septiembre de 1971 cuando la rectoría llama a los comités de lucha a participar en los gobiernos de sus escuelas a

(24) Respecto al conjunto de tendencias existentes entre las autoridades de la UNAM, una apreciación similar a la de Ochoa la sostiene Miguel Basáñez, en La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980, Siglo XXI, México, 1981, pp. 114-115.

través de consejos consultivos. Pero aquellos piden participar en consejos resolutivos y paritarios, tesis que da lugar a la demanda del cogobierno universitario tan defendido por las organizaciones de izquierda como el Partido Comunista Mexicano (PCM) en la Escuela de Economía de la UNAM y en otras universidades del interior del país. ⁽²⁵⁾

Ante la inexplicable oposición estudiantil, cabe señalar que, - después de la represión de 1968, el movimiento estudiantil, a pesar de su considerable influencia democratizadora en la vida política nacional y con las universidades en particular, queda desarticulado e immerso en la confusión política-ideológica y la desmoralización. ⁽²⁶⁾ Los activistas estudiantiles hacen reaccionar al movimiento, pero bajo una concepción ideologista que les lleva a asumir posturas voluntaristas y utópicas, desconectadas de la realidad política universitaria y nacional.

Durante los primeros años de la década de los setenta, surgen en el país movimientos guerrilleros, en el que algunos estudiantes se involucran. Esta experiencia político-militar que los alejó de la vida académica, se corresponde con proyectos radicalistas como el de "uni-

(25) Ver Oposición, 15-30 de octubre de 1971 y 1-15 de abril de 1972.

(26) En el movimiento estudiantil posterior al de 1968, se manifiestan dos desviaciones que afectan a una parte considerable de grupos - estudiantiles en el contexto nacional:

"Se registra entonces una despolitización y un desinterés que tiende a vaciar aquella ideología de su contenido social, desmovilizando su acción y dirigiéndola, en formas extremas, hacia una ideología culturalista individualizante (jipismo, drogas, música moderna, comunas juveniles, etc.). En el otro extremo, encontramos una respuesta cargada de inmediatez y de desesperación; el camino ha conducido a la guerrilla y a la - esperanza de provocar los cambios, aún con la entrega de la - vida" (Sergio Zermeno, México: una democracia utópica, Siglo XXI, 1978).

versidad fábrica" (27) o aquel que postula al movimiento estudiantil como sustituto temporal de la clase obrera, en la lucha revolucionaria por la transformación de la sociedad.

Los problemas del movimiento estudiantil nacional se acentúan con lo acontecido el 10 de junio de 1971, cuando el grupo paramilitar de "los halcones" reprime salvajemente una manifestación capitalina, después de la cual emerge una corriente ultraizquierdista, falsificadoras de las demandas y aspiraciones de las clases subalternas, que ataca sistemáticamente todo tipo de reformas, sean gubernamentales o universitarias, aunque estas últimas las dirijan rectores democráticos de la talla de González Casanova. Grupos radicales, como el del comité de Lucha de la Facultad de Derecho de la UNAM y el autollamado "los enfermos" de la Universidad Autónoma de Sinaloa, no sólo se oponen a las reformas universitarias democráticas, también atacan demandas estudiantiles fundamentales (Foro Nacional Estudiantil en abril de 1972), luchas cogobiernistas en Economía, Arquitectura, Medicina, luchas en Puebla, Guerrero, Sonora, Chihuahua, etc., todas ellas orientadas hacia la reconstrucción de la organización estudiantil en todos los niveles.

Además de los grupos izquierdistas, las agrupaciones derechistas, (28) aunque minoritarias al interior de la UNAM, justificadas en la mayoría silenciosas, presionan fuertemente a las autoridades desde una amplia gama de posiciones: oficinas públicas, medios masivos de

(27) Esta tesis concibe a la universidad como unidad de producción de mano de obra especializada al servicio directo de la burguesía, se propone, siguiendo un planteamiento de André Gorz, "destruir la universidad" -universidad suicida-. En México esta tesis se sostiene, principalmente entre algunos estudiantes, por grupos izquierdistas o ultraizquierdistas como el denominado "los enfermos" (Ver Tecla Jiménez, "La tesis universidad-fábrica", en op. cit. pp. 23-28.

(28) Se entiende por izquierda a las agrupaciones que a través de sus demandas se identifican con los sectores subalternos y por derecha, a los grupos cuyas demandas se identifican con los intereses de la clase dominante, imponiéndose incluso, a ciertas políticas progresistas del gobierno.

comunicación (particularmente Televisa), grupos de presión y de choque al interior de la universidad, etc. Corrientes políticas de muy diversa orientación se oponen a González Casanova, quien declara públicamente que:

"cuando algunos dirigentes del movimiento estudiantil rechazaban como 'mediatizadora' cualquier medida de reforma o de protesta progresista de las autoridades y profesores universitarios, o cuando se repite la tesis de Gorz de que 'hay que destruir la Universidad' ...la extrema derecha está de acuerdo y apoya estas ideas a fin de enfrentar a las fuerzas progresistas". (29)

Los dos polos extremos en esta apreciación de geometría política (ultraizquierda y ultraderecha) juegan el papel de evitar que en las fábricas, se fortalezcan los sindicatos independientes, que en el campo, se democratizen las organizaciones políticas campesinas y que en las universidades se fortalezcan las organizaciones de estudiantes y profesores, se reformen los planes y programas académicos con una visión crítica. En suma, estos grupos son los verdaderos agitadores de la contra-revolución. (30)

(29) González Casanova, "El contexto político de la reforma universitaria", Cuadernos Deslinde, núm. 18, UNAM, junio de 1972, pp. 19, - 21. Respecto al cuestionamiento que se hace sobre el radicalismo izquierdista, conviene agregar lo siguiente:

"En el discurso izquierdista de aquellos momentos, la escisión entre 'lo político' y 'lo académico' alcanzaba su máxima expresión y este desgarramiento se explica por los planteamientos, entonces dominantes entre las fuerzas de izquierda, que eran tributarios de las clásicas fórmulas del economicismo ortodoxo" (Gilberto Guevara "Introducción: los múltiples rostros de la crisis universitaria" La crisis de la educación superior en México, Nueva Imagen, México, 1981, pp. 17, 18).

(30) Para una mejor argumentación, ver el texto Violencia antiuniversitaria, varios autores, Colección Controversia, Universidad Autónoma de Puebla, México, 1978. Pero sin duda, quien aborda de una manera más sistemática el asunto en cuestión es Pablo González Casanova, "Aritmética contrarrevolucionaria" en Violencia antiuniversitaria, op. cit. pp. 41-64.

Hay serios conflictos en la UNAM en la lucha por su democratización, y en algunas universidades de provincia se vive una situación semejante. Destacan en este sentido las universidades de Puebla, Nuevo León y Sinaloa, cuyos procesos democratizadores enfrentan los ataques de las fuerzas políticas conservadoras, oligarcas y empresarios apuntados políticamente por gobernantes que les son afines. Esta situación es evidenciada por el movimiento de la Universidad Autónoma de Sinaloa, que se mantiene en huelga de febrero de 1970 a noviembre de 1971, en contra de la imposición del rector Gonzalo Armienta Calderón y en demanda de un mayor presupuesto gubernamental para la institución. Después que el movimiento vence a las fuerzas conservadoras e instala autoridades democráticas en la universidad, tiene que enfrentar y expulsar al grupo ultraizquierdista "los enfermos", quienes sirven a intereses derechistas al hostigar violentamente a los universitarios sinaloenses de izquierda y provocar, además, la represión policiaca.

Una ola de agitación política sacude a varias universidades del país en los inicios de los años setentas, pero esta agitación, en casi todos los centros de educación superior, es un fenómeno "hacia dentro", desligado de las luchas sociales más importantes. Así es, ya que los procesos políticos universitarios no tienen correspondencia con una lánguida y burocratizadora vida política nacional, al estar desprovista la sociedad civil de

"un verdadero juego de partidos políticos, carentes las diversas fuerzas sociales de efectivos organismos sindicales y gremiales, ausentes de la vida pública nacional las legítimas instituciones republicanas y liberales -confrontación electoral, parlamentaria, periodística, etc.-; todo se conjugaba para desplazar y condensar las contradicciones políticas en el interior de los centros de enseñanza superior". (31)

No obstante las diferencias entre la vida política nacional y el

(31) Carlos Pereyra, "Las enseñanzas del irracionalismo", en La cultura en México, suplemento de la revista Siempre!-, núm. 686, México, abril 2 de 1975, p. X.

proceso general de la educación superior, no se debe soslayar que existe una relación de acontecimientos políticos con el surgimiento de problemas en algunas universidades. Esta correlación se presenta, particularmente a nivel de dirección, entre el gobierno federal y las autoridades universitarias. Así, por ejemplo, "...cada vez que el presidente Echeverría emprendía un viaje al exterior, en días anteriores o subsiguientes ...se producían actos tendientes a alterar el orden y ataques a las universidades".⁽³²⁾ Bajo estas circunstancias, la presencia del rector González Casanova en una comitiva presidencial que sale a Japón es motivo para que un grupo de estudiantesseudorradicales, dirigidos por los provocadores Castro Bustos y Mario Falcón, ocupe durante varias horas la rectoría de la UNAM en Marzo de 1972. Nuevamente es tomada la rectoría por los mismos provocadores el 31 de julio del mismo año, - ahora se justifican en demandar el ingreso de normalistas a la UNAM sin examen de admisión lo cual fue rechazado por las autoridades.

Ante este hecho insólito se pronunciaron condenando esta acción varios comités de lucha de las diferentes escuelas y facultades y organizaciones políticas como el Partido Obrero Revolucionario, el Partido Comunista Mexicano, etc. El mismo rector González Casanova comprendió el carácter de la provocación y la repudió en los siguientes términos:

"Los provocadores ...grupos de interés totalmente inescrupulosos, prosiguieron su pantomina de "presión popular" o de "lucha revolucionaria" ...aprovechando nuestra decisión de no usar la violencia en el gobierno universitario, de no recurrir a la fuerza pública para resolver los problemas universitarios".⁽³³⁾

(32) Colmenero, Sergio, "Problemas universitarios y política nacional" en Revista Mexicana de Ciencias Políticas, núm. 73, FCPS, UNAM, - julio-septiembre de 1973, p. 7.

(33) González Casanova, "Discurso pronunciado en la sesión del H. Consejo Universitario, efectuada el 4 de septiembre de 1972" en Gaceta UNAM, México, 6 de septiembre de 1972.

La arbitraria paralización de las actividades en la UNAM, aunada a fenómenos como el surgimiento de grupos paramilitares, agudizan el proceso de deterioro político de la Universidad, generándose además su desprestigio como institución educativa. En un momento en que el conjunto de autoridades de la UNAM, agrupadas en un gelatinoso bloque ideológico, se muestra vulnerable e incapaz de dirigir a una comunidad universitaria de más de 200 mil miembros contra los propósitos de un grupo de provocadores, se desata una campaña de tintes derechistas en medios de comunicación privadas, que difunden la imagen de que en la UNAM priva el caos y que es incapaz de autogobernarse y solucionar sus problemas. Obviamente aumentan cada vez más los conflictos universitarios que son provocados y manipulados desde el exterior por la derecha, para restarle base social de apoyo a los procesos universitarios democráticos, incluso para agudizar sus enfrentamientos con la burocracia gubernamental. En medio de esta compleja y contradictoria problemática, que restringe consenso a la política universitaria democrática, el proyecto de González Casanova en la UNAM queda a la deriva.

Paralelamente, se ataca a la UNAM y sus autoridades por "alentar" una excesiva ideologización y politización radicalista en su comunidad, particularmente entre los estudiantes, lo que en realidad constituye un problema para las mismas autoridades universitarias. En general, se ataca y desprestigia a las universidades públicas, lo que permite que las universidades privadas capten mayor demanda de educación, al menos de los sectores sociales más acomodados, esencialmente en los principales polos de desarrollo del país: Guadalajara, Puebla, Monterrey y el Distrito Federal.

Ante una serie de provocaciones protagonizadas por grupos ultrarradicales, González Casanova denuncia que agreden a las comunidades universitarias e incluso llegan a los asesinatos. Tal es el caso de la balacera provocada en la Facultad de Ingeniería de la UNAM, entre miembros del grupo de porros "Pancho Villa" y activistas del Comité de Lucha de Derecho, resultando dos muertos de los primeros y una estudiante

herida⁽³⁴⁾ mientras que en otras universidades, como la de Puebla, muestran destacados universitarios democráticos: Joel Arriaga y Enrique Cabrera, este último miembro del Comité Estatal del PCM.

Al denunciar los hechos ocurridos en la UNAM, fundamentalmente, González Casanova denuncia que agreden a las universidades grupos oligárquicos de Puebla y Monterrey, con los que Echeverría tiene problemas, por lo que no extraña que el Presidente, después de lo declarado por González Casanova afirme lo siguiente:

"Las dificultades y acechanza que afrontan las instituciones de cultura son las mismas que afronta el pueblo y el gobierno, para reorientar el rumbo de su desarrollo independiente".⁽³⁵⁾

Pese a esta aseveración, posteriormente Echeverría niega que los ataques a las universidades sólo provengan de grupos ajenos a la misma y advierte, además, que se podía correr el riesgo de que las propias autoridades universitarias abdicaran a su responsabilidad de solucionar los problemas que enfrentan.

En este proceso de apoyo relativo al rectorado de González Casanova, el ejecutivo federal deslinda oficialmente su posición ante los conflictos políticos de las universidades y reitera su "respeto" a la auto

(34) Comités de Lucha de la Universidad, "A la comunidad universitaria" Volante, Ciudad Universitaria, México, 13 de junio de 1972.

(35) Citado por Colmenero, op. cit., p.11. Cuando todavía hay apoyos mutuos, la declaración de LEA se corresponde con lo que dijera antes González Casanova en agosto de 1971:

"El sector estatal y las autoridades universitarias se encuentran frente a presiones simultáneas que, con los signos más distintos, critican y enjuician los intentos de reformas educativas las cuales, de realizarse, pueden generar un proceso de reformas económicas y sociales contrarias al status quo, de cuyo peligro se dan cuenta las fuerzas más conservadoras".
(Deslinde, op. cit. p. 8).

nomía de estas instituciones. El gobierno de LEA no sólo a nivel declarativo mantiene distintas apreciaciones del problema universitario, sino que como se observará posteriormente, en relación a la reforma educativa gubernamental y política universitaria hay una diferencia profunda, la que es posible aunque sea en poco tiempo, por el ejercicio entre otras cosas, de una efectiva autonomía.

"La alternativa (política educativa) de González Casanova en su conjunto se articula en una definición democrático nacionalista (subrayado mío). Esta orientación que lleva hasta su desarrollo más amplio lo que era posible dentro del discurso general de Echeverría, en ningún momento parecía conformar una estrategia coherente con los propósitos de la retórica echeverrista iniciada en la campaña..."(36)

Ante esta diferencia en torno a la política universitaria, que incluso rebasa el ámbito de la Universidad Nacional, ya que González Casanova y algunos seguidores impulsan la reforma universitaria desde la dirección de la ANUIES, el gobierno de LEA si se mostró "respetuoso" de la autonomía universitaria, en cambio busca controlar a las universidades mediante organismos gubernamentales, como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Gobernación.

Precisamente mediante la Secretaría de Gobernación y algunos organismos policiacos se instrumenta durante el sexenio de LEA una represión selectiva sobre grupos y militantes antigubernamentales, dentro y fuera de las universidades, lo que radicaliza más a varios universitarios organizados. Esta situación la pretende compensar y recomponer el gobierno federal, facilitando crecientes recursos a las universidades públicas para que satisfagan la demanda de ingreso que recibían.

Echeverría por medio de la ANUIES, apoya institucionalmente a las universidades, al aumentarles el subsidio. Así tenemos que, por ejem-

(36) Fuentes Molinar, Olac, "La ENEP: proyecto y práctica" (versión de la conferencia pronunciada en el Primer Foro Académico Laboral - ENEP), 5, 6 y 7 de agosto de 1981 en la ENEP-Iztacala, Edo. de México.

plo, si "en 1970 se gastaron en sistemas de universidades públicas - 1,552.1 millones de pesos para atender a 195,717 alumnos; en 1975 se - utilizaron 6,690.5 millones para 411,717 alumnos".⁽³⁷⁾ De estas cifras se pueden hacer dos rápidas deducciones: el aumento considerable del - estudiantado universitario en cinco años y la notable mejoría del gasto medio por estudiante. Asimismo, es interesante destacar la creciente - prioridad financiera que tiene la UNAM, dentro del conjunto de las uni- versidades públicas, al recibir en 1970 el 58.8% de los fondos para el 40.5% de los alumnos de estas universidades y en 1975 el 59.3% de los - fondos para el 36.2% del alumnado.⁽³⁸⁾

Pese a que la UNAM es la Universidad que mayor subsidio público re cibe, es una de las instituciones que enfrenta una de las peores crisis políticas. Entre noviembre y diciembre de 1972, el bloque de las auto- ridades encabezada por González Casanova se encuentra políticamente de- bilitado, al tener que enfrentar la oposición de un gran número de gru- pos y tendencias universitarias, inclusive extrauniversitarias, de di- versos signo político. Igualmente las autoridades tienen que enfrentar un importante problema laboral al estallar una huelga del Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STECUNAM), el 25 de octubre de 1972. Sus demandas eran que lo reconocieran y firmaran conjuntamente con las autoridades, un Contrato Colectivo de Trabajo.

Por su parte, el rector González Casanova con su idea "excesiva - quizás" de autonomía universitaria, hizo dos propuestas específicas a - los trabajadores para resolver el conflicto laboral.⁽³⁹⁾

La primera, basada en una tesis viva en la izquierda mexicana desde antes de 1932 y consistía en que "el gobierno no se convirtiera en árbi

(37) Castrejón Diez, Jaime, La educación superior en México, Edicol, - México, 19 , p. 182.

(38) Castrejón Diez, op. cit., p. 183.

(39) González Casanova, "Carta a la redacción", en op. cit. pp. 100-101.

tro de los conflictos sindicales en la Universidad. Con ello no sólo defendía las tesis largamente sostenidas por el pensamiento sindical independiente, sino enfrentaba el peligro de que el día de mañana el Secretario del Trabajo apoyara a los obreros "buenos" contra los rectores 'malos', o a los rectores "buenos" contra los obreros malos' ".

La segunda, enfocada más específicamente en defensa de la institución, buscaba "que los trabajadores se comprometieran a luchar por la universidad, por la libertad de investigación y de cátedra, y por la autonomía universitaria que, ...constituye -lo sigo creyendo con firmeza- una importante arma de las fuerzas progresistas. Por eso insistí en que más que un mero contrato de prestaciones económicas y sociales firmáramos un convenio que protegiera también al conjunto de la universidad en su misión crítica y científica. Y propuse al mismo tiempo que se ampliara la representación de los trabajadores al Consejo Universitario. Pero, sobre todo, luché contra la cláusula de exclusión, figura legal y política que en opinión de todos los partidos e ideólogos de la izquierda mexicana -y yo comparto esa opinión- ha servido -como lo dije entonces- para aherrojar al movimiento obrero y mexicano".

Los líderes del STEUNAM estaban convencidos de su organización sindical concebida limitadamente en un gremialismo cuyos pasos inmediatos debían ser las conquistas económicas, sin importarles, quizás, los aspectos universitarios planteados por el rector. O más aún, no alcanzaron a comprender las propuestas de las autoridades. En un ascenso del movimiento de los trabajadores universitarios, buscan un alcance más allá de la propia UNAM. Así, desde marzo de 1972, se constituye la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio de las Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana (antecedente de la Federación de Sindicatos de Trabajadores Universitarios -FSTU- y del Sindicato Unico Nacional de Trabajadores Universitarios -SUNTU-). A su vez, resurge con vigor la lucha sindicalista en la más importante universidad del país, a pesar de la oposición o la incomprensión de algunos grupos universitarios muy particularmente los estudiantiles. La huelga del STEUNAM, que se mantiene hasta el 15 de enero de 1973, junto

con otras dos condiciones fijadas por el rector para retirar su renuncia (democratizar el gobierno y reformar la Ley Orgánica de la UNAM, - además de que el gobierno impida los delitos comunes contra la Universidad Nacional), las cuales no fueron cumplidas, agudizan la crisis de dirección de la administración de González Casanova y son los principales motivos para renunciar en diciembre de 1972.⁽⁴⁰⁾ Es sin duda el año de 1972 el más difícil para la Universidad, fue el año que más problemas - se condensaron: movimientos estudiantiles en diversas escuelas y facultades; porrismo y provocación tanto al interior como al exterior de la UNAM, así como también los problemas laborales. Todos estos fenómenos determinaron la caída de González Casanova, teniendo repercusiones importantes no solo al interior de la UNAM, sino que también en la educación superior a nivel nacional. La caída de González Casanova tiene - dos significados importantes. Uno, referente al proyecto de reforma - universitaria en el seno de la ANUIES terminando su ambivalencia. El - otro, es con relación directa al gobierno de LEA y que significa el fin del apoyo gubernamental a las políticas de autoridades universitarias - democráticas, además de una influencia mayor de la política burocratizante y de los intereses de la burguesía en una buena parte de las universidades públicas.

(40) Ver Colmenero Sergio, op. cit., p. 11. Respecto a como surge el sindicalismo universitario, se aporta lo siguiente:

"En un contexto en que la estructura universitaria así como el movimiento estudiantil se encuentran en una de sus crisis más pronunciadas, y el bloque dominante dentro de la universidad resquebrajada, careciendo de todo consenso y legitimidad surge dentro de la UNAM una nueva fuerza social independiente y democrática: el sindicalismo universitario" (Cuauhtémoc -- Ochoa, op. cit., p. 74). Conviene agregar que dentro del movimiento sindical, particularmente en la UNAM, hay corrientes políticas que son apoyadas por partidos de izquierda como el PCM, el cual desde la huelga de 1972, su política universitaria "se centra en promover y consolidar el sindicalismo universitario, dando marcha atrás a su política de organización estudiantil (subrayado mío) a través de la Juventud Comunista" (Ver J. Aurelio Cuevas Díaz, El partido comunista mexicano 1963-1973. Ed. Linea, México, 1984, p. 125.

c) Crisis universitaria y gestión del Dr. Soberón Acevedo

Después de aceptada la renuncia de González Casanova, funge como rector de la UNAM, Guillermo Soberón Acevedo, quien toma posesión del cargo en el primer mes de 1973 al estar en huelga la Universidad. Este momento significa uno de los más críticos en la tradicional posición de poder de las autoridades de la UNAM, aunque el bloque encabezado por Soberón pronto recupera terreno bajo una política educativa de rasgos autoritarios y modernizantes, cuya tendencia hegemónica es más bien tecnocrática,⁽⁴¹⁾ la cual enfrenta la oposición de una parte considerable de los diversos sectores universitarios de la institución. Pronto la política educativa soberonista se orientará a la derecha de la anterior administración.

Además de las crisis universitarias en las instituciones ya referidas como expresión de la crisis político social, cuyo momento más agudo fue en 1968, no deja de reconocerse otras "manifestaciones múltiples y complejas: 1. Guerrillas y terrorismo en Chihuahua, Cuerrero, Jalisco, D.F., etc. 2. Movimientos estudiantiles... 3. Movimientos de trabajadores de sindicatos de empresa y de industria, a lo largo de la nación, por salarios y prestaciones, y por la representación sindical, dentro de un proceso creciente llamado de "insurgencia obrera". Movimientos campesinos y de comunidades indígenas con ocupación de tierras en numerosos estados de la república. 5. Tomas de presidencias municipi-

(41) No sólo en la UNAM es polémico calificar si un determinado grupo de poder es tecnocrático, sino también a nivel nacional. Pero particularmente en la UNAM, con Soberón a la cabeza, los llamados tecnócratas en ningún momento se preocuparon por hacer efectivos los contenidos teóricos de "las teorías de las organizaciones: cartas de organización, diagramas de flujos y manuales de sistemas de operación"- (Carlos Ornelas Navarro, comentarios a la ponencia "Educación básica y descentralización; en los grandes problemas educativos de México, UNAM, México, 1984, pp. 95-96) con el afán de resolver eficientemente los problemas sustantivos de la UNAM. Lo que sí se hizo fue controlar políticamente a los diversos sectores universitarios mediante la centralización del poder, principalmente para escalar puestos políticos en la burocracia política (ver cita 24, p.73 de este capítulo).

pales y de palacios de gobierno como protesta por actos gubernamentales o por decisiones electorales: (las tomas de alcaldías llegan a varios -cientos y han sido llamadas insurgencias municipales! Las crisis de gobierno en unidades federativas determinan la caída de varios gobernadores)". (42)

En el proceso de la crisis universitaria institucional expresada - como el conflicto recurrente entre los distintos sectores que la forman (estudiantes, profesores, trabajadores y autoridades), su forma específicamente de vivir esta crisis, es el enfrentamiento de la institución con los gobiernos locales, estos ahogan y reprimen a las universidades indicando los límites de la voluntad modernizadora en este campo y se -retrasan en un sexenio (por lo menos) frente al gobierno central.

En algunos conflictos como en la Universidad Autónoma de Puebla, - así como en otros enfrentamientos entre universidades públicas y gobiernos estatales,

"el gobierno federal no aparece desde el principio en la escena política abiertamente; contempla el desgaste de las -- fuerzas en pugna, para finalmente intervenir y recuperar su papel hegemónico en la dirección política estatal -aunque - no en la universidad-". (43)

Algo parecido sucede con el represivo gobernador de Nuevo León, - Eduardo Elizondo, quien renuncia por perder apoyo del gobierno federal y, sobre todo, por la presión y resistencia del movimiento democrático de la Universidad Autónoma de Nuevo León, que recibe un amplio apoyo - proveniente de los sectores democráticos de la UNAM y otras instituciones de educación superior.

(42) González Casanova, "El Partido del Estado II", Nexos, núm. 17, Mayo 1979, p. 14.

(43) "Puebla, asesinato y represión", Punto crítico, núm. 14, México, - Febrero 1973, p. 27.

Mientras tanto en la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, - que desde 1972 lucha por su transformación en Universidad, se desarrollan problemas político-educativos protagonizados por estudiantes y profesores, entre los que destacan fuertes diferencias particularmente con el Colegio de Postgraduados, quienes no aceptan el contenido de - una universidad crítica y democrática. No es casual que se desarro- llen fuertes conflictos en los dos siguientes años, culminando con una huelga de 3 meses en 1974 y otorgándole el Gobierno Federal, el 30 de - diciembre de 1975 la Ley que crea a la Universidad Autónoma Chapingo.

Frente a las luchas populares de los universitarios y los proce- sos democráticos en sus instituciones, hay actitudes contrarias al in- terior del bloque dominante, lo que determina en gran medida las limi- taciones de la política reformista de LEA ante las universidades. En - el bloque de poder, casi todas las clases y sus fracciones que compa- ren el poder económico y político, excepto algunos sectores de la buro- cracia política y de la pequeña y mediana burguesía, se oponen a la po- lítica universitaria reformista del gobierno. Esta política, además, - no es apoyada e incluso es combatida - como ejemplo están los casos, de los autores intelectuales de la represión del 10 de junio de 1971 y de gobernadores antiuniversitarios como los ya mencionados Eduardo Elizondo y Bautista O'Farril-, por sectores reaccionarios de la burocracia - gubernamental, principalmente en los Estados de la República donde -- predominan las corrientes políticas más conservadoras, que pretenden - mantener las estructuras tradicionales de poder.

La política reformista de LEA ante las universidades fracasa, al igual que en el conjunto de las reformas de su gobierno, esencialmente las instrumentadas por su política económica llegando incluso a la -- frustración, debido a que se enfrentan, tanto a la oposición por parte de los grupos más conservadores de la burguesía mexicana, como por la división del equipo gobernante, además de no utilizar acertadamente su base consensual:

"La burocracia política (BP) durante el período de Echeverría no tiene la voluntad política suficiente para emprender reformas a fondo, como tampoco intentó movilizar sus bases sociales a efecto de contar con la fuerza suficiente, capaz de concretar la política reformista ampliamente reiterada a nivel del discurso ideológico... Entre otras causas, la ambigüedad y la falta de concreción mostrada por el régimen de Echeverría se debió a la falta de unidad y cohesión de la BP, amén de las dificultades económicas objetivas... Finalmente, dentro del bloque de poder, existía una cerrada oposición al proyecto reformista proveniente, en lo fundamental del gran capital monopólico y su fracción hegemónica".(44)

En cuanto al apoyo de la UNAM, mientras el equipo gobernante de LEA se divide y no define una política única ante la administración de González Casanova, lo que se manifiesta en una mezcla de actitudes gubernamentales de rechazo, reyertas o apoyo limitado a un proyecto democrático de reforma universitaria, frente a la gestión de Soberón, la burocracia gubernamental se muestra más unida en su política de amplio y decidido apoyo al nuevo proyecto de la burocracia universitaria. Las autoridades universitarias, se encuentran ahora bajo una dirección que se personaliza en el rector Soberón, más vinculadas con diversas instancias del gobierno federal e incluso empiezan a relacionarse con poderosos grupos empresariales, en detrimento de los intereses de la mayor parte de la población universitaria y, sobre todo, descuida el aspecto académico de la UNAM, al que tanto dice preservar al menos, en el nivel discursivo. (45)

(44) Saldívar, Américo, op. cit., p. 217.

(45) El testimonio de un consejero universitario durante la gestión de Soberón, señala que:

"La política académica de Soberón Acevedo, no fue el objetivo primordial durante sus dos gestiones. Lo académico fue subordinado al interés del rector y su grupo, por construir una estructura de poder que le permitiera dominar la vida universitaria y apostar con mejores cartas en la contienda política nacional" (Aurelio Fernández, "El Consejo Universitario y la gestión de Soberón", en Foro universitario, núm. 1, segunda época, STUNAM, diciembre de 1980, p. 34). Acertado comentario del consejero, sobre todo si se observa que Soberón tiene acercamiento con los presidentes Echeverría y López Portillo, preferentemente con el segundo, quien lo nombra, medio año después que deja la rectoría, Coordinador de los Servicios del Sector Salud.

En medio de la crisis político-educativa que sufre la UNAM, el rector Soberón aparece como el reconstructor de una institución en "caos", por lo cual busca controlarla mediante diversos medios, al aprovechar el apoyo gubernamental que recibe. Para tal efecto y al presentarse -- conflictos en las instalaciones universitarias, principalmente los protagonizados por grupos paramilitares, pero también por buscar controlar la actuación de grupos universitarios opuestos a su política, Soberón da el aval para que la policía irrumpa en los recintos de la UNAM en agosto de 1973. Si bien se aprehende a mal vivientes, el motivo oficial de la ocupación policiaca, también se detiene a varios trabajadores, entre ellos algunos profesores que forman parte de un creciente núcleo de trabajadores académicos de la UNAM que impulsan un sindicalismo democrático e independiente.

Destacan dos elementos en los que Soberón se apoya para introducir las fuerzas represivas al interior de la UNAM. Uno, cuyo presupuesto ideológico estaba sustentado en que no existe "divorcio entre Universidad y el Estado", ya que "la Universidad es parte de la nación y sus -- funciones tienen como meta beneficiar al país".⁽⁴⁶⁾ El otro, basado en una concepción muy particular de la autonomía universitaria, concepción distinta a la que en su momento profesaron los rectores Barro Sierra y González Casanova. Para Soberón:

La autonomía es el derecho que tiene la Universidad para investigar, enseñar y difundir la cultura con libertad, así -- como para organizarse académica y administrativamente, nombrar a su personal y dictar las normas adecuadas a tales fines, sin interferencia de ningún individuo, grupo, partido o institución. La autonomía, por ende, no significa extraterritorialidad ni fuero; significa un régimen privilegiado de derecho, más no una ínsula ajena al restante derecho mexicano.⁽⁴⁷⁾

(46) Excélsior, 23 de mayo de 1973.

(47) "La UNAM no puede consentir que el caos se institucionalice", en Gaceta UNAM, Vol. V, núm. 37, 4 de abril de 1973, p. 2.

Con la represión policiaca de Soberón en contubernio con el aparato gubernamental se pone en práctica una vez más -momentos especiales 2 de octubre de 1968, 10 de junio de 1973, ver p.63 y p.75 de este cap. respectivamente- la coerción como recurso ante la pérdida de credibilidad de la función educativa positiva del Estado ético-educador mexicano, al enfrentar en este caso una leve crisis de dirección intelectual y moral, dando gran importancia a la función educativa negativa por medio de los instrumentos represivos, para amedrentar a los sectores disidentes y reestablecer la hegemonía de las autoridades universitarias y el gobierno en la UNAM.

La represión policiaca autorizada por Soberón recibió el apoyo de casi todos los directores de escuelas y facultades e incluso de algunos dirigentes empresariales, quienes insistentemente pedían una drástica medida por parte de las autoridades universitarias para que la Universidad produjera mejores técnicos y profesionales, pues, "actualmente las empresas tienen serios problemas con técnicos y profesionales egresados de la UNAM por que éstos en su etapa de estudiantes no recibieron la preparación adecuada y de acuerdo al programa de estudios, porque en realidad toman clases sólo ciento cincuenta días al año y ello cuando no hubo paros que tan frecuentemente realizan en la casa de estudios". (48)

En esta coyuntura -transición de la administración de González Casanova a la de Soberón Acevedo- lo que hay que tener presente es que cuando asume la dirección de la UNAM Guillermo Soberón, el contexto --

(48) Los empresarios Carlos Garza, Presidente de la Confederación de Cámaras Industriales y José Antonio Ruiz Duarte, Presidente de la Asociación de Industriales del Edo. de México. Particularmente este último, declaró:

"la industria tiene escasez de personal capacitado y que los nuevos profesionales que ahora egresan de la UNAM difícilmente tendrán acceso a las empresas por su escasa preparación" (Altos ejecutivos industriales por una actitud drástica de las autoridades de la UNAM", El Heraldó, 10 de Agosto de 1973, p. 9A,

ideológico y político es radicalmente diferente. Haciendo una breve ca
racterización, se aprecia que la apertura "democrática" no definida por
el gobierno ha desaparecido. Lo prioritario son los requerimientos es-
trictos de un control institucional. Fundamentalmente en la UNAM la al
temativa de política educativa cambian de designios y forma de orienta
ción:

"ya no es (ese) nacionalismo democrático amplio, sino una -
determinación y una definición modernizadora-conservadora,
caracterizada por las aspiraciones control interno, la
que prevalece".(49)

Con base en ese eje modernizador-conservador, impulsado por Soberón, obliga a que la forma práctica a desarrollar los proyectos de política educativa la intentona tecnocrática aparezca. En esta medida, el proceso de cambio académico y el proceso de cambio administrativo se -
priorizan por encima de los cambios sustantivos; o lo sustituyen, pues no se plantean en lo que realmente era fundamental, la reforma académica.

Efectivamente, la tan deseada política de control a la UNAM que -
Echeverría pretendía pero que González Casanova nunca lo permitió, el rector Soberón contó con todo el apoyo necesario para lograrla. Así co
menzó a centralizar el poder en la rectoría violando incluso el propio
estatuto universitario, al crear organismos al margen de este y sobre to
do ubicando personas con gran capacidad administrativa. Así su control
burocratizador le posibilita sortear la crisis con una relativa estabi-
lidad en la UNAM (Para ejemplificar su expansión burocrática ver organi
gramas correspondientes en los Anexos).

De acuerdo con esta política autoritaria de Soberón no es extraño que se empiece a reprimir a los profesores sindicalistas, quienes acre-

(49) Fuentes Molinar, Olac, "Las ENEP: proyecto y práctica", (Versión -
de la conferencia... op. cit.).

cientan progresivamente su capacidad de movilización y llegan a constituir en julio de 1974 una importante organización sindical del personal académico, el Sindicato del Personal Académico de la UNAM - - (SPAUNAM), el cual emplaza a huelga a la institución por la firma de un contrato y por el reconocimiento del sindicato, en junio de 1975.

Pese a que no alcanza sus objetivos fundamentales, ni los conseguirá posteriormente, el SPAUNAM, al luchar solidariamente con el - - STEUNAM, coadyuvan a la democratización de la vida universitaria y fortalecen al sindicalismo independiente que está naciendo en ese momento en el país. A estas alturas, cuando disminuyen los enfrentamientos entre estudiantes y autoridades universitarias de la UNAM, cobran fuerza las luchas laborales, manifestadas en medio de un creciente movimiento sindical que cuestiona la misma estructura de la institución, después de un largo tiempo en que las autoridades universitarias, en complicidad con las autoridades gubernamentales, habían negado el ejercicio cabal de los derechos de los trabajadores universitarios conforme a la Constitución Política y Ley Federal del Trabajo, incluyendo el mismo derecho de organización sindical.

El sindicalismo resurge, aunque con una relativa participación de los profesores, debido a factores tales como, la creciente proletarianización del trabajo intelectual, una importancia sustancial de aspectos político-ideológicos como el movimiento estudiantil-popular de 1968, - pues son numerosos los promotores y dirigentes sindicales que bajo - cualquier circunstancia participaron en ese acontecimiento, y por el - incremento en el número del personal administrativo y académico que requiere una universidad ya masificada. Es ingenuo culpar a los sindicatos de la crisis universitaria, como más de una autoridad soberonista lo hace, ya que en parte "la crisis de la universidad proviene (entre otras cosas)... del desquiciamiento de la sociedad, de la concomitante falta de recursos económicos, de la explotación del 90 por ciento de - sus maestros a quienes les paga por asignatura y son, por lo tanto, - los destajistas de la educación superior, de las constantes presiones y represiones que sobre las universidades ejerce muchas veces el propio

gobierno y la burguesía". (50)

Para fortalecer su política de alianzas, Soberón estrechó vínculos con las autoridades de varias instituciones de educación superior, fundamentalmente mediante la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Además son ampliamente conocidas las buenas relaciones que sostiene Soberón con el gobierno federal, las que no se quebrantan con los sucesos de marzo de 1975, cuando en una reunión en Palacio Nacional las autoridades universitarias tienen diferencias con LEA, quien poco después visita la UNAM en un ambiente violento.

La reunión de Palacio Nacional, donde unilateralmente se oficializa por Soberón la invitación que LEA acepta para inaugurar el nuevo ciclo escolar de la UNAM, lo que desde ya provoca irritación de diversas capas universitarias, es preámbulo de la tempestuosa y desafiante visita de Echeverría a Ciudad Universitaria, la cual, a diferencia de la visita a universidades de provincia y al IPN -recintos donde se pide que el paternalismo gubernamental satisfaga las demandas de "representantes" universitarios-, provoca una violenta e incontrolada manifestación antigubernamental, que expresa un bajo nivel de irracionalidad política en la UNAM. Ante el diálogo que solicitan algunos universitarios y el presidente, quien llamó a los grupos ruidosos 'jóvenes pro-fascistas', 'manipulados por la CIA' (51), se presentan actos de provocación y vandalismo.

Después de los sucesos de marzo de 1975 en parte debido a éstos, - en general la disidencia universitaria es golpeada frecuentemente por -

(50) Wences Reza, Rosalío, "El movimiento de reforma universitaria", en Foro universitario, núm. 6, STUNAM, noviembre de 1976, p. 11.

(51) "Inauguró el presidente los cursos de la Universidad" en Gaceta UNAM, Vol. IX, núm. 36, p. 2.

las acciones de grupos paramilitares, los que participan en algunos asesinatos de junio y octubre de 1975 en la UNAM. La Universidad Nacional no es la excepción donde actúan grupos paramilitares, y también existen en organizaciones como la Federación de Estudiantes Politécnicos y en la Federación de Estudiantes de Guadalajara, que auspician y protegen la visita de LEA al IPN y a la Universidad de Guadalajara, respectivamente.

Pese a la violencia en las universidades, el sindicalismo universitario adquiere presencia a nivel nacional, al realizarse en Culiacán, Sinaloa, en octubre de 1975, el Tercer Congreso Nacional Ordinario de la Federación de Sindicatos de Trabajadores Universitarios (FSTU), contando en ese entonces con 18 sindicatos afiliados. Entre las soluciones del Congreso de la FSTU destacan importantes demandas, comunes al conjunto del movimiento obrero independiente, tales como: escala móvil de salarios, libre ejercicio del derecho de huelga, la congelación de precios de artículos de primera necesidad, etc. Para ilustrar la fuerza que cobra el sindicalismo universitario, en la UNAM se desarrolla una huelga durante el primero de noviembre de 1975, por parte del STEUNAM, quien consigue un incremento del 20.1 por ciento para el salario promedio, superior al tope salarial fijado por el gobierno para todos los trabajadores. (52)

Bajo una crisis que se amplía cada vez más en la sociedad, afectando sobre todo a los trabajadores, así como el sindicalismo universitario, el movimiento obrero independiente tiene una gran actividad a lo largo del sexenio echeverrista. En los sindicatos nacionales de industria, particularmente en el electricista protagonizado por la tendencia democrática y el ferrocarrilero, se intensifica la lucha en contra de las direcciones "charras" o antidemocráticas; en los años de 1972 y 1974 hay ascensos en la lucha de los trabajadores a nivel nacional, particularmente en el Valle de México.

(52) Para una mayor descripción sobre el particular. ver Alberto Pulido Aranda, 50 años de sindicalismo universitario, STUNAM, México, 1982, pp. 119-121.

Por su parte el movimiento campesino busca cobrar, aunque sea espontáneamente, un carácter nacional a partir de problemas concretos de cada región cuyas acciones pueden distinguirse en cuatro frentes de lucha: combates de los pequeños productores por los precios, lucha de los jornaleros agrícolas por sus salarios, acciones por la democracia y contra la imposición política, y lucha generalizada y multiforme por la tierra. (53)

Ante el avance de la insurgencia obrera, la que constituye una oposición creciente a los controles que sostiene la burocracia sindical, las grandes centrales sindicales se ven presionadas a exigir aumentos de salarios, jornadas de cuarenta horas, etc. A su vez, la burocracia gubernamental también se ve obligada a satisfacer demandas básicas de la población trabajadora, así por ejemplo, crea organismos sociales como el INFONAVIT y FONACOT.

Los anteriores organismos, así como la Comisión Nacional Tripartita (obreros, patrones y gobierno), buscan el doble objetivo de resolver demandas económicas de manera corporativa y de controlar políticamente a los diversos sectores sociales, sin descartar la restricción de su base social de apoyo, sobre todo en los últimos dos años del gobierno de LEA.

"La crisis política y económica no conduce a la sustitución de un régimen por otro, sino sólo a ajustes necesarios dentro del bloque dominante; se mantiene la democracia "representativa" y aquellas formas de actuación política que no rebasan los límites permisibles por el sistema. El Estado deja espacios en la sociedad civil, pero al mismo tiempo establece límites precisos para la participación de la oposición, regulándola". (54)

(53) Bartra, Armando, Los herederos de Zapata, ERA, México, 1985. p. 103.

(54) Saldívar, Américo, op. cit., p. 215.

Ejemplos claros de la conducta estatal señalada son la reforma - educativa, particularmente la reforma universitaria en la UNAM y la - apertura "democrática", que se impulsa durante el gobierno de LEA. En el siguiente apartado de esta monografía se aborda, la política educativa del Estado en la UNAM, los proyectos de reforma universitaria de los rectores González Casanova y Soberón Acevedo durante sus dos primeros años de este último, así como algunos de los proyectos de política educativa de los sectores universitarios disidentes, los cuales pretenden resolver la crisis universitaria desde diferentes perspectivas.

III. POLITICA EDUCATIVA DEL RECTORADO DEL DR. GONZALEZ CASANOVA (1970-1972)

"La reforma educativa es un proceso permanente, cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados y eleve, al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país. La reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y a otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y de más oportunidades a la juventud del país". Pablo González Casanova.

INTRODUCCION

Este apartado tiene como objetivo estudiar algunos proyectos educativos que constituyen la llamada nueva universidad como elemento fundamental de la política universitaria del rectorado de Pablo González Casanova, ubicándolos en el contexto de la política educativa del gobierno de LEA. Interesa destacar las semejanzas y diferencias, entre la política universitaria como proyecto educativo nacional y la política universitaria al interior de la UNAM. Asimismo, se pretende desentrañar algunos esbozos de reforma universitaria de algunas Escuelas y Facultades de la UNAM que buscan implementar alternativas educativas distintas a la reforma universitaria de las autoridades y de la política educativa oficial.

El supuesto básico en este capítulo sostiene que la política educativa universitaria que se implementa durante el rectorado de González Casanova, no se corresponde totalmente con la política educativa universitaria nacional que postula el gobierno de LEA. Incluso, la política educativa de este rector, al ser una reforma universitaria democrática y nacionalista, trasciende el plano meramente político y busca transformar contenidos académicos, superando la enseñanza tradicional poco relevante, tal es el caso, por ejemplo, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y -

del Sistema de Universidad Abierta (SUA). Pese a que la política de reforma universitaria del rector González Casanova es hegemónica al interior de la UNAM, no obsta para que algunos grupos estudiantiles de ciertas escuelas y facultades, muestren resistencia activa ante los intentos de reforma educativa y elaboren su propio proyecto de reforma universitaria con una visión y práctica distinta a la de las autoridades y a la del propio gobierno.

1. Caracterización general de la política educativa del gobierno de Luis Echeverría Alvarez.

En los últimos años del sexenio de Díaz Ordaz, ya se evidencia la crisis universitaria, particularmente a partir del movimiento estudiantil-popular de 1968, el cual desacredita y desgasta la hegemonía del Estado mexicano. Asimismo, el llamado desarrollo estabilizador ha llegado a sus límites y las tensiones sociales expresan en cierta forma una crisis política del sistema social mexicano.

El gobierno de Luis Echeverría en la perspectiva de disminuir las dificultades sociales se plantea dos alternativas fundamentales: mantener las orientaciones gubernamentales que prevalecen en los procesos estatales, o realizar una ruptura modificando estas orientaciones e iniciar una estrategia reformista. El gobierno opta por lo segundo, y su proyecto general de reformas asume las siguientes directrices:⁽¹⁾

(1) El desglosamiento de las directrices se basa en Américo Saldívar (op. cit., pp. 110-114, 137, 149) y en Pablo Latapí (Análisis de un sexenio..., op. cit., pp. 57-58). Para comprender el margen de acción del reformismo de LEA, es imprescindible remitirnos a su crítico contexto:

"En el inicio de una crisis económica y del deterioro de la legitimidad estatal, se reduce de un modo considerable el espacio para las reformas burguesas... Lo importante para el Estado es garantizar la 'paz social' y el equilibrio político, reforzando su presencia en la sociedad civil" (Saldívar, op. cit., p. 149).

- a) En lo político: impulsa, mediante la "apertura democrática", - una reforma político-electoral que mantenga el equilibrio de - fuerzas políticas existentes; reforma del partido oficial, para mejorar su imagen y credibilidad; radicalización ideológica de - la burocracia política, en particular del discurso presidencial; tolerancia con las manifestaciones pacíficas de las agrupaciones políticas antigubernamentales.
- b) En lo económico: bajo el nuevo modelo de desarrollo, llamado "desarrollo compartido", se plantean algunas reformas, entre - las que destacan las fiscales; se busca la intervención creciente del Estado en la economía nacional, la conquista de mercados externos, etc.
- c) En lo social: para ensanchar su base social de apoyo, el gobierno de LEA impulsa la política de aumentos salariales de emergencia y la política de vivienda popular, por medio de los organismos tripartitos;⁽²⁾ los cuales cubren las funciones de mediación burocrática que requiere el gobierno, además de la integración social de agrupamientos marginados.
- d) En lo internacional: se incrementan las relaciones con países - de diversos regímenes sociopolíticos, con prioridad en los llamados del Tercer Mundo.

El proyecto hegemónico del gobierno de LEA pretende alcanzar una mayor presencia de la burocracia política en la sociedad civil, donde busca estrechar las relaciones con los sectores populares más alejados de los beneficios que brinda el gobierno, con el objeto de ampliar su base social de apoyo. El propósito de su gobierno es ampliar el consenso, lo que da lugar a la llamada "apertura democrática" que implica, pese al -

(2) Se refiere a la participación, para determinadas políticas, de los tres sectores involucrados: el sector gobierno, el sector empresarial y el sector obrero.

avance reformista sobre anteriores políticas gubernamentales un proyecto más populista (paternal y autoritario) que democrático.

El gobierno de LEA busca acercarse a las universidades, particularmente a los estudiantes que se le oponen. Como respuesta a los sucesos de 1968 y 1971 y bajo una política educativa reformista, el gobierno pretende instrumentar la reforma universitaria con el fin de alcanzar el consenso en los sectores universitarios disidentes, para lo cual satisface algunas de sus demandas. De igual forma, ante la disfuncionalidad académico-administrativa de las universidades, el proyecto gubernamental de reforma busca una mayor eficiencia en la educación superior. En este sentido, es acertado sostener que el proyecto ideológico de la política universitaria en el sexenio de LEA, adquiere un matiz híbrido: modernizador y reformista, ya que:

"...a los planteamientos estrictamente modernizantes (racionalidad de la universidad, eficiencia académica, funcionalidad de la universidad al proceso productivo, planeación como instrumento de desarrollo, etc.), se añaden otros que apuntan en una dirección de carácter democratizante (atención a la demanda, flexibilidad en el control del Estado, apertura ideológica en las universidades, etc.)" (3)

(3) Mendoza Rojas, op. cit., p. 13. Para garantizar la permanencia de las acciones educativas gubernamentales en todo el sistema educativo nacional, el gobierno crea bases legales como la Ley Federal de Educación en 1973, la cual viene a sustituir a la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1941. En el campo de la educación básica extraescolar y como un impulso para atacar el fenómeno del analfabetismo, se creó en 1975 la Ley Nacional para la Educación de los Adultos, pilar fundamental para la creación del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INFA) en 1981, aglutinando a todos los programas de educación básica extraescolar que controlaba la SEP, cuyos servicios educativos estarán orientados a atender a todas aquellas personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir o no han concluido sus estudios de primaria y secundaria. Pese a que con estas leyes, se ve de cualquier manera el interés del gobierno por el control del sistema educativo nacional, no es así, en la educación universitaria, quizá por evitar el enfrentamiento. Se careció de una dirección política seria hacia las universidades en el sexenio de LEA, por ejemplo, no se generó una Ley de Educación Superior, como en los otros niveles.

C. 1. CARACTERIZACION DE LOS PROYECTOS MODERNIZADOR TECNOCRATICO Y MODERNIZADOR DEMOCRATIZANTE PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO.

PROYECTO MODERNIZADOR-TECNOCRATICO		PROYECTO MODERNIZADOR-DEMOCRATICO	
MODALIDAD	DESCRIPCION	MODALIDAD	DESCRIPCION
SISTEMA NACIONAL UNICO	-Unificar criterios académicos, cooperación institucional e impulsar el desarrollo nacional y equilibrado de las instituciones de educación superior (IES)	AUTONOMIA UNIVERSITARIA	-Se enfatiza en el respeto de la autonomía universitaria, siempre y cuando no implique extraterritorialidad, manifestándose más en el discurso gubernamental que en sus acciones concretas.
RACIONAL Y EFICIENTE	-Evaluación y certificación eficientes, proceso enseñanza-aprendizaje supeditada a la sistematización de la enseñanza, copiada de los países centrales.		-Se delimita el margen de la disidencia: se acepta la denuncia y crítica, pero no actuar organizadamente.
BUSQUEDA DE PLANEACION INSTITUCIONAL	-Sistema permanente de evaluación en cada centro, para conocer requerimientos sociales: demanda educativa, tipo de profesional y necesidades del desarrollo regional (microplaneación técnica-administrativa en función de la problemática regional).	EXPANSION MATRICULAR	-El incremento de la matrícula será para satisfacer demandas sociales (capas medias urbanas, fundamentalmente) con el fin de reconquistar legitimidad gubernamental. -Se incluyen nuevas alternativas educativas como el SUA.
ORGANIZACION ACADEMICA-ADMINISTRATIVA.	-Departamentalización, troncos comunes, créditos académicos, estudios interdisciplinarios, alternativas educacionales extraescolares, adecuados a los requerimientos sociales cambiantes.	REFORMA UNIVERSITARIA-REFORMISMO SOCIAL.	-Este vínculo se entiende como convergencia entre gobernantes y universitarios en torno al cambio social. -Tercer mundismo que busca un nuevo orden internacional.
FRAGMATISMO ECONOMICO	-Vinculación estrecha Universidad-sistema productivo. -Impulso a la enseñanza técnica aunque con adiestramiento técnico simplificado no siempre adecuado al mercado de trabajo. -Fuerte intento en las salidas laterales, con capacitación para el trabajo productivo, bachillerato con carácter terminal (en esta dirección se orienta con una significativa autonomía la organización de los CCH en la UNAM).	INCREMENTO DE SUBSIDIOS	-Participación de las IES en la solución de los problemas derivados de las desigualdades sociales. -Tratamiento preferencial a nivel nacional del gobierno federal hacia las IES. -La evidencia de un fuerte apoyo presupuestario para desarrollar proyectos de expansión institucional.

C. 1. (Continuación...)

PROYECTO MODERNIZADOR-DEMOCRATICO	
MODALIDAD	DESCRIPCION
TOLERANCIA A PROYECTOS DE REFORMAS UNI- VERSITARIA AUTONOMAS	-Respeto a sus cambios internos, recuperando incluso sus propios modelos educativos históricos. -Recuperación del sentido de comunidad universitaria el impulso de reformas universitaria distinta a la deseable por IEA en algunas IES.

FUENTE: Mendoza Rojas, Javier, op. cit, pp. 13-14 y Castrejón Díez, Jaime, op. cit, pp. 79-95.

Pese a que el proyecto universitario hegemónico de LEA no es muy coherente, pues obedece a diferentes propósitos, es falso considerar que se dan, aisladamente, los elementos modernizantes y los reformistas, aunque conviene diferenciarlos -como se muestra en el cuadro número uno- para una mayor claridad en el estudio.

Estas dos grandes orientaciones permiten reconocer "que el régimen de Echeverría, como lo comprueban los hechos concretos de la reforma educativa, no era más que un conjunto de intenciones y de propósitos confusos... Este no contaba al inicio con proyectos mínimamente coherentes de reforma educativa, particularmente en la educación superior. Había -así, una serie de intenciones de modernización, de restablecimiento de las relaciones con las comunidades académicas, las que fueron muy afectadas en el período de Díaz Ordaz".⁽⁴⁾

Más aún, si se comparan los elementos modernizantes y las reformas-democratizantes del proyecto universitario de LEA, sobre todo al contrastarlos con sus acciones concretas a lo largo del sexenio, podemos considerar que lo político tiene más prioridad que lo técnico para su gobierno. Es evidente apreciar que lo que le interesa al régimen es ganarse políticamente a los universitarios, por lo que atiende sus presiones, satisface demandas y busca evitar conflictos. De ahí que, por ejemplo, mantenga indiferencia ante las medidas modernizantes como las normas de admisión y los criterios estrictos de evaluación académica.

"Al quedar subordinado lo técnico a lo político, el lugar que el tecnócrata ocupa en el sexenio anterior fue ocupado por el político-negociador de intereses. Esto no significó que desaparecieran de la escena los grupos tecnócratas -vinculados con el sector monopolístico de la burguesía-, quienes pugnan contra los políticos -identificados con el gobierno eche-

(4) Fuentes Molinar, Olac, (Versión de la conferencia, op. cit.).

verrista- por el control de las universidades".⁽⁵⁾

Pese a que la tendencia general del Estado mexicano se orienta hacia la tecnocratización, no es así en la educación superior en el sexenio de LEA debido, esencialmente, a la privilegiada estrategia política de la burocracia gobernante que busca recuperar el consenso en las universidades. En el caso de la UNAM se aprecia de manera significativa - el desarrollo de esta compleja situación.

2. El proyecto nueva universidad de González Casanova.

De acuerdo a los señalamientos anteriores sobre reforma universitaria, el caso de la Universidad Nacional es un ejemplo específico de reforma universitaria autónoma, donde se tolera hasta cierto punto el proyecto democratizador del rector Pablo González Casanova identificado con las personas y organizaciones progresistas y revolucionarias del país,⁽⁶⁾

(5) Mendoza Rojas, op. cit., p. 14. En cuanto al apoyo gubernamental - que se otorga a los políticos-negociadores, "se crean las condiciones para que en muchos centros de estudio se fortalezca una nueva burocracia. Es general la tendencia a la formación de camarillas, a la manipulación de las bases, al patrocinio de grupos de choque, al ejercicio frecuente de la represión administrativa. Este proceso ha conducido a algunas universidades a un profundo deterioro académico y a un clima de corrupción generalizada, que no se ven como problemas en tanto se mantenga el orden" (Olac Fuentes, "Educación pública y sociedad", op. cit., p. 261).

(6) Antes de ser rector, González Casanova observaba este proceso desde que ocupa la dirección de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas (1957-1965), el cual señala la influencia de la lucha de clases en la institución:

"La Escuela era una caja de resonancia de los problemas nacionales e internacionales. Todos los fenómenos ocurridos en estos años, particularmente los relacionados con los obreros y los sectores estudiantiles tuvieron gran repercusión en el plantel. Asimismo, la singular tradición latinoamericana de solidaridad con los pueblos que son objeto de la agresión imperialista removía a la Escuela, que se unía y organizaba en movimientos para patentizar su adhesión a la lucha libertaria de las naciones" (Ricardo Pozas A. "Entrevista a Pablo González Casanova" en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, núm. 115-116, enero-junio de 1984, UNAM, p. 30.

concretizándose en acciones que transforman a la institución. El rectorado de González Casanova se orienta, aunque en condiciones históricas diferentes, por una línea política independiente semejante a la de su - antecesor Javier Barros Sierra. Durante la administración de este rec- tor se lograron aspectos importantes entre los que destacan, una apertu- ra al diálogo para que facultades y escuelas, por ejemplo: Ingeniería, Química y Economía y posteriormente Arquitectura introdujeran reformas en sus respectivos planes y programas de estudios, introduciendo las - ciencias sociales y humanas en las carreras técnicas y viceversa, en la perspectiva de que la educación debe contener una formación social y po- lítica. Asimismo en toda la universidad se creó el sistema semestral - de cursos sustituyendo al sistema anual. Pese a que contó con el con- senso de la comunidad universitaria para reformar la UNAM, sus proyec- tos académicos apenas quedaron iniciados debido a los conflictos que en- frentó con el presidente Díaz Ordaz.

La reforma que impulsa González Casanova se guía por su proyecto de nueva universidad , el cual representa una alternativa crítica ante la política educativa estatal hegemónica. En el primer esbozo de refor- ma universitaria nacional, presentado en la XII Asamblea de la ANUIES - (agosto de 1970 en Hermosillo, Sonora), González Casanova señala:

"Frente a la demanda masiva de educación superior y la deman- da más específica de participación en el gobierno universi- tario, el sistema escolar presenta resistencias considera- bles. Su rigidez se manifiesta ante la necesidad de una mo- vilización de los recursos y de la innovación en las formas de proporcionar educación, así como ante la posibilidad de aumentar la participación de la juventud en los procesos de cambio cultural, social y de gobierno de las propias escue- las y universidades".(7)

(7) Esta reunión es de significativa importancia porque representa el pri- mer esfuerzo colectivo nacional, pues en esa asamblea se discutió el documento denominado "Diagnóstico preliminar de la educación superior en México", el cual es el resultado de un trabajo de varios investiga- dores de algunas universidades realizado entre los años de 1969 y - 1970, identificando los problemas y sus posibles soluciones. En esta misma reunión, se votó por la creación del Centro Nacional de Planea- ción de la Educación Superior al interior de la ANUIES, cuyos objeti- vos se enfocarían a buscar los medios para resolver la crisis univer- sitaria.

La XIV Asamblea de la ANUIES, realizada en abril de 1971 en Villahermosa, Tabasco, aborda las disfuncionalidades del sistema nacional de educación superior y la necesidad de reforma. Uno de los principales objetivos de esta reunión fue el definir la reforma educativa, para marcar sus objetivos generales:

"I. La reforma educativa es un proceso permanente, cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados y eleve, al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país.

II. La reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y a otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y de más oportunidades a la juventud del país".⁽⁸⁾

El documento de Villahermosa contiene ideas que pretenden una transformación de cada universidad, a la luz de una reforma educativa integral que implica el cambio social continuo y universal, más allá del aula. Pero, por otro lado, se reconoce que "no se podrían llevar a cabo muchos de los laudables propósitos de la declaración de Villahermosa si primero no se renueva la universidad. El establecer un centro nacional de exámenes o un sistema de equivalencias académicas, por ejemplo, sólo será factible si en cada institución se desarrollan desde abajo los trabajos correspondientes".⁽⁹⁾

(8) González Casanova, "Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la Educación Superior" en Gaceta UNAM, tercera época, vol. II, núm. 26, abril de 1971, p. 1.

(9) Latapí, Pablo, "Cauces de la reforma universitaria", en Excelsior, Sección A, septiembre 16 de 1971, p. 7.

Latapí argumenta que no sólo basta la participación "desde abajo" de los distintos sectores universitarios, también es importante la participación democrática de las autoridades en las diversas universidades. Pero estas voluntariosas propuestas estuvieron lejos de convertirse en verdaderas acciones universitarias, entre otras cosas, por el fuerte control del gobierno de LEA, mediante la ANUIES y la SEP, quienes hegemonizan las diversas burocracias universitarias y constituyen un importante apoyo al gobierno federal.

Sin duda, el planteamiento de reforma universitaria sostenida por el rector González Casanova, contiene una dimensión sociopolítica, cuyo proyecto lo ubica en lo que Gramsci llama una "reforma intelectual y moral" -(ver por ejemplo su concepción amplia de reforma universitaria en la p. 109, así como la concepción gramsciana de reforma intelectual y moral en la p. 30, Cap. 1) - misma que no se queda en el discurso rancio y que lo hace ir con mayor profundidad en sus acciones, concretizadas en la reforma universitaria en la UNAM.

No es aventurado sostener la anterior afirmación, aunque, con sus limitaciones inherentes, quizá, por la falta de un partido de la clase obrera, que sea portador de esta reforma, pese a que en su orientación se identificaba con ella.⁽¹⁰⁾ La reforma educativa del rector González Casanova, busca que los proyectos de reforma universitaria se vinculen con una reforma económica y política de la sociedad mexicana, más seriamente que la reforma postulada por LEA, y que esos proyectos, al mismo tiempo que resuelvan la gran demanda popular de educación media superior y superior, eleven el nivel cultural, científico y tecnológico del país que, incluye necesariamente, un mayor desarrollo cultural de los estratos deprimidos de la sociedad.

(10) Al respecto González Casanova, apunta en octubre de 1976; "Casualmente las reformas que postulé no fueron las que sostenía el Estado, ni tenían el mismo contenido, sino las que ha sostenido hasta hoy una parte muy importante de la izquierda organizada" ("Carta a la redacción", op. cit., p. 97).

Tres vertientes fundamentales constituyen la reforma universitaria dirigida por González Casanova en la UNAM: 1) la reforma académica; - 2) la reforma de gobierno y administración y 3) la reforma de la difusión política y cultural.

Brevemente se comentan los contenidos esenciales de cada una de - ellas, abordando posteriormente los proyectos básicos y muy especialmente el CCH y el SUA.

La reforma académica

Esta planteaba esencialmente la formación de estudiantes con una - cultura común en ciencias y humanidades para comprender mejor los problemas de la naturaleza y la sociedad. Asimismo, dicha reforma implica una modernización de los sistemas de enseñanza, que consiste en fijar - con toda claridad los objetivos de aprendizaje, creación de curricula más flexibles donde confluyan las distintas disciplinas y sobre todo se impulse la investigación ligada a la docencia para utilizarla "como - instrumento de progreso nacional, en particular para disminuir nuestra dependencia e insuficiencia tecnológica".⁽¹¹⁾

La reforma académica enfatiza los niveles de licenciatura y posgrado. En el primero, busca "la combinación de una serie de materias y conocimientos para la formación de nuevos tipos de especialistas que - tiendan al servicio social y de los pueblos"⁽¹²⁾ y en el segundo, gira en torno a preparar investigadores, bajo la práctica educativa de "enseñar a investigar investigando".

Estos postulados se sostienen en cinco proyectos básicos: las Casas de la Cultura, la Ciudad de la Investigación, la Universidad Abier-

(11) González Casanova, Pablo, "Conceptos del rector de la UNAM sobre - reforma universitaria" en Gaceta UNAM, vol. III, núm. 2, 27 de - agosto de 1971, p. 1.

(12) Idem.

ta, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Descentralización en la - UNAM.

La reforma del gobierno y la administración

La implementación de mecanismos democráticos en la universidad con temporánea, era el aspecto esencial de esta reforma, la cual consiste - en aumentar el número de organizaciones democráticas de profesores y estudiantes -subrayado mío-, e incrementar su participación e influencia en la toma de decisiones por lo que se refiere a planes de estudio, designación de autoridades, elaboración de presupuestos y, en general, fi jación de derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad universitaria".⁽¹³⁾ En esta misma dinámica, el rector González Casanova, un año más tarde cuestiona al antiguo sistema de autoridad personal, ya que se encuentra en profunda crisis, por lo que se requiere "descentralizar las fuentes de decisión de una organización cada vez más grande y compleja, y democratizando la toma de decisiones en las distintas comunidades de trabajadores intelectuales -profesores y estudiantes-, a fin de permitir una administración cada vez más eficiente de la educación superior y la investigación; un nivel científico, humanístico y tecnológico cada vez más alto; una extensión cada vez mayor de la enseñanza y la cultura superiores".⁽¹⁴⁾

Este proyecto de reforma es crítico en cuanto cuestiona los viejos métodos de organización estudiantil como son las "sociedades de alumnos" cuyas prácticas se corresponden con la cultura priísta y a los llamados "comités de lucha" por no adquirir un carácter realmente representativo de las bases. Para superar estos viejos vicios es necesario fortalecer las pocas organizaciones democráticas estudiantiles y "fomentar abiertamente las uniones de profesores e investigadores, la participa-

(13) González Casanova, Pablo, "Conceptos del rector..." en op. cit., p. 2.

(14) González Casanova, "¿Qué debe hacer la UNAM y como puede hacerlo?", en Gaceta UNAM, vol. V, núm. 5, 20 de septiembre de 1972, p. 2.

ción más amplia y libre de todos en la designación de sus representantes, el control democrático... de los procesos electorales, de la celebración de asambleas, etc."⁽¹⁵⁾

En cuanto al problema administrativo, la reforma en la Universidad "debe constituir un ejemplo práctico de la aplicación de los métodos administrativos más modernos... (utilizando) a sus propios expertos en la administración de sistemas en permanente cambio",⁽¹⁶⁾ cuyo fin último sea resolver los problemas burocráticos eficaz y eficientemente.

La reforma en la difusión política y cultural

La concepción amplia de esta reforma, va más allá de la mera extensión cultural, "la reforma supone una importante tarea de difusión y educación en los métodos de análisis político, de análisis económico, de análisis histórico, que llegue a todos los universitarios",⁽¹⁷⁾ sin importar su orientación curricular de humanista o científicos o técnicos. En esta tarea deben participar tanto estudiantes como profesores de todos los niveles y, sobre todo la difusión cultural, en el análisis político, "no puede separarse de otro tipo de reforma y cambios de estructura ligados a las grandes luchas de nuestro país y nuestro tiempo".⁽¹⁸⁾

En otras palabras, la universidad siguiendo a Gramsci no se considera bajo el perfil solamente de la enseñanza y la investigación, sino también como una estructura destinada a incidir profundamente en la vida cultural de nuestra nación.

(15) González Casanova, "Conceptos del rector...", en op. cit., p. 2.

(16) Idem.

(17) Idem.

(18) González Casanova, "Conceptos del rector..." op. cit., p. 3.

De los proyectos básicos de la reforma académica, se reseñan rápidamente: a) la Ciudad de la Investigación, b) las Casas de la Cultura y c) la Descentralización.

a) La Ciudad de la Investigación. Se trataba de nuclear a un buen número de investigadores, de incrementar la investigación y formar nuevos profesionales no sólo en el Distrito Federal, sino también en el resto del país mediante la cooperación con otras instituciones, como CONACYT, por ejemplo. Se destaca el gran potencial que sobre investigación cuenta la UNAM. "Actualmente la Universidad tiene el 80% de la formación de investigadores y de enseñanza de posgrado de la República, el 60% de las investigaciones en proceso, y los trabajos de sus investigadores corresponden al 66% de las citas de trabajos científicos mexicanos en la literatura científica mundial".⁽¹⁹⁾ La infraestructura de la UNAM debe aprovecharse para mejorar la calidad en la ciencia y tecnología, formando a los estudiantes de posgrado, calculándose que en la primera etapa de este proyecto, es decir en los primeros cinco años laborando mil investigadores y ocho mil estudiantes de posgrado.⁽²⁰⁾

b) Las Casas de la Cultura. Sin duda que este era uno de los proyectos más significativos de la nueva universidad, "cuyo objetivo consistía no sólo (en) una mayor difusión cultural de la Universidad, sino (en) la formación de grupos de aprendizajes del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, escuelas y el Colegio de Ciencias y Humanidades de esta Casa de Estudios".⁽²¹⁾ En este proyecto se observan dos aspectos interesantes de la reforma universitaria: uno, que es la concretización de la reforma de la difusión política y cultural con una nueva visión y otro, que es precisamente la integración con otros proyectos.

(19) UNAM, "Plan de Desarrollo de la UNAM para 1972" en Gaceta UNAM, - vol. IV, núm. 5, lo. de marzo de 1972, p. 3.

(20) *Idem.*

(21) UNAM, "Plan de Desarrollo..." op. cit., p. 1.

Las Casas de la Cultura se ubicarían en cada una de las delegaciones políticas del Distrito Federal. Un total de 11 casas dando servicio a estudiantes y profesores durante 16 horas diarias de lunes a domingo.

Al tener un nuevo concepto de la difusión cultural, se va más allá de la transmisión de obras plásticas, musicales, literarias de manera aislada. Se impulsan "programas integrados que busquen el desarrollo de la apreciación musical, plástica, de los marcos o cuadros de referencia características de la cultura histórica y social".⁽²²⁾

De acuerdo a los servicios culturales que prestarían se dividen en dos tipos cuyas características son las siguientes:

Casa de la Cultura I. Contiene biblioteca, sala de conferencias, - cubículos de estudio y servicios generales.

Casa de la Cultura II. Contiene biblioteca, sala de conferencias, - cubículos de estudio, laboratorio multidisciplinario, teatro, exposiciones y servicios - generales.

De estas casas se han planeado nueve de ellas sin laboratorio y siete con él, la diferencia radica que en la delegación haya o no un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria o del CCH.

c) La Descentralización en la UNAM. Este proyecto desentraña la imperiosa necesidad de descentralizar a la UNAM y vincularla a varios centros de producción y servicios en las inmediaciones del Estado de México, de Hidalgo y de Morelos. Se trata pues, de crear "un nuevo tipo de ciudades universitarias", las cuales, "mantendrán la independencia académica en las unidades correspondientes, pero con una cercanía suficien-

(22) UNAM, "Plan de Desarrollo..." op. cit., p. 2.

te de estos centros de producción y servicios donde se encuentran laborando ya profesionales especialistas de alto nivel, y donde existen talleres, laboratorios y recursos técnicos".⁽²³⁾ (El subrayado es mío).

Es comprensible la trascendencia de este proyecto pues busca una vinculación entre la Universidad y los centros de producción y servicios aprovechando los recursos humanos y técnicos ahí establecidos. A estas nuevas "ciudades universitarias" se les denomina inicialmente como Escuela Nacional Profesional y se ubicarían en los terrenos disponibles en Salazar, Edo. de México, frente al Instituto Nacional de Energía Nuclear donde laboran 300 físicos egresados de la UNAM, en Ciudad Sahagún, Hidalgo, donde laboran 350 profesionales universitarios de varias instituciones superiores y al último, en el Valle de Cuernavaca, Morelos, a las orillas de C.I.V.A.C. donde crece una nueva ciudad industrial.

"Cada una de las nuevas unidades universitarias, están programadas para la formación de especialistas a nivel licenciatura, y albergará cada una de 10 mil a 15 mil estudiantes".⁽²⁴⁾ Esta era la idea original de las "nuevas ciudades universitarias" denominadas Escuela Nacional Profesional proyectadas con una verdadera descentralización, su concreción correspondió a la administración de Soberón Acevedo a inicios de 1974 bajo un proyecto desnaturalizado y alejados de los centros de producción y servicios, a esas nuevas unidades universitarias se les denominó Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP). En el capítulo IV retomaremos algunos de sus aspectos.

a) El Colegio de Ciencias y Humanidades

No cabe duda que este proyecto fue el más acabado dentro de la "nueva universidad". Por primera vez la Universidad Nacional en los últimos años, planteaba un cambio profundo en cuanto a la formación de un

(23) Idem.

(24) UNAM, "Plan de Desarrollo..." op. cit., p. 3.

nuevo tipo de intelectual que cuando menos superara su formación meramente humanística o netamente técnica dependiendo del tipo de carrera. Coherente con la concepción de reforma universitaria del rector González Casanova, caracterizada por una coordinación interna de los proyectos universitarios y la vinculación con las necesidades de la sociedad civil, el Colegio de Ciencias y Humanidades, entre otras cosas busca resolver lo siguiente:

1) En el ámbito nacional, se orienta a satisfacer "la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior" e incluso adiestrar -de manera paralela al bachillerato- técnicos medios para "su incorporación más rápida al mercado de trabajo... indispensables en un país moderno". (25)

2) En el ámbito universitario, el CCH resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora (1971) sólo se habían resuelto parcialmente.

1o. Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

2o. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.

(25) "Exposición de motivos del proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la unidad académica del ciclo de bachillerato", en Gaceta UNAM, vol. II, núm. extraordinario, lo. de febrero de 1971, p. 2. En cuanto a la demanda educativa, apuntaba que -coherente con su visión crítica sobre la "llamada masificación" (ver pp. 70 del Capítulo II) - en la UNAM apenas 2% de la matrícula total corresponde, en 1970, a la educación especial y superior. "En números absolutos son 129 mil estudiantes en educación superior frente a 10,088,000 de la matrícula potencial; cifra muy inferior a la que proporcionalmente tienen otros países subdesarrollados, o en proceso de desarrollo similar al de México". De igual manera ante la selección de los que ingresan a la UNAM, el rector la reconocía como excesiva, "y no necesariamente académica, sino social y económica" ("Exposición de motivos..." op. cit., p. 7).

30. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país". (26)

En torno a esta problemática se definen sus objetivos y funciones. En cuanto a lo primero, el CCH tiene como objetivos fundamentales:

- "a) Ser un órgano de cambio e innovación en la UNAM.
- b) Preparar estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, a nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado.
- c) Proporcionar así nuevas oportunidades de estudios acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades del siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza, para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y cultural.
- d) Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad". (27)

Para complementar sus objetivos esenciales, el CCH desarrollaría las siguientes funciones:

- "-Fomentar y coordinar los proyectos de enseñanza e investigación, de una o varias disciplinas, en que participan dos o más escuelas, facultades o institutos de la Universidad.

(26) "Declaraciones del rector González Casanova en la sesión ordinaria del 26 de enero de 1971 ante el Consejo Universitario", en Gaceta UNAM, vol. 4, núm. extraordinario, op. cit., p. 1.

(27) "¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades?" en Gaceta UNAM, vol. 3, núm. 36, 24 de noviembre de 1971, p. 1.

-Establecer, para la ejecución de los proyectos los planteles o centros de estudios que sean necesarios.

-Implantar los más modernos métodos de enseñanza para integrar y relacionar las ciencias y las humanidades".⁽²⁸⁾

Por lo pronto conviene hacer un breve comentario acerca de los niveles académicos (bachillerato, licenciatura y posgrado) que el CCH contiene. Resulta muy interesante la estrategia de este proyecto al crear centros de alternativas equivalentes, pero diferentes sin trastocar las estructuras universitarias tradicionales y que a largo plazo coexistiría una competencia de dos tipos de organismos con propósitos semejantes; el CCH (bachillerato) contra la Escuela Nacional Preparatoria, el posgrado del CCH contra el postgrado de las escuelas y facultades tradicionales.

Era una forma viable de sacar adelante este proyecto ya que de no hacerlo así, "el costo político de las estructuras existentes dentro de la Universidad, afectaría muy probablemente cualquier alternativa que se planteara al mismo tiempo innovar dentro del trabajo académico y modificar estructuras en algunos casos centenarias como es la Escuela Nacional Preparatoria".⁽²⁹⁾

Concepción y práctica educativa del CCH

El CCH se fundamenta en una filosofía caracterizada por una verdad

(28) Idem.

(29) Fuentes Molinar, "Conferencia...", op. cit.

ra innovación socio-educativa,⁽³⁰⁾ que se concreta en su propio plan de estudio, cuyos contenidos "es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, - del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica".⁽³¹⁾ (El subrayado es mío).

Al señalar que el CCH es una vieja experiencia pedagógica, González Casanova se esfuerza por profundizar aquel proyecto de Barros Sierra, su antecesor y que el mismo inició siendo director de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales dos años antes. Desde entonces se insistía en dar a las carreras técnicas un contenido social y humanista. No es gratuito que precisamente el Colegio es producto de varias escuelas y facultades de la UNAM vinculado directamente a los métodos de las ciencias y las humanidades. Así, las Facultades de Ciencias y Filosofía y Letras (de las que surgen esencialmente las enseñanzas de las matemáticas, la física, la biología, la lógica, la historia y el español)

(30) La innovación del CCH, Latapí la observa en los siguientes términos: "La enseñanza media se estructuró, bajo fuerte influencia francesa, en una época en que el positivismo científico, pedagógico y social estaba en su apogeo. El recargo enciclopédico de sus planes de estudio -vicio del que no se ha podido liberar a pesar de muchos honrados esfuerzos- tiene su origen en esta concepción positivista del nombre, de la sociedad y del sistema de aprendizaje.

A la luz de esto, creemos ver en la creación de CCH un paso trascendental. Porque implica, desde el punto de vista de la filosofía educativa, una superación del positivismo y un viraje hacia la teoría del aprendizaje que de preeminencia a la formación general (aprender a aprender) respecto a la acumulación de conocimientos..., el nuevo bachillerato será el catalizador de una cadena de innovación que afectarán necesariamente y en poco tiempo otras estructuras de la UNAM... (llevando) en poco tiempo a cuestionar la preparatoria tradicional..." (Pablo Latapí, "Requiem al positivismo: la reforma del bachillerato", en Mitos y realidades de la educación mexicana, 1971-1972. Una opinión independiente. Centro de Estudios Educativos, México, 1979, p. 180. (El subrayado es mío).

(31) "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades" en Gaceta UNAM, vol. II, núm. extraordinario, op. cit., p. 7.

y de Química y Ciencias Políticas y Sociales (de las que surge la enseñanza de la química y del método histórico social aplicado a los fenómenos de la sociedad contemporánea y a los estudios prospectivos de una sociedad en permanente cambio).

Evidentemente los contenidos teóricos de los planes de estudio, los horarios de clases, el perfil del docente y las diversas innovaciones tecnológicas, entre otras cosas, hacen que el CCH se diferencie en tres aspectos básicos frente a la Escuela Nacional Preparatoria.

La primera diferencia radica, además de los planes de estudio y los enfoques metodológicos, que se señalaron-, en el carácter interdisciplinario. (32)

La segunda, se refiere al trabajo académico combinado entre las aulas y el entrenamiento práctico en laboratorio y centros de trabajo dentro y fuera de la UNAM.

La tercera, era la complementación tanto en los laboratorio como en el propio personal docente que viene ya laborando en la Escuela Nacional Preparatoria, con el fin de que la Escuela pudiese vincularse también con las facultades que cooperaron decididamente para la creación del CCH.

No está por demás recalcar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del CCH, se gestaba una forma pedagógica alternativa cuyo propósito definitivo es enseñar al alumno a aprender, buscando su autoformación académica y cultural, y desterrando, dentro de lo posible, la ense

(32) El carácter interdisciplinario no es solamente la suma de varias disciplinas sino la integración o interrelación de dos o más disciplinas aplicadas a un mismo objeto de estudio específico. Pero para poder alcanzar la interdisciplinariedad en este proyecto, desde el nivel bachillerato había una reorganización de las diversas materias e incluso a nivel licenciatura, se crearon los famosos troncos comunes.

ñanza verbalista; se pretende la formación de estudiantes activos y no pasivos (subrayado mío)". (33)

La enseñanza activa no es otra cosa que estimular a los estudiantes para que aprendan a aprender. Tal es el objetivo final de su formación, saber aprender, saber informarse y saber estudiar, incluso sobre materias que aún ignoren. (34)

También se observa una relación profesor-alumno, muy distinta a la tradicional. "La idea es muy sencilla, aristotélica: el alumno y el maestro, juntos... persiguiendo algo; luego los dos... caminar al mismo ritmo". Juntos resolver problemas, que significa una relación dialéctica entre educando-educador, y una forma de "humanización de la ciencia educativa y con ella prácticamente la superación de ese abismo insalvable que era la (vieja) relación maestro-alumno". Así pues, se trataba de darle un nuevo punto de vista a la transmisión de conocimientos, "por que simplemente explicar muy bien una cosa, no quiere decir enseñarla y la escuela activa no enseña: inquieta para que el alumno aprenda. La diferencia no puede ser más radical". (35)

Seguramente no es exagerado pensar que estos planteamientos coinciden con la propuesta gramsciana de crear la escuela unitaria, activa en su fase primaria para que a largo plazo se convierta en creativa y desde luego superando la contradicción entre humanismo y técnica. (36) Desde -

(33) "Todo listo para iniciar las clases en el Colegio de Ciencias y Humanidades" en Gaceta UNAM, vol. II, núm. 21, 2 de abril de 1971, p. 1.

(34) Ver "...Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios" en -Exposición de motivos, op. cit., p. 4.

(35) "La nueva dimensión educativa" en Gaceta UNAM, vol. III, núm. 23, -2 de octubre de 1971, p. 2.

(36) Para una visión más amplia al respecto, ver cita 26 de la p.34 del primer capítulo.

la misma concepción pedagógica que se tiene del CCH, cabe bien reseñar - que ésta gira en torno a tres elementos -hombre, maestro, ambiente- entendidos como procesos históricos autónomos, y sin embargo correlacionados. Esto indica que tanto el profesor como el alumno, viven el mismo "clima cultural" posibilitando al alumno una participación activa cuya relación es modificada por las aportaciones que el mismo introduce. "El 'indica' concretamente sus necesidades educativas y se orienta a transformar positivamente la primitiva tarea de dirección del maestro, en una relación de hegemonía". Si se compara -aunque con ciertas diferencias- con la escuela creativa de Gramsci, el tipo de relación maestro-alumno del CCH "significaría el pasaje a la fase en que el alumno presta su 'consenso activo' al maestro y a su función hegemónica, ofreciendo él mismo oportunidades educativas".⁽³⁷⁾

Era evidente que con el CCH no se pretendía formar hombres superiores, ni mucho menos cuadros para la burguesía, sino que se buscaba crear "un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que lleve al jo vencito hasta el umbral de la elección profesional, formando al mismo tiempo una persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar al que dirige..."⁽³⁸⁾ Así, de la etapa dogmática caracterizada por la escuela con disciplina de estudio impuesta y controlada autoritariamente (como la escuela tradicional), se pasa a una etapa de estudio o de trabajo profesional (escuela creativa) en la cual la autodisciplina intelectual y la autonomía moral son teóricamente ilimitadas.⁽³⁹⁾

Estos propósitos eran válidos, al menos, en el plan de estudios del Colegio. Los métodos anteriormente planteados, se concretan en el manejo por parte de los estudiantes del método experimental, al impartirse primeramente tres asignaturas: física, química y biología, de manera subsecuentes en los tres primeros semestres y en el cuarto una materia -

(37) Angelo Broccoli, op. cit. p. 188-189.

(38) Op. cit. p. 194.

(39) Op. cit. p. 218.

totalizadora (método experimental) que recuperará los conocimientos - significativos en esos semestres y provocarán en el alumno el entendimiento de los fenómenos naturales desde esos tres enfoques. Igual suceso ocurría para el área histórico-social, cursando tres semestres de historia (Universal I y de México I y II, terminando el cuarto semestre con teoría de la historia). Los talleres de lectura y redacción - se cursan en los cuatro primeros semestres concluyendo con investigación documental I. Cuatro cursos de matemáticas (teoría de conjuntos, álgebra, analítica y cálculo) que se cursan también en los cuatro primeros semestres. Todas estas materias se complementan con el idioma - extranjero (inglés y francés).

Los últimos dos semestres, las asignaturas son optativas, pero - desde luego el estudiante puede escoger aquellas que concuerden con su área de interés.

Apropiado a la nueva dimensión educativa, cinco mil estudiantes - por plantel (Naucalpan, Vallejo y Atzacapotzalco, iniciaron labores en 1971, al doble de capacidad que la ENP), cursando cinco materias por semestre y se trabajarían en cuatro turnos. De 7 a 10 hrs., de 10 a 13 hrs., de 13 a 17 hrs. y de 17 a 21 hrs. Contando con 17 hrs. efectivas de labores a la semana, el resto del tiempo el estudiante puede dedicarse a la lectura, a estudiar una lengua extranjera, a la elaboración de trabajos humanísticos, científicos y técnicos.⁽⁴⁰⁾

Los docentes del CCH, en su mayoría son extraídos de los últimos semestres de las facultades de la iniciativa (ciencias, filosofía, química y ciencias políticas y sociales), y por primera vez existió una - gran demanda de profesionales para el trabajo docente. Esta acción - era la más viable para romper con el viejo vicio del docente. Inmediatamente se seleccionó al personal con una formación apta para las mate

(40) "¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades?" op. cit., p. 2.

rias que impartiera y con inquietudes para el trabajo educativo innovador. "Este fue el primer paso y desde enero de 1971 se comprometió México en la que es una verdadera revolución escolar".⁽⁴¹⁾

La cuestión técnica y cultural del CCH

Otro aspecto innovador del proyecto del CCH fue la introducción de actividades técnicas y culturales. Las actividades técnicas se orientan fundamentalmente para que el estudiante opte por una especialidad que lo capacite para el trabajo paralelamente a sus estudios de bachillerato. Todos aquellos alumnos que así lo decidan, podrán obtener diplomas de técnicos auxiliares en cualquiera de las 150 y 200 especialidades, divididas en las siguientes áreas: ferrocarriles y autovías, autotransporte foráneos, transporte colectivo, rehabilitación, asistencia social, administradores de hoteles y moteles, etcétera",⁽⁴²⁾ cumpliendo así su función con un doble carácter: propedéutico y terminal. Este último, también buscaba un reconocimiento profesional, ya que este tipo de técnicos, según las autoridades, exige el desarrollo del país.

En cuanto a las actividades culturales, son más amplias y ambiciosas, se pretendía desarrollar también actividades artísticas, recreativas y deportivas las que no tenían valor a crédito sólo eran optativas.

La función principal del CCH -se aclara tajantemente-, es preparar a los estudiantes para cursar estudios superiores. Las actividades técnicas que se ofrecen en el nivel bachillerato, son opcionales y se deben ver como "oportunidades que solamente los propios estudiantes podrán aprovechar en el futuro si así lo desean".⁽⁴³⁾

(41) "La nueva dimensión educativa" op. cit., p. 2.

(42) "Conferencia de prensa del rector y otras autoridades universitarias" en Excélsior, 28 de enero de 1971.

(43) "¿Qué es el Colegio...", op. cit., p. 3.

Para señalar una vez más la dimensión pedagógica del Colegio en cuanto a su visión amplia de escuela alternativa, aunque se enfatice en que las opciones técnicas no son obligatorias, si se puede comprender que el bachillerato como etapa escolar, tiende a crear la conciencia de los valores fundamentales del humanismo, y posibilita la "autonomía intelectual y... moral necesarias para la ulterior especialización ya sea de carácter científico (licenciatura y posgrado) ya sea de carácter inmediatamente productivo (como las mismas opciones técnicas". Particularmente a nivel posgrado, como órgano innovador el CCH, debe establecer academias y volverse "la organización cultural (de sistematización, expansión y creación intelectual) de los elementos que después de la escuela unitaria pasarán al trabajo profesional, y un terreno de encuentro entre ellos y los universitarios".⁽⁴⁴⁾ Asimismo, estas instituciones deberán establecer una red difusa de canales con ramificaciones regionales, provinciales y locales y asegurar el acercamiento de los adeptos a las profesiones al proceso de renovación cultural indispensable en una sociedad evolucionada.

En el Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM para 1972, se sostiene la construcción de dos centros de laboratorios y talleres universitarios para practicar las diversas opciones técnicas. Los centros contarían con talleres de adiestramiento, mantenimiento y reparaciones, laboratorios de enseñanza e investigación, aulas-auditorio, sala de lectura, otros servicios (sanitarios, enfermería, etc.).

Toda esta infraestructura servirá para entrenar profesores y alumnos, diseñar sistemas y materiales didácticos, servir a la sociedad civil de la zona donde estén ubicados, (empresas, asociaciones profesionales, etc.), que las necesiten. "En cada uno de los centros podrá dar servicio anualmente a 30 mil estudiantes del ...bachi

(44) Broccoli, op. cit. 219 y 221.

lterato, a 10 mil de estudios profesionales y, ...a 2 mil profesiona-
les o empresarios". (45)

Las especialidades que ofrecerá cada centro serán de: manteni-
miento y reparaciones, material didáctico, computación electrónica, -
electricidad, electrónica, dibujo, diseño y modelismo, artes gráfi- -
cas, física, química, biología, mediciones, higiene y seguridad. Es-
tas especialidades de ninguna manera competirán con las que imparte -
el IPN y los Institutos Tecnológicos Regionales, ya que los centros -
aquí referidos estarán ubicados en el norte y poniente del área metro-
politana. Por principio de cuenta, estos centros nunca fueron cons-
truidos.

Pero las especialidades técnicas que en el CCH se impartían aun-
que no muy bien organizadas, si estuvieron basadas en estudios que de-
muestran la gran necesidad de auxiliares técnicos, (46) como lo re-
fleja el siguiente cuadro.

C. 2. EL CCH COMO SALIDA LATERAL PARA PROPORCIONAR TECNICOS AUXILIA- RES.

Empresarios que consideran al CCH como solución para sus problemas de personal	Industria	Comercio	Servicios
SI	60.91%	41.13%	44.78%
NO	33.84%	41.84%	33.33%
NO SABEN	15.24%	17.02%	21.47%

Fuente: Chertorivski Shkooman I, op. cit.

(45) "Plan de Desarrollo...", op. cit., p. 1.

(46) Chertorivski Shkooman I, "Implantación de los Colegios de Cien-
cias y Humanidades Autónomos Económicamente", Tesis de licencia-
tura, Facultad de Comercio y Administración, UNAM, 1971, p. 132.

No obstante la significativa disposición de estos sectores productivos, no sólo se desaprovechó las opciones técnicas -debido entre otras cosas a la errónea política seguida en profesiones técnicas sino que se mantuvo sin perspectiva en un buen tiempo.

En cuanto a la organización académico-administrativa, las unidades académicas (bachillerato, licenciatura y posgrado), funcionarían de manera autónoma, tanto a nivel de unidad como en los planteles que la constituyen. Junto a esto se planteó el funcionamiento de consejos internos consultivos con la participación de estudiantes y profesores.

Lo anterior provocó una modificación en el Estatuto General de la UNAM, agregándose un nuevo capítulo para normar al CCH, en el nivel -bachillerato, expedido en febrero de 1971.⁽⁴⁷⁾ Para los otros niveles (licenciatura y posgrado) la expedición fue posterior, e incluso después de iniciarse las actividades de investigación en ciencias bio-médicas básicas,⁽⁴⁸⁾ es decir, después de julio de 1974.

Aunque no faltaron críticas al proyecto del CCH, tachándolo de mediatizador y tecnocrático, es importante reconocer sus logros en su nivel más general:

"El CCH impuso las bases de un ideal que justamente contaría la atomización del conocimiento. De raíz eliminó la división del trabajo intelectual que obstaculiza la percepción de las totalidades históricas y naturales. Fue y es un Colegio que nada tiene de tecnocrático ni en sus planes de estudio, ni en sus métodos de enseñanza, ni en la composición de sus profesores".⁽⁴⁹⁾ (El subrayado es mío).

(47) "Se creó el Colegio..." op. cit., p. 6.

(48) El Reglamento para el ciclo profesional y de posgrado fue expedido en febrero de 1977, según Gaceta CCH, año II, vol. III, núm. 36, 7 de febrero de 1977, p. 3.

(49) González Casanova, "Carta al Consejo editorial", op. cit., p.95. La crítica fue sostenida por Cuauhtémoc Ochoa quien, según el rector fue uno de sus opositores.

En cuanto al nivel académico, se decía que ya era preocupante en ese entonces tanto en el ala científica como en el ala de humanidades. Así, hubo que buscarse mecanismos para mejorarlo, el CCH "es una excelente aproximación a estas metas; pero hay que mejorarlo considerablemente..." (50)

Uno de los alcances del Colegio es que influyó significativamente en la sociedad civil, desde sus primeros años más de 65 instituciones privadas adoptaron "los planes y programas de estudios... a nivel bachillerato", (51) y sin duda alguna, posiblemente en esa misma década - ciertas universidades públicas estatales del país consideraron en sus planes de estudios los contenidos del CCH.

También influyó en sus primeras generaciones al lograr una vinculación entre estudiantes y profesores con algunos sectores obreros de Naucalpan particularmente, en su lucha por generar sindicatos independientes, conformándose en comités de apoyo en actividades políticas y culturales.

Al interior mismo de la UNAM, como expresión de su innovación educativa, fácilmente se diferenciaban por su nivel, los alumnos egresados del CCH frente a los de la Escuela Nacional Preparatoria y de las escuelas preparatorias particulares.

b) El Sistema de Universidad Abierta

Sin exagerar, quizá este proyecto de reforma académica, es el que ocupa el segundo lugar en trascendencia después del Colegio. Como se ha señalado en páginas anteriores, el SUA, guarda una estrecha vincu-

(50) "Hora de sudor, no de lágrimas. La Universidad, está urgida de acción y no de lamentos" en Revista Siempre!, núm. 1019, 3 de enero de 1973, México, p. 70.

(51) "67 Instituciones privadas adoptan los planes del Colegio de Ciencias y Humanidades" en Gaceta UNAM, vol. III, núm. 13, 27 de septiembre de 1971, p. 1.

lación con el resto de los proyectos de la "nueva universidad", por lo que su desarrollo no generaba fuertes gastos en recursos, ya que utiliza la infraestructura existente en la UNAM.

El SUA, en el pensamiento de González Casanova, no era una idea espontánea sino que ya había experiencias en varios países, entre ellos México, sobre lo positivo del proyecto. Además de que permite una democratización de la enseñanza media y superior, también se aprovechan los nuevos medios masivos de enseñanza, como la televisión combinándose con los métodos ya clásicos, como son la mesa redonda, el diálogo, etc.

Para evitar confusiones en cuanto a la metodología del SUA se matizaba:

"La Universidad Abierta no será una universidad por correspondencia ni será una tele-universidad, sino un sistema combinado de métodos clásicos y modernos de enseñanza... que vincule con la cultura de los medios de comunicación de masas y la cibernética, con la televisión, la radio, el cine, las diapositivas, y los procedimientos de codificación y análisis que han surgido de la teoría de los conjuntos y la computación electrónica".⁽⁵²⁾

Congruente con la visión crítica sobre la educación superior, de la cual González Casanova elabora los "prejuicios de la educación superior" (ver pp. 20-71 del capítulo II de esta monografía), también en este proyecto existen siete razones, que le dan el verdadero sentido del por que la universidad abierta.⁽⁵³⁾

En primer lugar se sale de los claustros para ir a los centros de producción y de servicios;

(52) "Sistema de Universidad Abierta de la UNAM" en Gaceta UNAM, núm. extraordinario, 26 de febrero de 1972, p. 1.

(53) "Algunas preguntas sobre el Sistema de Universidad Abierta de la UNAM" en Gaceta UNAM, núm. extraordinario, op. cit., pp. 1-3.

en segundo lugar... tiende a fomentar la creación de casa de cultura y centros de estudio en los municipios, las delegaciones, las asociaciones, los sindicatos;

en tercer lugar... busca descentralizar los esfuerzos de la Universidad Nacional y llevarlos, en un empeño de cooperación con otras universidades e institutos de cultura superior a toda la República; (El subrayado es mío).

en cuarto lugar... busca implementar una cooperación internacional -que hasta la fecha no existe sino como lema en toda América Latina y en las poblaciones de lengua española que se encuentran en otras partes del mundo;

en quinto lugar... abre las posibilidades de satisfacer la creciente demanda de educación de los estudiantes - que terminan su enseñanza secundaria o su bachillerato, generando una oferta altamente flexible de educación superior;

en sexto lugar... sienta las bases prácticas y la organización necesaria para que una población, que en las condiciones de la universidad actual no podría aspirar a la educación superior, puede hacer estudios universitarios, posibilidad que se da al impartir la educación superior en los centros de trabajo, de producción, de servicios, de las ciudades y en el campo, sin horarios ni calendarios rígidos, sino que se puedan ajustar a los horarios y calendarios de los trabajadores y empleados;

en séptimo lugar... (pese a la difusión de la enseñanza profesional), acordará también una importancia fundamental

a la enseñanza del español, de las matemáticas, -
de las ciencias histórico-políticas y los idiomas
extranjeros a nivel bachillerato difundiendo -
así la cultura característica de la universidad.

A partir de esta amplia justificación del SUA, es importante des-
tacar que los objetivos de éste concretan las ideas que sobre reforma
universitaria democrática sostiene el rector. Es decir, que sin caer
en el autoritarismo así como tampoco, en su reverso el democratismo,
la reforma como proyecto hegemónico cuenta con políticas instituciona-
les previamente establecidas, que sobre todo en el CCH y en el SUA, -
se aprecian mejor. En este entendido, al proponerse este proyecto no
se dejó al libre manejo de las distintas escuelas y facultades para -
implementarlo sino que para evitar eso, se dispuso de un estatuto del
SUA, cuyo objeto es señalar reglas comunes, pautas de conducta gene-
ral que sirvieron de guía para cada escuela o facultad e incluso del
recién creado CCH.

Muchas veces se cree que los sistemas de enseñanza abierta no -
funcionan o en todo caso se desarrollan caóticamente. Sin embargo, -
las autoridades que generaron el SUA, desde sus inicios advirtieron -
que la metodología es una innovación que, por lo menos, cumple las si-
guientes características: (54)

-No es un tipo de enseñanza tele-universitario, ni mucho menos -
individualizado o por correspondencia, pues esto limita al estu-
diante a desarrollarse "como hombre político y trabajador". -
El SUA "tiene que tomar como elementos para la transmisión de -
enseñanzas y adiestramiento al grupo, a los subgrupos que lo in-
tegran y a otros grupos más, de dimensiones iguales o mejores, -
con los que se relacione la persona, sin que desaparezca en el
anonimato de la masa o se quede en el aislamiento del individuo.

(54) Las ideas centrales de estas características, son tomadas parti-
cularmente de la Gaceta UNAM, número extraordinario, 26 de febre-
ro de 1972, pp. 3-4.

-Si evidentemente se forman grupos de cincuenta estudiantes, por ejemplo, tienen que dividirse en dos para que el profesor responsable implemente una forma de autoaprendizaje, consistente en que el profesor abandone su rol tradicional, pasando a ser un elemento más del grupo al tiempo que los alumnos jueguen a veces el papel del profesor y de estudiantes planteándose temas para repasarlos y preparar sus exámenes e incluso autopruebas para medir el nivel de sus conocimientos.

-Acorde con esta forma de enseñanza "los estudiantes... tendrán los mismos derechos si demuestran tener los mismos conocimientos". Esto indica, que el sistema "será una Universidad Abierta que tome como base de su organización pedagógica y administrativa, al grupo de aprendizaje y que el grupo, y no el individuo aislado, será el objeto principal de sus preocupaciones pedagógicas y administrativas".

-Definitivamente los objetivos, unidades o niveles de aprendizaje, superan con mucho lo que comúnmente se conoce como instrucción o educación. Por lo que se hace más "...énfasis en la actividad que debe realizar... y en las metas que debe alcanzar el estudiante, más que en el trabajo educativo o instructivo -- del profesor, el cual ciertamente no desaparece, pero se plantea en función de una enseñanza que centre la atención teórica y práctica en la actividad del estudiante para aprender y en los objetivos que el estudiante alcanzará en el proceso mismo del aprendizaje".

De acuerdo a estas características, se arguía que el SUA iba a contribuir a elevar la eficiencia de los estudios universitarios, reduciendo las posibilidades de deserción escolar ya que los estudiantes, entre otros beneficios no se desplazarán diariamente de su lugar de trabajo o de su domicilio para ir a la Universidad. De hecho se buscó con este proyecto, mejorar el nivel académico -sólo que se requiere aún mayores trabajos organizativos- ya que en unas facultades

fue diferido, en otras demorado, por falta de mejor calificación de conjunto. (55)

Este proyecto no se diseñó sólo basado en la teoría y sin constatar necesidades reales. "Antes de su elaboración habíamos realizado un estudio en el sistema productivo de la zona central del país (Distrito Federal, Puebla, Estado de México, Hidalgo, Morelos), por el cual habíamos descubierto que aproximadamente un 30% de trabajadores manuales desean y pueden seguir estudios universitarios, si se les dan las facilidades necesarias para realizarlos en sus propios centros de trabajo". (56)

No cabe la menor duda que el SUA representaba una de las alternativas que en muchas universidades latinoamericanas desde hace más de cuarenta años los reformadores la vieron como una necesidad impostergable. A decir de González Casanova, el proyecto del SUA encierra una solución práctica esbozada por José Carlos Mariátegui, (57) uno de los marxistas latinoamericanos más importantes y protagonista del movimiento de reforma universitaria del Perú durante la década de los veinte.

(55) "Hora de sudor, no de lágrimas..." en Revista Siempre!, op. cit., p. 70.

(56) González Casanova, "Carta al consejo editorial" en Cuadernos Políticos, núm. 10, octubre-diciembre de 1976, ERA, México, p. 96.

(57) Idem. Mariátegui, después de hacer fuertes críticas a la universidad tradicional de su tiempo, comprendió que la reforma universitaria debería estar vinculada con las necesidades sociales de la realidad nacional, y entre éstas, con la clase trabajadora. - Así reza una de sus tesis:

"La solidaridad de la economía y la educación se revela concretamente en las ideas de los educadores que verdaderamente se han propuesto renovar la escuela. Pestalozzi, Froebel, etc., que han trabajado realmente por una renovación, han tenido en cuenta que la sociedad moderna tiende a ser, fundamentalmente una sociedad de los productores. La Escuela del Trabajo representa un sentido nuevo de la enseñanza, un principio peculiar de una civilización de trabajadores" (José Carlos Mariátegui, "El proceso de la instrucción pública" en Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, Ed. Crítica, Barcelona, 1976, p. 129.

La concepción de González Casanova en este proyecto, va más allá de la oferta de iguales oportunidades educativas, postulada como una satisfacción democratizante. Este tipo de proyecto, por su alcance y por su vinculación con sectores sociales requeridos de estudios universitarios, difiere de la concepción elitista de la educación y se apoya en el esfuerzo por entrelazar la universidad con los sectores -trabajadores del campo y la ciudad. Sin embargo, el SUA, en su vinculación con la estructura productiva es imposible una correspondencia objetiva. "De realizarse los objetivos centrales que el proyecto incluye, la Universidad Abierta puede ser un factor, objetivo también, que presione indirectamente sobre la estructura económica".⁽⁵⁸⁾

En efecto, por la ya ligazón de sus estudiantes al sistema productivo, a los egresados les permitiría ejercer una amplia y competente demanda de trabajo. Con prioridad, en el sector público ya que éste está en posibilidades de planificar una política económica en consonancia con el nuevo sistema.

Con una amplia visión del quehacer universitario, el equipo del rector, hace un gran esfuerzo por impulsar "la nueva universidad", provocando una ruptura con la universidad enclaustrada que ya no respondía ni a su fin último ni a su tiempo, de ahí que esta opción es digna de señalarse en palabras del brasileño Darcy Ribeiro, como una universidad necesaria.

"Son señalables algunos intentos recientes de superación del viejo modelo estructural del sistema universitario latinoamericano... recientemente la (UNAM), después de décadas de ingenuo contento consigo misma, empezó a cuestionarse y a buscar nuevos caminos de expansión y diversificación. Su proyecto de 'universidad abierta' es de los más aleccionadores".⁽⁵⁹⁾

(58) "La Universidad Abierta" en Punto Crítico, núm. 3, marzo de 1972. pp. 11-12.

(59) Darcy Ribeiro, La universidad necesaria, UNAM, México, 1982, p. 254.

Para Ribeiro la universidad latinoamericana y por ende la mexicana, tiene en frente dos exigencias fundamentales que son: la lealtad y la fidelidad a la ciencia y la lealtad y compromiso con nuestras condiciones concretas. Esto quiere decir, que la universidad incorpore la realidad social como objeto de estudio y de preocupación de su saber y de su hacer. De aquí que la universidad del futuro y el futuro de la universidad latinoamericana será necesariamente una "universidad abierta".

Pero mientras esta dimensión socio-educativa contenía el proyecto "nueva universidad" de la UNAM, veamos cuál era la actitud de algunos sectores universitarios disidentes ante esta reforma.

3. Otros proyectos de política educativa alternativa de grupos universitarios disidentes.

De acuerdo a lo señalado en el capítulo II, acerca de la crisis del movimiento estudiantil, a inicio de la década de los setenta, como consecuencia de la fuerte represión que sufrió en 1968, hizo grandes esfuerzos por revivir sus anhelos de ser uno de los sectores con mayor presencia en la lucha por la democratización de la sociedad civil. Pero, no obstante esos intentos, le fue sumamente difícil lograr siquiera una organización estudiantil nacional que levantara un proyecto político y dentro de éste, una reforma educativa con una orientación democrática popular.

Así como la política educativa de LEA en la UNAM hasta 1972, no logró los alcances deseables, tampoco la peculiar reforma universitaria sostenida por González Casanova, no contó con el consenso más vasto de los grupos estudiantiles, de las distintas escuelas y facultades para concretizar la reforma universitaria. El proyecto de política educativa sostenida por los estudiantes y profesores disidentes en la UNAM, se vió bloqueada por una serie de circunstancias complejas que lo empujaron a un enfrascamiento por las profundas divisiones internas alentadas por las acciones de grupos "ultrarradicales" y con

ello el debilitamiento del movimiento estudiantil, desembocando en una recaída y descomposición. Condicionado por esta confusión, mostró incapacidad de sacar adelante nuevos programas, falta de perspectiva universitaria y lo peor, la incomprensión del significado de la reforma universitaria de González Casanova.

Pese a lo anterior, conviene visualizar su papel de resistencia activa, fundada en un proyecto de transformación universitaria, que, aunque no muy claro, estuvo orientado por una política educativa distinta a la del gobierno de LEA y a la de la burocracia universitaria representado por González Casanova.

Al observar el papel de la universidad en la sociedad, el movimiento estudiantil,⁽⁶⁰⁾ bajo una visión reproductista sostiene que:

"En el capitalismo la escuela constituye un aparato ideológico de Estado que juega un papel de suma importancia en la reproducción del proceso de producción. De un lado, cumple la función de preparar fuerza de trabajo más o menos calificada, y de otro, la función de introducir en los estudiantes las formas de conciencia burguesa que legitiman las relaciones de producción dominantes: las relaciones de explotación capitalista".⁽⁶¹⁾

Es comprensible esta concepción educativa ya que, por un lado, se empezaba a sacudir de su recaída y por el otro, las investigaciones educativas de ese tiempo estaban influenciadas por el pensamiento althusseriano. En esta coyuntura, el movimiento estudiantil radicaliza su actuación y rechaza la reforma oficial de la universidad mexicana en algunos casos y en otros, ejercieron una transformación universitaria sobrepolitizado.

(60) Para fines de análisis del proyecto de política educativa alternativa, se prioriza aquellos planteamientos al respecto, que son sostenidos por grupos estudiantiles y magisteriales, representados por intelectuales disidentes quienes en sus planteamientos manifiestan actos de resistencia activa aunque desorganizada.

(61) "La reforma educativa burguesa", Documento expuesto en la Mesa núm. 2 del Foro Nacional de Estudiantes, UNAM, 1972, p. 1.

El intento más significativo donde se expresan esas dos posiciones, fue sin duda en el Foro Nacional de Estudiante, en la Facultad de Economía de la UNAM, en junio de 1972.

La primera de ellas, sostenida por grupos radicalizados y quizá - de tendencia maoísta por su consigna de "ir al pueblo", "...negó toda importancia a la lucha dentro de las escuelas, por democratizar las formas de dirección y encauzar transformaciones educativas".⁽⁶²⁾ No tenía caso -decían- "hacer de las escuelas 'islotos socialistas' ". Estaban convencidos de que:

"La democratización de las instituciones de enseñanza superior en el país será realidad únicamente cuando la sociedad mexicana se transforme".⁽⁶³⁾

La segunda posición, con una visión más amplia del quehacer político y universitario, convencida de que es en la sociedad civil donde se disputa la hegemonía de los sectores dominantes y ahí mismo se construye el proyecto hegemónico de los sectores subalternos, sostiene lo siguiente:

"...La conquista del cogobierno paritario y resolutivo debe ser entendida como un medio para encauzar la lucha; para que la política irrumpa en los centros de estudios y se convierta en la posibilidad de que las masas universitarias ejerzan por sí mismas la dirección de sus escuelas y participen con mejores armas en la lucha popular".⁽⁶⁴⁾

Estas dos posiciones, si bien no se oponían radicalmente, representaban -en cuanto a la actuación en la universidad- distintas apreciaciones y por tanto se hacía difícil ya la unificación del movimiento es

(62) Gómez Pablo, "Primer paso de un gran objetivo", en Combate (periódico de la Juventud Comunista Mexicana), núm. 1, 10 de junio de 1972.

(63) "Conclusiones del Foro Nacional Estudiantil", en El Sol de México, 29 de abril de 1972.

(64) Gómez Pablo, "Primer paso de un gran objetivo", en op. cit.

tudiantil a nivel nacional. Sin embargo, en este foro, el segundo evento en importancia por su alcance nacional, después de las jornadas de 1968, participaron 38 delegados de 20 centros de educación superior del interior del país, destacando entre ellos, la Escuela Nacional Preparatoria, varias Escuelas y Facultades de la UNAM, Sinaloa, Chihuahua, Tamaulipas, Veracruz, Sonora, Zacatecas, Nayarit, Oaxaca y Chapingo.

Cuando plantean su punto de vista sobre la reforma educativa gubernamental, los sectores disidentes de la UNAM señalan que ésta pretende dar respuesta a tres cuestiones fundamentales:

- a) Las necesidades de la producción y el mercado capitalista de fuerzas de trabajo de nivel medio y superior
- b) La presión popular por la democratización de la enseñanza
- c) El control político del movimiento estudiantil

Estas eran las tres líneas generales, según estos sectores, las que se conjugan en la reforma educativa de la UNAM. Ellos no apreciaron la significativa distinción entre la política educativa gubernamental hacia la UNAM y la política educativa universitaria postulada por González Casanova. Empero, lo que sí observan es que las líneas generales se adecuarían a cada institución predominando una de ellas, pero que buscan en consecuencia cubrir las tres características arriba señaladas, cuyo ejemplo ilustrativo "serían el CCH, la Universidad Abierta y la represión e intentos conciliatorios del gobierno sobre fuerzas estudiantiles radicalizadas". (65)

Para argumentar críticamente el por qué la necesidad de la producción requiere cuadros medios técnicos, retoman documentos oficiales, los cuales señalan lo siguiente:

(65) "La reforma educativa burguesa" en op. cit., p. 2.

"La demanda de la fuerza de trabajo de cuadros medios y superiores se determina por la magnitud de la acumulación capitalista (...por lo que) se supone una tasa de incremento del PIB del 7% anual en la presente década... (ante esto) se estima un déficit de 250,000 cuadros medios y superiores para 1980, año en que según, el 7% de crecimiento sostenido el PIB ascendería a 570,000 millones de pesos... para salvar el déficit estimado, habría que incrementar la matrícula, con respecto al año lectivo 1969-1970 en 105 mil alumnos en el ciclo superior de enseñanza media y en 90 mil en la enseñanza superior, en septiembre de 1972; en 110 mil y 85 mil, respectivamente, entre septiembre de 1972 y septiembre de 1974, y 380 mil en cada uno de los ciclos educativos mencionados, entre septiembre de 1974 y septiembre de 1979". (66)

Al hacer estas consideraciones, el aspecto financiero reflejaría un déficit de 3,100 millones de pesos en el presupuesto de educación, que ascendería a 7,100 millones de pesos en 1980, por lo que, "sólo sufragaría los gastos necesarios para cubrir la demanda cuantitativa de cuadros medios y superiores". Aquí se contextualiza la creación del OCH, pues sobre el funcionamiento del aparato escolar "se recomienda la homogenización del ciclo educativo medio superior y la instauración de salidas laterales, así como la conversión de los tres primeros años de las carreras profesionales en cursos propedéuticos que permitirían la especialización del estudiante posteriormente en una de varias carreras afines". (67)

Relacionado con lo anterior, pero más orientada a la presión popular por la democratización de la enseñanza, efectivamente hay coincidencias con los planteamientos hechos por González Casanova, en cuanto a que el Sistema de Universidad Abierta, ayudaría a resolver la gran demanda de la enseñanza universitaria, que basándose en el "libro barato", sin horarios restringidos, llevar la educación a los centros de trabajo, municipios, sindicatos, etc. se daría un paso decisivo en la

(66) "La reforma educativa burguesa" en op. cit., p. 3.

(67) Idem. Efectivamente esta era la consigna de la política gubernamental que no se aplicó mecánicamente en la reforma universitaria del rectorado de González Casanova.

democratización de la educación.

Lo cuestionable en el SUA eran que "las implicaciones... no pueden ser únicamente las de considerarla en sus características fundamentales de educación barata para grandes conglomerados y pequeños grupos. Tal como se ha planteado, se deberá indagar además sobre su pretendido carácter de educación para grandes conglomerados y en segundo término, sobre el significado de la diferenciación entre estos supuestos conglomerados y los pequeños grupos". (68)

Ellos también critican al SUA por que al extender el servicio universitario para la formación de profesionales en todo el país, sólo generaría una fuerte competencia conllevando un beneficio a los sectores capitalistas. Así concluyen su crítica los sectores disidentes:

"La Universidad Abierta tiene más de medida ideológica que de solución para la educación a mayores niveles de calidad de la fuerza de trabajo, y sus propósitos chocan claramente con la realidad". Asimismo, el SUA, "es en realidad un proyecto para aumentar las ganancias de los capitalistas mediante una reducción de los salarios de los cuadros medios y superiores, como consecuencia de la intensificación de la competencia inherente a un aumento de la oferta de dichos cuadros". (69)

La última característica de la llamada "reforma educativa burguesa" era el control del movimiento estudiantil, que quizá era lo más -

(68) "La reforma educativa burguesa" en op. cit. p. 4.

(69) Idem, pp. 4-5. En 1979 González Casanova responde a estos señalamientos y cuestiona la visión unilateral y simplista de "las fuerzas revolucionarias" que sólo ven a "la burguesía en su poder y su sistema" sin comprender que también en los centros productivos hay obreros y es positivo que la universidad se ligue a la producción en donde hay estudiantes y trabajadores. Por eso, "no es difícil comprender que el proyecto original de la 'Universidad Abierta', sumado al del CCH, y el clima de libertad y de lucha ideológica que imponía la comunidad universitaria, fueron vistos como una de las amenazas más graves que sintieron las clases dominantes durante mi gestión, y que determinaron -con otras medidas de igual signo progresista- su brutal ofensiva en mi contra". (González Casanova, "Carta a la redacción", op. cit. p. 96).

significativo de los sectores universitarios disidentes dado el momento de dificultades políticas que se vivía. No es casual que una de las conclusiones del Foro Nacional Estudiantil, fue:

"La reforma educativa no deja de querer atraer al movimiento estudiantil a sus planteamientos, con lo que no sólo se verán desvanecer las ilusiones de democratizar la Universidad desde adentro, sino que habrá perdido su independencia con respecto al Estado".(70)

Ellos planteaban que aceptar la reforma educativa en las universidades era prácticamente acabar con el movimiento estudiantil, ya que no sólo le arrancarían su independencia sino también su combatividad. Estos postulados expresan el miedo a la cooptación y con ello un largo proceso de transformismo que de hecho se llegó a dar.

Pese a lo anterior, en algunas escuelas y facultades de la UNAM, como Economía, Arquitectura, Ciencias Políticas y Medicina, fueron las que impulsaron un proyecto de transformación universitaria poniendo mayor énfasis en las formas de gobierno que en los aspectos académicos. Lo característico de sus postulados era la actitud de independencia frente al gobierno y frente a la propia administración de González Casanova ya que la consideraban como mediatizadora y demagógica.⁽⁷¹⁾ Conviene advertir que el proyecto democratizador de González Casanova va mucho más allá de los cambios de gobierno universitarios, es más profundo en la vida académica misma.

(70) "Conclusiones del Foro Nacional Estudiantil" en El Sol de México, abril 29 de 1972.

(71) Para mostrar esta apreciación se tiene lo siguiente:

"La otra cara de la moneda ofensiva (decían los estudiantes), consistía en ofrecer al país una impresión desagradable y estúpida del movimiento y por otra parte, presentar a Echeverría y a González Casanova como los portadores de la democratización de la enseñanza y la autonomía. Es decir, presentaban a sus bufones 'como los villanos dirigentes del movimiento; mientras que ellos simulaban ser los héroes salvadores de la inteligencia'; etcétera, etcétera, : ¡Toda una comedia!" ("A los universitarios", volante de los Comités de Lucha de Economía, Medicina, Arquitectura, Ciencias, Psicología, Chapingo, Prepas, 6, 3, 2, 7, 8, Ciudad Universitaria, México, Octubre, 1972).

La nueva forma de organización que ellos proponen es el cogobierno que estaría presentado por una comisión ejecutiva, la cual nombraría a un director o coordinador que representaría los intereses de la comunidad universitaria.

En su proyecto de reforma del gobierno y administración, proponen:

- "La creación de organismos de cogestión con facultades resolutivas y ejecutivas, sobre bases democráticas y de acuerdo con las condiciones de cada plantel.
- Revisar el sistema administrativo de la UNAM.
- Transformar el Consejo Universitario en un organismo democrático, con participación de estudiantes, profesores y trabajadores sobre base paritaria".⁽⁷²⁾

En lo referente a la vida académica, los postulados para esta reforma, buscan

- "Desechar la enseñanza pasiva, abstracta y alejada de la realidad, para lograr una vinculación orgánica y efectiva entre la docencia y la investigación, con actitud crítica y científica.
- Estudiar los problemas derivados de la centralización de las tareas universitarias y crear nuevos centros docentes y de investigación para remediar esta (in) satisfacción".⁽⁷³⁾

(72) "Democratización total, afirman en Economía", (Comunicado de un grupo de profesores, estudiantes y graduados de la ENE), en Ex-célsior, 21 de noviembre de 1972.

(73) Idem.

Asimismo planteaban una reforma a la democratización de la enseñanza y a la difusión política

- "La Universidad debe abrirse y proyectarse al exterior. Debe ser mayor cada día el acceso de las clases populares a ella.

- "La difusión de estos conocimientos en forma accesible al pueblo se hará aprovechando las instalaciones universitarias y los modernos medios de comunicación". (74)

A grandes rasgos estas son las consignas que los grupos universitarios disidentes levantaban con exagerado voluntarismo, digna expresión de un radicalismo antiteórico. Los estudiantes de medicina habían politizado lo académico o bien subyugaron este aspecto a lo político. Para ejemplificar esta opinión, conviene advertir que el proyecto de González Casanova instrumentado por el Director de esta facultad, ya había convocado a estudiantes y profesores a través de las comisiones de estudios para reformar la estructura académica, pero éstos la impugnaron.

Consecuentes con la sobrepolitización, expresaban:

"Definitivamente existe una vanguardia universitaria que dirige el movimiento estudiantil, en general. Esa vanguardia desarrolla su lucha eminentemente sobre bases políticas, ya no tanto académicas. Si el Movimiento Estudiantil se inscribe únicamente, a las luchas de índole académica, estaría sacrificando lo más importante las tareas directamente políticas". (75) (El subrayado es mío) .

Algunos grupos estudiantiles pregonaban que la lucha por el co-gobierno, autogobierno y fortalecimiento de las preparatorias popula-

(74) Idem.

(75) "Sobre la participación estudiantil" en Documento firmado por el Grupo proco-gobierno y poder estudiantil de la Facultad de Medicina, UNAM, 7 de junio de 1972, p. 2.

res mostraban la debilidad de la clase dominante. "Esta es la convicción firme que ha impulsado y sigue impulsando a todos los estudiantes y maestros revolucionarios que luchamos en este momento por el establecimiento de Consejos Democráticos de alumnos y maestros, y por la educación socialista".⁽⁷⁶⁾

Durante todo el rectorado de González Casanova este fue el signo político que predominó, incluso estos grupos, cuando había actos de violencia en la UNAM, movidos por grupos de ultraderecha, nunca asumieron una posición de apoyo a la rectoría a pesar de que esta mostró siempre una actitud en defensa de la autonomía universitaria.

Pero cuando se aproxima el cambio de rector en diciembre de 1972, desesperadamente declaran que sus proyectos de autogobierno y/o cogobierno deberían ser legitimados por representar los intereses generales de las comunidades escolares. "Estas medidas no deben contemplarse como una prudente concesión, sino como una muestra de confianza y respeto para los componentes de la ENA, quienes en varias ocasiones hemos entregado la documentación pertinente que ratifica las afirmaciones anteriores, y hemos dado muestras...claras de consenso general para llevar adelante nuestra democratización y reestructuración internas".⁽⁷⁷⁾ (El subrayado es mío).

Aunque no hay elementos suficientes para asegurar hasta que punto en la UNAM, estos nuevos sistemas en realidad estaban basados en las mayorías de sus comunidades, lo cierto es que en muchas ocasiones se desgastaron por la práctica del asambleísmo y sus inherentes discursos largos y aburridos, que cuando se tomaban los acuerdos sólo quedaban los incansables militantes de organizaciones políticas previamente es-

(76) "Educación y autogobierno", en Manifiesto del círculo Maestro Socialista, UNAM, 1971, p. 5.

(77) "Que el próximo rector apruebe el Autogobierno", Documento firmado por el Colegio de profesores de la Escuela Nacional de Arquitectura, en Excélsior, 16 de diciembre de 1972.

tablecidas. No es gratuito, que al cogobierno se le observa en los -
términos siguientes:

"Creo que tenemos que distinguir la concepción ideológica en que descansa el cogobierno y los resultados concretos del mismo. Con respecto a esto último, el cogobierno no ha representado un avance en relación a las formas autoritarias que regían la vieja Universidad, lo que ha permitido (es) una relativa democratización de ésta; sin embargo por la forma como se aplicó (el cogobierno) ha implicado un proceso de "parlamentarización" del Movimiento Estudiantil y la formación de una burocracia estudiantil". (78)

La característica peculiar del movimiento estudiantil como protagonista activo en la transformación universitaria, reside en la falta de claridad para actuar en unión de los grupos progresistas en este caso representado por González Casanova. En su extremado radicalismo se autoengañaron impugnando a sectores de izquierda, oponiéndose al gobierno federal y presentándose como la única opción en un proceso revolucionario. Por las condiciones sociales en que se desarrollan los estudiantes activistas en las universidades.

"Ellos pueden actuar políticamente cuando nadie más puede, y hacerlo fuera de la estructura del poder. Aún así, a menos que otros tomen la dirección de los intelectuales, sus movimientos independientes son demasiado débiles como para llegar más allá de sí mismos. Los estudiantes pueden iniciar revoluciones pero no hacerlas". (79)

Este capítulo en lo que respecta a los sectores disidentes y fundamentalmente a los actores principales en la vida universitaria al rector González Casanova y al movimiento estudiantil, hubo una gran incomprensión en sus propósitos. Para el primero era - - - - -

(78) "Entrevista a Ruy Mauro Marini", tomada de la revista Síntesis, núm. 5, México, 1973, p. 4.

(79) Hobsbawn, Eric J., "Los intelectuales y la izquierda" en Nexos, núm. 71, noviembre de 1983, México, p. 6.

incomprensible el hecho de que estudiantes agrupados en los "Comités - de Lucha" que se identificaban así mismo como trotskistas, socialistas o comunistas" se oponían a sus reformas cuando él se identificaba así mismo con intelectuales de izquierda.⁽⁸⁰⁾ Para los estudiantes era in concebible que un rector que secundaba los intentos del gobierno por - renovar la educación y otros aspectos nacionales, pudiese proyectar - transformaciones educativas distintas a las planteadas por el echeve- rismo.

Como se puede observar a lo largo del estudio, solo se conside- ran a los protagonistas activos en la implementación de las políticas universitarias que desgraciadamente representa a la minoría de los uni- versitarios. El resto de escuelas y facultades se encuentra soterra- das bajo una aparente "neutralidad" política, toda esta gama participa de una u otra manera, como oposición pasiva, o rechazando una determi- nada acción, sea de las autoridades universitarias o de los sectores - disidentes, pero como se verá en el siguiente capítulo, sirven como - elementos de justificación e incluso para desnaturalizar proyectos sig- nificativos por parte de las autoridades universitarias representadas por Guillermo Soberón.

En el capítulo IV volveremos a retomar estas políticas edu- cativas. Cuando se estudie la administración de Soberón y cuando la - correlación de fuerzas a nivel nacional y en la UNAM es radicalmente - distinta.

(80) González Casanova, "El contexto político..." op. cit. p. 21. Al respecto Silva Hersog señala lo siguiente:

"A mi juicio -puedo estar equivocado- González Casanova es inte- lectualmente persona con clara inclinación de izquierda y creyó contar en cualquier momento difícil con la izquierda de profesores y alumnos que, en los momentos cruciales le fallaron y lo dejaron solo" (Silva Hersog, Jesús, Una historia de la Universidad de Mé- xico y sus problemas, Siglo XXI, México, 1986, p. 184.

IV. POLITICA EDUCATIVA DEL RECTORADO DEL DR. GUILLERMO SOBERON (1973-1974)

"La política académica de Soberón Acevedo, no fue el objeto primordial durante sus dos gestiones. Lo académico fue subordinado al interés del rector y su grupo, por construir una estructura de poder que le permitiera dominar la vida universitaria y apostar con mejores cartas en la contienda política nacional". Aurelio Fernández.

INTRODUCCION

En el presente capítulo, se hace énfasis en los mismos aspectos de la política educativa universitaria que en el anterior. Por lo que interesa señalar, las peculiares diferencias que se dan en los principales proyectos educativos originados en el rectorado de González Casanova y su desarrollo durante la administración de Guillermo Soberón, que implica necesariamente conocer la orientación de la política educativa que guía el proceso de su reforma universitaria.

Se sostiene que la política educativa dominante en la UNAM sustentada durante la administración del rector Guillermo Soberón, se orientó por un proyecto de reforma centralizado en las autoridades universitarias en estrecha relación con la burocracia política gubernamental, cuya preocupación fundamental fue "modernizar" y controlar políticamente los proyectos de reforma, tales como el CCH y el SUA, fundamentalmente, así como también otros proyectos de política universitaria alternativa procedentes de los grupos disidentes, particularmente los impulsados por el movimiento estudiantil y el sindicalismo universitario magisterial.

Es importante destacar que el desarrollo de la reforma universitaria en la UNAM, dirigida por el rector Soberón, se da en un momento de correlación de fuerzas tanto a nivel nacional como a nivel universitario, radicalmente distinta al contexto en que se dió la administración anterior.

El viraje de la política educativa universitaria, los obstáculos, los alcances y las repercusiones en la vida política-académica de la UNAM - serán elementos orientadores en el análisis de este apartado.

1. Refuncionalización del proyecto nueva universidad durante los primeros dos años del rectorado de Soberón Acevedo.

"Y no es difícil comprender que el proyecto original de la 'Universidad Abierta', sumada al del CCH, y al clima de libertad y lucha ideológica que imponía la comunidad universitaria, fueron vistos como una de las amenazas más graves que sintieron las clases dominantes durante mi gestión, y que determinaron -con otras medidas de igual signo progresistas- su brutal -ofensiva en mi contra". González Casanova.

La llegada del Dr. Soberón Acevedo a la rectoría de la UNAM, significó necesariamente un reacomodo de fuerzas al interior de la burocracia universitaria trayendo un nuevo tipo de relación con los grupos extrauniversitarios (ver pp. 71-75 del cap. II de esta monografía). En la composición del nuevo bloque de autoridades al interior de la UNAM predomina un tipo de personalidades ⁽¹⁾ en los puestos claves, que por sus experiencias tanto en el servicio público como en la empresa privada y en la misma Universidad, dio un viraje con una acentuada tendencia hegemónica a la derecha de la anterior administración.

A partir de esta nueva orientación, compartida de manera dominante por intelectuales tecnócratas, se elabora una determinada concepción -

(1) Haciendo una relación de sus principales colaboradores destacan: "Sergio Domínguez Vargas, Secretario General; el ingeniero Javier Jiménez Espriú, Secretario General Auxiliar, quien ha desempeñado diversos cargos honoríficos así como puestos directivos en varias empresas particulares; Valentín Molina Piñeiro, quien durante su estancia en la Facultad de Medicina 'trató de detener las actividades de la Comisión Mixta para el estudio de la nueva forma de gobierno, ocultando documentación y tergiversando declaraciones; también trató de intervenir y mediatizar al Comité de Lucha y a la Asociación de Investigadores de la Facultad' ..., la Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades quedará a cargo del doctor -Fernando Pérez Correa y un grupo de colaboradores identificados en mayor o menor medida con la anterior tendencia hegemónica del bloque dominante (durante un corto período la Coordinación fue ocupada por el ingeniero Manuel Pérez Rocha, quien trató de impulsar -una política democrática)". (Cuauhtémoc Ochoa, op. cit. p. 77).

de Universidad y por ende una peculiar visión de política educativa para la solución de la crisis universitaria. Su política universitaria, como nueva fuerza social emergente en la UNAM, no sólo coincide con la política gubernamental sino también busca una identificación más directa con los intereses del capital monopolístico".⁽²⁾ Con esta perspectiva la administración soberonista pretende "administrar" con eficacia a la UNAM como cualquier empresa capitalista.

En su llamado que como servidor hace a los distintos sectores universitarios (estudiantes y maestros, trabajadores administrativos y funcionarios), aparte de declararse "apolítico" sin que esto signifique "falta de sensibilidad política para defender los principios universitarios", incitaba a todos ellos a plantear soluciones políticas a los variados problemas para que entre todos "saquemos a la Universidad de su situación actual para que cumpla, en forma eficaz, las funciones que al pueblo mexicano le ha encomendado".⁽³⁾ (-subrayado mío-).

(2) Idem. Para una amplia caracterización al respecto, puede verse - las pps. 72-73 del capítulo II de esta monografía.

(3) "Dr. Guillermo Soberón, rector de la UNAM" en Gaceta UNAM, núm. extraordinario, 10 de enero de 1973, p. 2. Sin duda Soberón busca - implementar las experiencias de algunas universidades norteamericanas que él conoce, y sin exagerar este rector se inclina por el Modelo Administrativo, cuyas características radican en lo siguiente:

"El término administración es sinónimo de empresa, de utilidad, la consideración de la Universidad como una empresa redituable le otorga al modelo su característica distintiva de racionalidad. Ronald Reagan, gobernador de California, fundamenta el modelo insistiendo en que la universidad está obligada a la colectividad que la sustenta. Su función principal estriba en producir los técnicos y profesionistas que la colectividad (capitalista) requiere. La enseñanza y la investigación obedecen en este caso a las 'propuestas sociales' no importa que fines se persigan o a quién se sirva, siempre y cuando sea una empresa redituable. Este modelo ...funciona a condición de que el carácter político del sistema - quede oculto al interior, para quienes constituyen el propio sistema" (ver Tecla Jiménez, op. cit. p. 105).

El desarrollar en forma eficaz las funciones universitarias: docencia, investigación y difusión cultural, significa -de acuerdo con la funcionalista concepción de la vida universitaria- el empleo óptimo de los recursos existentes (materiales, financieros y humanos, léase -aulas, laboratorios, presupuestos, profesores y estudiantes, etc.), - así como la debida supresión de todos aquellos elementos que no encajan con los fines universitarios y que por tanto provocan conflictos, esto es, evitar el desarrollo de las luchas estudiantiles y sindicales.

Es evidente que el rector Soberón al concebir de esta forma a la Universidad, apunta confusamente quizá, que los conflictos políticos - estudiantiles y sindicales ligados a organizaciones y partidos políticos, más la ola de violencia que todavía predominaba, lo que para él - no es la Universidad.

"No es una arena de violencia en la que se diriman cuestiones extrañas y se trasmitan intereses aviesos. Y, mucho - menos, un partido político. Sin embargo, es función de -- los universitarios ser críticos de la sociedad y de sus - sistemas económicos y políticos. Para ejercerla, cada -- miembro de la Universidad debe propiciar el ambiente idóneo en el que pueda catalizarse la libre expresión del pensamiento y la consiguiente libertad de cátedra". (4)

Lo anterior se corresponde con la concepción de autonomía universitaria del Dr. Soberón.

"La autonomía es el derecho que tiene la Universidad para - investigar, enseñar y difundir la cultura con libertad, -- así como organizarse académica y administrativamente, nombrar a su personal y dictar las normas adecuadas a tales - fines, sin interferencia de ningún individuo, grupo, partido o institución. La autonomía, por ende, no significa ex - traterritorialidad ni fuero; significa un régimen privilegiado de derecho, más no una insula ajena al restante derecho mexicano". (5)

(4) "Dr. Guillermo Soberón, rector de la UNAM". op. cit. p. 2.

(5) "La UNAM no puede consentir que el caos se institucionalice" en - Gaceta UNAM, núm. 37, tercera época, vol. V, del 4 de abril de -- 1973, p. 2.

La de por sí compleja concepción de la autonomía universitaria, - está fincada en el derecho de los sujetos sociales que la sostienen en un momento determinado, y su propio significado, adquiere matices distintos dependiendo del contenido del proyecto político ideológico, (6) de ahí que la autonomía sostenida por Soberón es radicalmente distinta a la enarbolada por González Casanova.

Resulta curioso observar la función crítica de la Universidad en el pensamiento del rector Soberón -y afirmando el predominio del funcionalismo en su discurso- esta criticidad no debe confundirse con la militancia. Retomando textualmente a un exponente de la corriente sociológica aludida (7), así define la función crítica de la UNAM.

"Para que la Universidad sea el lugar en que se ofrece 'la más clara conciencia de la época' tiene también que ser - el lugar que representa 'la serenidad frente al frenesí' en la consideración de las más espinosas y graves cuestiones de la época. Lo que quiere decir que nada de su tiempo puede ser ajeno, pero sólo en la medida en que pueda situarla a la distancia que exige su búsqueda permanente de la verdad. "Si la 'Universidad enclaustrada' ha sido siempre excepcional y hoy casi imposible -'torre de marfil' tan sólo en el denuesto- su contraposición radical no es menos, porque acaba precisamente con la Universidad misma. Frente a la 'Universidad enclaustrada'; - 'Universidad militante' es lo que se deja invadir sin tamién alguno por los ruidos de la calle y reproduce en su seno, en exacto microcosmos, todos los conflictos y pasiones de su mundo. La tarea científica desaparece y sólo - quedan los gritos sustituyendo a las razones".

(6) Para ampliar esta argumentación ver p. 31 del capítulo I.

(7) "A la comunidad universitaria", en Gaceta UNAM, núm. 6, Vol. VI, - 25 de junio de 1973, p. 7. Soberón retoma a José Medina Echavarría cuyo planteamiento es similar al postulado por Wagoner, quien formula que la Universidad como institución no puede asumir una posición determinada frente a los problemas contemporáneos, sólo de manera individual "profesores y estudiantes pueden asumir una posición (determinada), pero la Universidad debe permanecer neutral" - (Wagoner, G.R., "La educación superior en Estados Unidos y en Latinoamérica", Revista de la educación superior, núm. 3, ANUIES, México, 1975, p. 13).

Durante su administración, bajo esta visión, Soberón justifica - sus acciones, incluso policiacas (ver pp. 89-90, cap. II) y pretende - impulsar la reorganización de la UNAM. Soberón no cuenta con un proyecto definido de reforma universitaria ni con el proyecto de una verdadera descentralización de la UNAM. La falta de convicción realista de estas políticas, entre otras cosas, hacen que sus medidas de reformas universitarias sean muy distintas a las impulsadas por González Casanova.

Para implementar la reorganización académico-administrativa en la UNAM y permitirle complementar sus políticas de control y modernización relativa, "pueden distinguirse dos líneas generales de acción que no necesariamente constituyen etapas sucesivas: una, la del restablecimiento institucional, otra, la de la superación académica y proyección social". (8)

Para comprender mejor el desarrollo de la política universitaria del rector Soberón en la UNAM, conviene hacer un paréntesis y remitirnos un poco al contexto universitario nacional ya que es en este enlace donde se ubica la llamada refuncionalización de la nueva Universidad.

(8) Soberón, Guillermo, Informe del rector 1973-1980, UNAM, México, diciembre de 1980, p. 10. En otro momento, uno de los admiradores - del Dr. Soberón, sintetiza esos objetivos logrados de la siguiente manera:

"impulsar la investigación, limitar el crecimiento desordenado, descentralizar y responsabilizar, ampliar la acción de la universidad fuera de la universidad (diría yo, fuera de C.U.), en contrar el terreno de entendimiento con el Estado, hallar los puntos de convergencias con la iniciativa privada, o sea insertar a la universidad en un proyecto nacional al que a veces precede fue la obra... del doctor Soberón". ("El testamento de Soberón", Entrevista por Rafael Segovia, en Razones, núm. 23, 17-30 de noviembre de 1980, México, pp. 11-12). A partir, sobre todo, de su segundo período de administración consistió en "lograr la superación académica... y el de proyectarla socialmente" (Ver Roberto Vizcaíno, "Superación académica y proyección social, metas de la UNAM de hoy", Entrevista en Proceso, núm. 9, 14 de noviembre de 1977, pp. 6-7).

Se entiende por refuncionalización universitaria a esa búsqueda - de correspondencia entre la política educativa hegemónica del gobierno de LEA y la política universitaria del rectorado de Soberón Acevedo. - En otras palabras, este nuevo proceso implica una influencia directa - del gobierno federal en la vida universitaria, sin poner énfasis en la autonomía universitaria y con un proyecto de reforma universitaria distinto al de su antecesor.

Al tiempo que se promulga la Ley Federal de Educación en 1973, el gobierno de LEA impulsa la política de descentralización⁽⁹⁾ nacional - con el objetivo de hacer más ágil y dinámico los trámites para un mejor funcionamiento de los asuntos estatales. Específicamente es en la Secretaría de Educación Pública donde se inicia este proceso descentralizador, al cual se califica como desconcentrador en sus inicios. - Así, se toman medidas como la de nombrar delegados de la SEP en cada - estado de la República. Estos delegados representan el poder del gobierno central, fueron nombrados por éste y cumplen funciones de eficacia y eficiencia administrativa, dirigida desde luego, por el poder - central.

La descentralización educativa contempla también un proceso de reorganización administrativa que abarca a todos los niveles educativos. Este modelo representa un

(9) "En realidad, la descentralización es sólo un medio para racionalizar el ejercicio del poder central y en el cual no están comprometidas las formas reales de gestión del poder estatal. 'La descentralización racionaliza el sistema administrativo permitiendo a - los funcionarios implantados localmente tener en cuenta los factores locales para la puesta en marcha de decisiones elaboradas en - la cumbre" (Yves Prats, Déscentralisation et développement, Editions Cujas, 1973, p. 10, citado por Guevara Niebla, "La descentralización de la educación pública" en Nueva Antropología, vol. VI, núm. 21, México, junio 1983, p. 8).

"esfuerzo permanente y sistematizado cuyo objetivo consiste, por una parte, en racionalizar y agilizar todos los niveles del sistema, y por otra, en obtener el óptimo aprovechamiento de los recursos materiales, técnicos y humanos, a través de una adecuada programación de los mismos y de una estructura orgánica dinámica y funcional". (10)

En una retrospectiva histórica la descentralización educativa no es ninguna novedad en nuestro país, ya desde el 13 de abril de 1917, Carranza desaparece la Secretaría de Instrucción Pública y con ello la educación pasa a depender de los ayuntamientos, a los estados les corresponde la aplicación del Artículo 3o. constitucional y en el caso del Distrito Federal dependía de la Dirección General de Educación. Sin embargo, se conoce, que al generar una serie de conflictos, sobre todo laborales (11) con este sistema descentralizado, en 1921 se crean la SEP con Vasconcelos a la cabeza iniciándose nuevamente un proceso centralizador de la educación que se acompaña con la centralización del resto de actividades económicas, políticas y sociales, teniendo como lugar prioritario al Distrito Federal.

Pese a que reiteradamente se sostiene que para el subsistema universitario no hay una política estricta para iniciar rápidamente el proceso de descentralización sí se ponen en práctica ciertas acciones, como la creación de la UAM, descentralizada e independiente de la UNAM aunque en la misma área metropolitana y por lo que respecta a la educación media superior se creó el Colegio de Bachilleres. En muchas universidades se impulsan acciones descentralizadoras, no es gratuito que el presidente Echeverría en su informe de gobierno de 1973, declaraba:

(10) Carranza, José Antonio, Relación entre la reforma administrativa y los principios de la reforma educativa, SEP, México, 1976, p.33.

(11) Para una mayor información al respecto, ver Wences Reza, Rosalfo, La Universidad en la Historia de México, Ed. Linea, México, 1984, pp. 117-118. Argumentos similares sostiene también, Castrejón Díez, Jaime "Descentralización, distribución y calidad del servicio educativo" en Cuadernos de formación docente, núm. 21, ENEP-Acatlán, México, junio de 1984, p. 21.

"Para llevar a cabo el proceso de descentralización educativa hemos apoyado y fortalecido a todas las universidades de provincia".(12)

Dentro del proceso de descentralización se impulsa también la educación tecnológica, la educación privada y la educación extraescolar, creando variados centros educativos al interior del país y transformando y ampliando los existentes.

Retomando el caso de la UNAM, el proceso de descentralización se desarrolla bajo un proyecto universitario distinto al postulado inicialmente por González Casanova. Por ejemplo, lo que en el proyecto de reforma de este rector eran las Escuelas Nacionales Profesionales con sede en Ciudad Sahagún, Salazar y Valle de Cuernavaca, en los Estados de Hidalgo, Edo. de México y Morelos, respectivamente, alejadas del Distrito Federal. En el proyecto soberonista, fueron sustituidas por las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEFPs) fundadas en el llamado Programa de Descentralización de Estudios Profesionales, (13) fundando la primera de ellas en Cuautitlán, Edo. de México

(12) Echeverría Alvarez, Luis, "Tercer informe de gobierno" en Documentos sobre la Ley Federal de Educación Pública, SEP, México, 1974, p. 32.

(13) La justificación manifiesta de las autoridades universitarias para efectuar una desconcentración de Ciudad Universitaria era el fuerte incremento de la población universitaria:

"De 1954 a 1972 la población de la UNAM pasa de 33,600 a 167,900 alumnos" crece el bachillerato por la expansión de la Escuela Nacional Preparatoria y la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971. Los estudios profesionales crecen tanto en la matrícula como en el desarrollo académico: "en ese lapso se transforman 6 escuelas en facultades; los estudios de postgrado se desarrollan de manera considerable de cerca de 200 alumnos en 1954 a cerca de 5 000 estudiantes en 1972" ("UNAM Programa de descentralización de Estudios Profesionales" en Universidad en marcha, Suplemento especial, núm. 11, vol. IV, cuarta época, 17 de julio de 1980, p. 1). Desde el punto de vista político la llamada descentralización busca sin duda alguna, desorganizar más al movimiento estudiantil y de trabajadores académicos y administrativos, pues poner a casi 20 000 estudiantes fuera de CU y someterlos a una organización académico-administrativa matricial en donde se intercalan en cada escuela, estudiantes de diversas carreras e incluso carreras bien diferenciadas (carreras de ciencias sociales con carreras de ingenierías), les da una obvia ventaja a las autoridades universitarias para la solución de los conflictos.

en febrero de 1974. Las subsiguientes ENEPs se establecieron en Acatlán e Iztacala, en marzo de 1975, y la de Aragón, en agosto de ese mismo año, albergando entre 12 000 y 15 000 estudiantes cada una de ellas; respondiendo, según Soberón, a la gran cantidad de estudiantes y profesores que vivían en esas zonas y que la UNAM precisaría de recursos para la enseñanza y la investigación. (14)

Como se observa todas estas Escuelas de la UNAM se encuentran en la zona metropolitana no descentralizadas sino desconcentradas, ya que no cuentan con personalidad jurídica propia y dependen del poder central de la UNAM. Sin duda, que con la creación de estas ENEPs en

(14) "Conferencia de prensa del rector" en Gaceta UNAM, núm. 2, tercera época, vol. VI, 15 de junio de 1973, p. 3. Las ENEPs surgen con una nueva organización a imagen y semejanza de la Universidad norteamericana, el modelo de estructura es el matricial:

"Constituir una escuela profesional sobre el esquema de una matriz de doble entrada, compuesta por dos elementos, un tipo de unidad académica productora de servicios académicos especializados y una unidad académica combinatoria de recursos académicos especializados. Ambos producidos por los departamentos, pero a la vez productora de ciertos servicios correspondientes al campo estricto de la profesión. La idea muy simple del esquema ...es que un conjunto de organismos productores de asignaturas de materiales, de servicios académicos en su campo, ofrece a una serie de coordinaciones servicios que se articulan de diferente manera, para determinar múltiples conformaciones de asignaturas de una carrera".

Según las autoridades universitarias, con esta nueva organización también llamada departamental, se busca una optimización de los recursos, evitando duplicar actividades y funciones. Sin embargo, dadas las condiciones socioeducativas de las nuevas escuelas, la estructura matricial se desarrolló limitadamente en estas escuelas de la UNAM, "no se logró ir más allá de la facultad, no se logró trabajar sobre la administración de la estructura de la facultad. En tanto, los departamentos fueron creados como unidades también aisladas; podemos decir que insuficientes y sin vinculación orgánica y sistemática con el conjunto de la universidad" (Fuentes Molinar, Olac, Conferencia, op. cit.)

el área metropolitana, se pierde una excelente oportunidad para descentralizar a la UNAM y sin exagerar, creo que el proyecto original de González Casanova al respecto, era consecuente con la descentralización en serio. Es decir, no sólo pretende descentralizar las nuevas escuelas y facultades, sino su proyecto va mucho más allá de las formas. En pocas palabras, la descentralización iba acompañada de una verdadera democratización de las distintas instancias de gobierno e incluso llegaban hasta la propia práctica pedagógica.

Soberón nunca se interesó por democratizar⁽¹⁵⁾ a la UNAM, por el contrario, su proyecto autoritario buscó sobre todo, una mayor concentración de la Universidad y con ello la formación de un grupo selecto de la burocracia universitaria para concentrar la toma de decisiones. Un consejero universitario durante el período de Soberón, sostiene la siguiente versión:

"Para forjar una sólida estructura de poder grupuscular y personal, Soberón se ha basado en dos grandes tipos de acciones. "Por un lado, concediendo áreas de poder a los distintos grupos que operan en la Universidad, muchos de los cuales son más que representantes de grupos, monopólicos. A estos grupos se les ha permitido estructurar su fuerza entre sus profesores e investigadores, realizar cambios en los planes y programas de estudios y establecer relaciones y convenios con instituciones de fuera de la UNAM. El otro elemento que utilizó, para mantenerse en el poder, fue la conformación de una estructura aristocrática de la burocracia universitaria, sin precedentes en la historia de la UNAM".⁽¹⁶⁾

(15) Los únicos rectores que han buscado democratizar la UNAM son Javier Barros Sierra y González Casanova. Del primero hay que destacar su lúcida participación al lado del movimiento estudiantil el 10. de agosto de 1968 y su postura firme ante el gobierno de Díaz Ordaz, así como sus proyectos de reforma universitaria respecto a la democratización institucional y del segundo, se puede ver su postura en cuanto a la democratización (en la p.109 del cap. III).

(16) Fernández, Aurelio, op. cit. p. 35.

Considerando la falta de democracia en la UNAM, legitimada en su Ley Orgánica y en el Estatuto Universitario, además del gran poder con centrado en la rectoría, todavía se encuentran otras facultades que So berón se ha ido atribuyendo, sin respetar la legislación universita- - ria. (17)

A partir de 1973, se ha venido configurando, incluso al margen de la Ley, un crecimiento exagerado de la burocracia universitaria⁽¹⁸⁾ - "que de hecho se encuentra por encima de las funciones sustantivas de la universidad -docencia, investigación y difusión cultural- y que es piloteada por el rector -estrechamente vinculada al Estado y a los gru- - pos económicamente poderosos-, quien por simples acuerdos de la recto- - ría, y sin consultar para nada al Consejo Universitario, crea, trans- - forma, fusiona y desaparece dependencias, incluso con modalidades aca- - démicas, para lo que cuenta con todo el apoyo de las poco conocidas Co- - misión Interna de Administración y Comisión de Planeación, así como -

(17) Para conocer la concentración legal del gobierno universitario - puede consultarse los capítulos 7o., 9o., 10o. de la Ley Orgánica en op. cit. y los Artículos 30, 31 y 33 entre otros, del Estatuto General de la UNAM en op. cit.

(18) Para ejemplificar de una forma descriptiva la magnitud de la expansión de la burocracia universitaria, se exponen en el tercer - anexo los organigramas correspondientes a los primeros tres años de la administración del rector Soberón que, comparándolos con - los de los de las administraciones de Barros Sierra y González Ca- - sanova, se observa el grado de concentración burocrática que se - presenta. Sin ser rigurosos, se puede "observar que mientras los organigramas de Barros Sierra y González Casanova destinan una - buena parte para enumerar las facultades, escuelas e institutos - universitarios, los organigramas del período de Soberón no se de- - tienen en ellos, y si en cambio, despliegan todas las dependen- - cias que de alguna u otra forma están controladas por la recto- - ría". (Los organigramas son tomados de Fernando Jiménez Mier y Te- - rán, El autoritarismo en el gobierno de la UNAM, Ediciones de Cul- - tura Popular, México, 1982, pp. 115-120).

con el de la Dirección General de Planeación". (19)

Mientras estos cambios promovía la administración soberonista en las altas instancias de la estructura de la UNAM, observemos la desnaturalización que impulsa a los proyectos del CCH y SUA por no corresponderse con su proyecto de reforma universitaria autoritario y conservador. Pues se reitera una vez más que, el CCH, el SUA y la implícita expansión universitaria de la anterior administración significaba "el efecto de lanzar un número creciente de profesionistas sobre el mercado de trabajo, elemento que por sus conocimientos, capacidad de organización, actitud crítica y exigencias concretas habría provocado fuer-

(19) Es importante la investigación de Mier y Terán porque analiza profundamente muchas variables que constituyen el autoritarismo del gobierno universitario y sobre todo, sus afirmaciones son respaldadas por bases teóricas y una abundante información empírica. - Con respecto a lo afirmado en el párrafo de arriba, apoya sus postulados con lo siguiente:

"El 19 de marzo de 1973, por acuerdo del rector Soberón, se creó la Comisión Interna de Administración (CIDA) para 'planear y promover el continuo mejoramiento administrativo de la UNAM' Comisión que es presidida por el rector e integrada por la plana mayor de funcionarios universitarios, quienes participan en ella como secretarios, vocales o invitados permanentes; a cambio de ello, la mayoría de los universitarios, incluyendo directores de facultades, escuelas e institutos, quedan al margen de tal Comisión. Por su parte la Comisión de Planeación se integra por el rector, quien la preside, por los secretarios generales académico y administrativo, por los coordinadores de Extensión Universitaria, de Humanidades y de la Investigación Científica, y por el Director General de Planeación. Por lo que respecta a la Dirección General de Planeación desde 1974, por acuerdo del rector Soberón, es la asesora de las autoridades universitarias para 'Planear los cambios en la estructura administrativa que demanda el crecimiento cuantitativo de la UNAM y las modificaciones de orden cualitativo'. La Comisión de Planeación, conjuntamente con la Dirección General de Planeación, han diseñado, elaborado e implementado programas y proyectos, como son, entre otros, el surgimiento de la ENEP, la política restrictiva de admisión de alumnos a la UNAM y el apoyo al surgimiento del Colegio de Bachilleres". (Mier y Terán, op. cit. pp. 115-116).

tes presiones sobre el modelo de desarrollo existente, planteando así agudamente el problema de la repartición de la riqueza y consecuentemente la redistribución de la misma". (20)

a) Disyuntiva del Colegio de Ciencias y Humanidades

"El CCH impuso las bases de un ideal que - justamente contraría la atomización del - conocimiento. De raíz eliminó la divi- - sión del trabajo intelectual que obstaculiza la percepción de las totalidades históricas y naturales. Fue y es un Colegio que nada tiene de tecnocrático, ni en sus planes de estudio, ni en sus métodos de enseñanza, ni en la composición de sus profesores". González Casanova, 1976.

A partir de 1973 el proyecto CCH sufrió transformaciones de diversa índole, pero sobre todo desde la administración central se buscó su desnaturalización aprovechando su de por sí endeble organización. En esta medida el CCH, el SUA y varias escuelas y facultades que sostienen proyectos disidentes como alternativas a la crisis universitaria, constituyeron el centro de atención de la política educativa soberonista caracterizada por una modernización relativa y autoritaria y de un control político. Desde los primeros días de su recatorado, mostró una gran preocupación por controlar al CCH, esta era su apreciación.

"Al inicio de mi gestión, existía una gran inquietud en la comunidad del (CCH). Esa inquietud era producto, fundamentalmente del crecimiento de la atención a la demanda - que rebasaba la capacidad instalada en el nivel del bachillerato, de la irregularidad en el reclutamiento del profesorado, con su consecuente inestabilidad y de una carga de tensiones y animosidades consecuencia, en buena parte, de luchas ideológicas libradas con anterioridad y el relajamiento de las normas de trabajo en algunos de los planteles del Colegio". (21)

(20) Hoyo A. José Luis, "Estado, sociedad y universidad" Deslinde, - núm. 38, UNAM, 1973, p. 22.

(21) Soberón Acevedo, Guillermo, Informe del rector 1973-1980, UNAM, México, pp. 14-15.

Aunque es difícil demostrar que estos conflictos fueron determinantes en limitar la expansión del CCH (recuérdese que el proyecto original contaba con crear más planteles en el bachillerato, licenciatura y postgrado), lo cierto es que influyó para que se creara un bachillerato distinto y extra-UNAM, como es el Colegio de Bachilleres en 1973 y nuevos modelos universitarios como alternativa a la Universidad tradicional, así surge la Universidad Autónoma Metropolitana en 1974.

Dos aspectos sobresalen de manera significativa acerca de la creación de estos nuevos centros educativos:

- 1) El fortalecimiento de la reforma educativa gubernamental. Es evidente que ampliar el bachillerato bajo el modelo CCH al interior de la UNAM generaría un costo político⁽²²⁾, por lo que fue preferible crear el Colegio de Bachilleres dependiente directamente de la SEP "en donde se ha vedado sistemáticamente la participación de estudiantes y profesores con antecedentes 'subversivos'".⁽²³⁾

(22) Pérez Rocha, Manuel, quien fungió como Coordinador del CCH durante unos cuantos meses de 1973, apunta los temores de las autoridades universitarias y de la SEP para no avanzar en el proyecto CCH.

Los egresados del CCH "van a constituir un tipo muy especial de estudiantes en las facultades, independientemente de las fallas que haya en el Colegio, en buena medida se ha dado el método activo, y que los egresados van a exigir de los profesores de las facultades que desarrollen métodos similares, - ya no van a estar conformes con escuchar al profesor, lo van a estar interrumpiendo, le van a estar preguntando, le van a estar discutiendo... entonces los profesores de la Universidad esto ven negativo porque no saben como enfrentarse a - ello". Obviamente los estudiantes llevarían esta iniciativa al seno de la administración central. En cuanto a la desconfianza de la burocracia política educativa "concretamente la (SEP), el gran temor que tiene respecto al Colegio es que está acentuando el flujo de estudiantes hacia la enseñanza superior, cuando la política de la Secretaría es exactamente - lo contrario. (El CCH)... va introducir este año (1973) a la enseñanza superior 10 a 12 mil estudiantes más, cuando la opinión de los dirigentes en la educación nacional es la de restringir seriamente el acceso a la enseñanza superior - ("Manuel Pérez Rocha habla a Punto Crítico", Entrevista en - Punto Crítico, núm. 23, diciembre de 1973, México, p. 32).

(23) "¿Reforma educativa?", en Punto Crítico, núm. 24, enero de 1974, - México, p. 42.

- 2) La recuperación de la confianza y legitimidad del régimen entre los universitarios. Sobre todo en la UNAM, y en otras universidades de provincia se ampliaron tanto en su matrícula como en sus funciones sociales, la cual permitió emplear a una buena parte de intelectuales, muchos de ellos disidentes. El consenso de los universitarios al gobierno se logró "mediante la cooptación sistemática de intelectuales y de activistas del movimiento del 68; por la parcial amnistía concedida a los presos políticos de los movimientos universitarios; y por la permisión de radicalización ideológica en algunas escuelas de Ciencias Sociales y los Colegios de Ciencias y Humanidades, donde se habían concentrado no pocos jóvenes intelectuales que habría seguido de cerca o habían participado en el movimiento estudiantil de 1968". (24)

Como se observa, el descuido al CCH, respecto a su crecimiento, - por parte de la administración soberonista, responde más claramente al apego incondicional de la política educativa gubernamental, aunque el rector aparentemente se presenta como el impulsor del fortalecimiento de otras universidades, cuando señala que

"La UNAM frenó su crecimiento desmedido implantando una política de admisión en 1973, en forma simultánea, con el surgimiento de nuevas instituciones educativas (Colegio de Bachilleres y Universidad Autónoma Metropolitana, en 1973 y 1974, respectivamente) y con él acentuó una política federal para fortalecer a las universidades estatales. La responsabilidad para satisfacer la demanda educativa debe ser del sistema educativo en su conjunto y no de ciertas instituciones". (25)

Sin duda la anterior consideración, constituye un claro ejemplo - del viraje de la administración Soberonista respecto a la de González - Casanova, pues este último no comulgaba con evitar el crecimiento de la UNAM sino por el contrario, abogaba por una educación superior abierta a todo el mundo. De aquí que sea comprensible que en el Reglamento -

(24) Villaseñor Guillermo, "La política del Estado mexicano hacia las universidades, 1970-1980", Mimeo, sin fecha, México.

(25) Soberón Acevedo, Guillermo, "Las universidades mexicanas y el desarrollo del país", en Deslinde, núm. 123, marzo de 1980, p. 8.

Académico "se definía la categoría de alumno oyente, con derecho a examen, que es un alumno que se inscribía de acuerdo con la capacidad de las facultades, tuviera o no... los antecedentes (académicos) anteriores e incluso ningún estudio... simplemente si quería... tomar matemáticas en la facultad de ciencias y había lugar la tomaba y se le daba derecho a examen, después si ese alumno demostraba tener todos los requisitos inclusive esas calificaciones se le acreditaban...". Con todo esto se quería superar los obstáculos burocráticos, que muchas veces sólo impiden el avance académico.

En los primeros meses del rectorado de Soberón se propuso al Consejo Universitario el cambio de la Categoría "alumno oyente" que evidentemente fue aprobado y por ello ya no se aceptan este tipo de alumnos. "El nuevo Reglamento de alguna manera modifica (ciertos logros) que se habían hecho desde la administración del rector Barros Sierra. Entonces ...no nada más en declaraciones, sino que ya han puesto en práctica una serie de medidas que contradicen de manera radical las ideas de la anterior administración".⁽²⁶⁾

Retomando el desarrollo del proyecto del CCH era evidente que, toda nueva institución, contara con problemas académicos y políticos.⁽²⁷⁾

Uno de los problemas académicos más pronunciados -comenta Pérez Rocha- lo constituye la falta de programas y material didáctico. Sin embargo, se avanzó en esas tareas, pues es lógico comprender que el CCH cuenta con nuevo tipo de educación y esto requiere necesariamente el diseño de nuevos programas, nuevos objetivos de enseñanza, en suma nuevos materiales didácticos. Otro problema fundamental "es el de la preparación del profesorado, aún cuando se trata de una de las instituciones donde se hace una selección cuidadosa del profesorado, ...selec

(26) Pérez Rocha, Manuel, Entrevista, op. cit. p. 33.

(27) Estos argumentos se buscan fundamentalmente de la entrevista que la revista Punto Crítico hizo a Pérez Rocha en 1973, op. cit.

ción que incluye la capacitación". Aunque se cumplieran estos requisitos, no obsta para que una vez incorporados a la planta docente se sometan a programas de capacitación que incluyera el manejo de las técnicas de enseñanza y el enriquecimiento de los conocimientos de sus propias áreas o especialidad objeto de estudio.

En cuanto al problema político, en primera instancia este deriva de la organización técnico-administrativa que tiene que ver directamente con la participación de profesores y estudiantes. "El proyecto de creación del Colegio prevee una estructura administrativa sumamente deficiente, prácticamente no observa la posibilidad de que participen los profesores y los alumnos en la marcha del plantel".⁽²⁸⁾

El Consejo del Colegio, máxima autoridad en aspectos académicos administrativos, está conformado por profesores de las facultades de la UNAM y deja fuera alumnos y profesores del CCH.

Este consejo incluye al Comité Directivo más los consejeros universitarios de las facultades y escuelas pertenecientes a la Unidad Académica del Bachillerato. "Son alumnos y maestros de las facultades, no son... del Colegio, además están ahí algunos representantes de maestros del Colegio pero en una proporción mucho muy reducida, creo que son dos alumnos y dos maestros".⁽²⁹⁾

El Comité Directivo está constituido por los directores de las escuelas y facultades que tomaron la iniciativa para la creación del Colegio, pero lógicamente ellos se encuentran al margen de lo que pasa en el bachillerato. Lo grave de todo es la falta de coherencia interna "porque en una institución en la que se está tratando de dar formación crítica al estudiante, que asuma una posición crítica respecto de la sociedad en que vive, ...es completamente contradictorio el negarle todo tipo de participación en el manejo de la institución. Creo que -

este es el problema político más serio". (30)

Pero al margen de estos problemas es loable, el aspecto académico del proyecto del CCH "por que implica objetivos educativos muy ricos, muy relacionados con la problemática actual del país. Es muy interesante académicamente hablando, por los métodos de enseñanza, pero uno de los aspectos más interesantes del (CCH) es su aspecto político en - la Universidad" (Ver p. 165, cita 22 de este apartado).

No es difícil demostrar lo sostenido por Pérez Rocha, sobre todo si se sigue el desarrollo desde el inicio del Colegio. Lo que vale la pena seguir analizando, es precisamente el impacto de este modelo educativo en sus participantes genuinos; es decir, en sus profesores y es tud ian tes y desde luego en algunas de sus autoridades.

La comunidad del colegio, principalmente profesores y alumnos, al comprender que el CCH no era solamente ese "aparato ideológico de Estado" que siempre reproduce la ideología dominante de la sociedad, formando cuadros técnicos y profesionales idóneos al mercado de trabajo - capitalista, lo entendieron e hicieron de ese espacio escolar un escenario de resistencia activa aunque desorganizada en algunos planteles -vinculados a ciertos grupos subalternos de trabajadores urbanos, sobre todo- convirtiéndose en los verdaderos defensores del proyecto original del CCH. Ante los embates del rectorado de Soberón, defendieron con inteligencia todos los aspectos genuinos del CCH. Veamos algunos ejemplos de este fenómeno.

(28, 29, 30) Pérez Rocha, Entrevista, op. cit. p. 32. De acuerdo a la cantidad de profesores del CCH se considera casi nula su participación en el Consejo Universitario ni en el propio Consejo del Colegio, por tal razón se puede argüir que "carece de canales institucionales en los cuerpos colegiados". (Martínez Pelaez, Manuel y Hortencia Santiago Frago, -- "Más sobre la superación académica en el Bachillerato" en Foro universitario, núm. 55, STUNAM, junio 1985, p. 53).

Después de la renuncia obligada de Manuel Pérez Rocha a la Coordinación del CCH -por su identificación con el proyecto democratizador - de González Casanova-, lo sustituye Fernando Pérez Correa quien es muy allegado al Dr. Soberón, además de coincidir desde la toma de posición, con uno de los personajes que conocía bien al Colegio porque fue fundador, me refiero a Enrique González Casanova, quien se desempeñaba en 1974 como Secretario General dentro de la administración central en - los asuntos del CCH. Ambos personajes, pronto implementaron la ofensiva para controlar políticamente a los diferentes planteles de esa dependencia.

Uno de los principales conflictos que conoció la opinión pública y evidenció el choque entre democráticos y autoritarios se generó en - el CCH Oriente. Como es bien conocido este plantel es uno de los más combativos al interior de la UNAM y mejor vinculados a movimientos urbanos aledaños. En este plantel -quizá uno de los que también luchaba por no permitir que el Colegio se alineara a los designios del rector- durante el invierno de 1974, el Coordinador del CCH, Fernando Pérez Correa, solicitó el cese al Ing. Francisco Cepeda Flores, quien se desarrollaba como Secretario de Asuntos Escolares de la Coordinación y encargado de la Dirección de ese plantel, bajo el argumento de supuesta "incompetencia" para regularizar los asuntos problemáticos en esa dependencia. Sin considerar las pruebas justificadas de ambas partes, - lo interesante es ver, que por primera vez en la historia del CCH se debate un simple problema "administrativo" en la prensa nacional.

En un desplegado publicado en Excélsior el 17 de diciembre de - 1974, Flores Cepeda apunta lo siguiente en relación con el cese dictado por el coordinador del CCH.

Los motivos de mi cese "son totalmente insidiosos, difamatorios y tratan de ocultar las razones reales del mismo, los cuales son:

- Mi respeto y apoyo a la participación de alumnos y maestros en la conducción de las actividades académico-administrativas del plantel...

- Rechazo a las imposiciones de la Coordinación, ya que iban en contra del proceso democrático.
- Haber expresado inconformidad respecto a las medidas tomadas para disminuir el poder de decisión de los planteles y aumentar el de la Coordinación.
- Mi decisión de apoyar con mis actos los principios y objetivos del Colegio enunciados claramente en la legislación universitaria".

Se tomaron varias medidas de presión por parte de la Coordinación del CCH para agilizar el cese, entre ellas, destaca la suspensión de la Gaceta CCH a lo que Cepeda Flores consignó, que ese acto constituía una agresión más al proyecto original del CCH y a los procesos democratizadores e innovadores del Colegio. (31)

Por su parte Pérez Correa en una carta publicada en el mismo periódico Excélsior (32) explica los avances del Colegio, incluye una serie de demandas de los estudiantes de ese plantel, entre las que destacan: "la entrega incondicional del presupuesto del plantel a los funcionarios; la inscripción incondicional de aspirantes que no reúnan los requisitos académicos mínimos; la supresión de requisitos de admisión a alumnos de nuevo ingreso (33) y la contratación de estudiantes para trabajos docentes remunerados y solo tangencialmente argumenta el cese del Ing. Cepeda Flores bajo las mismas acusaciones antes mencionadas."

Todo esto hace pensar, que en el CCH Oriente se desarrollaba una compleja situación académico-política y estas manifestaciones reflejan por un lado, los intentos de la burocracia universitaria por me-

(31) Una amplia información al respecto aparece en Gaceta CCH, Número Extraordinario 1, enero de 1975, pp. 1-6.

(32) "Impugna el coordinador del CCH peticiones extraordinarias" en Excélsior, 20 de diciembre de 1974.

(33) Este asunto fue ampliamente difundido y no sólo acudieron al Coordinador, sino incluso, directamente con el rector. Los alumnos del CCH Oriente, solicitaban mediante un oficio "sin firmas" la regularización de 700 supuestos "rechazados" del propio plantel. (Ver "La situación del plantel oriente del CCH" en Gaceta UNAM, núm. 50, vol. VII, p. 1).

diatizar al movimiento estudiantil en los CCHs, que implicaba necesariamente una cooptación de aquellos profesores vinculados a los estudiantes, ya que como se ha sostenido en páginas anteriores, una buena parte de profesores había participado en el movimiento estudiantil-p_opular de 1968. Por el otro, estaba latente la amenaza de no hacer v_á lido el pase automático de los egresados de estos colegios a las facultades, por lo que desde 1973, cuando sale la primera generación, - continuamente se desarrollan movilizaciones en CU hasta lograr -- que el rector manifieste públicamente la situación de los egresados - del Colegio. (34)

Los alcances más prominentes en el CCH, según las autoridades, entre otros destacan los siguientes: (35)

- a) El otorgamiento de definitividad a los profesores, asentado en el acuerdo núm. 61 aprobado por el Consejo Universitario, con ello se "resuelve" uno de los problemas básicos de esta institución.
- b) La terminación del Proyecto de Reglamentación del Departamento de Opciones Técnicas, que ha sido suscrito por la mayoría de profesores de esa área.

(34) "La UNAM reitera la situación de los egresados del CCH" en Gaceta UNAM, núm. 19, 25 de julio de 1973, p. 1-2. En esta publicación las autoridades universitarias retoman aquellas Reglas y Criterios publicados en la Gaceta del 10. de febrero de 1971, que al respecto, dice lo siguiente:

"1. El estudiante que haya cubierto todos los créditos del presente plan podrá seguir cualquier carrera de la Universidad o cualquiera de las combinaciones de carrera interdisciplinarias que establezca el Colegio de Ciencias y Humanidades a nivel licenciatura". Ahí también se consignaba que los egresados del CCH tendrán los mismos derechos que los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria". De hecho, - la presión de los estudiantes -por el pase automático- echó por la ventana la idea del rector Soberón de considerar al CCH como ciclo terminal, por lo que la burocracia universitaria y la burocracia política se vieron en la necesidad de crear un bachillerato nuevo y distinto (Ver, pp. 160-161).

(35) "Reconocimiento a la labor del Maestro Henrique González Casanova" en Gaceta UNAM, núm. 4, vol. VIII, 21 de octubre de 1974, p.7.

- c) Formulación de un Plan conjunto para la reestructuración de las Academias, en el que participan especialmente la Secretaría Académica de la Unidad Académica del Bachillerato y los Secretarios Académicos de los distintos planteles.
- d) Se implementaron cursos de otoño para los maestros en variadas dinámicas que van desde pláticas públicas hasta seminarios con la participación de los propios profesores.
- e) Se incrementó "sin precedentes" el presupuesto del CCH - con un aumento en su conjunto "del 43.2% respecto del presupuesto de 1974 y el 49.2% de los del plantel oriente, específicamente".⁽³⁶⁾

A continuación se observará como varios de estos alcances transformistas de las autoridades, costaron verdaderas luchas y sacrificios a los profesores quienes se propusieron arrancar ciertas demandas a las autoridades como el único medio de fortalecer el proyecto del CCH.

El CCH como elemento transformador en la vida universitaria

Si bien es cierto que el proyecto del CCH buscaba transformar la estructura universitaria con una clara visión crítica ante la enseñanza anquilozada de las demás escuelas y facultades, no se concretó como se esperaba debido, entre otras cosas, al descuido en algunas iniciativas, al abandono en otros y a una real ofensiva por parte de la burocracia universitaria encabezada por Soberón, particularmente en aquellos planteles de mayor combatividad y sobre todo en los que se desarrollaba una fuerte corriente sindical protagonizada por el SPAUNAM.

Es significativo lo señalado al respecto por Rolando Cordera:

"...el desarrollo del sindicato -refiriéndose al SPAUNAM- que hoy (1975) cuenta con cerca de cinco mil afiliados, se ha visto impulsado por la participación decidida de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, en su mayoría recién egresados o por egresar de las facultades, los que prácticamente desde los inicios del CCH se dieron a la tarea de construir formas organizativas congruentes con su nueva situación de profesores, capaces también de -

(36) "Impugna al Coordinador del CCH...", op. cit.

habilitarlos para actuar colectivamente, en un medio laboral y académico que por su magnitud y complejidad exigía alternas orgánicas y programáticas de nuevo tipo". (37)

Lo que se quiere apuntar en este apartado es que ante los embates de las autoridades universitarias se levanta en contra partida el SPAUNAM con un ambicioso proyecto de reforma académica y laboral para desarrollar una educación superior científica y popular. (38) Particularmente en el CCH, la lucha se da en torno a la bilateralidad en la toma de decisiones respecto a lo académico-administrativo y a la profesionalización de la enseñanza, elementos que, junto a los exámenes de oposición para el ingreso del personal académico constituyen el eje central de su larga lucha.

Los profesores agrupados en el SPAUNAM, preocupados también por la crisis universitaria, expresadas entre otras cosas, por el bajo nivel académico, vieron como necesidad vital "profesionalizar la enseñanza" - en el ciclo del bachillerato y para cumplir ese objetivo se debían hacer los esfuerzos necesarios para elaborar las normas. Esto trajo como resultado la constitución de una comisión mixta (tripartita), con la participación de una subcomisión de Rectoría, representantes del SPAUNAM y de las Asociaciones Autónomas, la cual, el 27 de abril de

(37) Cordera Campos, Rolando, "Sobre el Sindicato del Personal Académico" en Jorge Medina Viedas, Universidad, Política y Sociedad; Juan Pablos, México, 1978, p. 139. Sintéticamente el SPAUNAM es la concreción de un largo proceso que se inicia en agosto de 1973 cuando se realiza el Primer Encuentro de Profesores e Investigadores de Enseñanza Media Superior y Superior del país, con la participación de varias universidades de provincia entre las que sobresalen: Puebla, Morelia, Sinaloa, el IPN, etc. Un segundo momento se da con la fundación en octubre de ese mismo año de la Coalición de Organizaciones Magisteriales, constituida por tres pilares: "La Federación de Uniones de Profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, la Asociación de Profesores e Investigadores de Carrera de la UNAM y el Consejo Sindical mismo. El momento definitivo se da con la fundación del SPAUNAM el 13 de junio de 1974" (Ver Entrevista a Eliezer Morales, en Jorge Medina, op. cit. pp. 144-145).

(38) "SPAUNAM" en Punto crítico, núm. 29, junio de 1974, México, p. 41.

1976, presentó al Rector dos proyectos de instructivos,⁽³⁹⁾ que fueron aprobados por el CU y que constituyen sin temor a dudas, un avance para la profesionalización de la enseñanza.

Sin detenerme en los señalamientos de las condiciones críticas observadas por el SPAUNAM, sostienen que para elevar el nivel académico - no sólo se requiere buenos programas, buenos planes y buenos métodos si no también "...profesores compenetrados de las necesidades de las escuelas ...guiados por una convicción y por una voluntad espontánea de hacer concordar su acción con la acción misma de la cultura. Y no sólo - así convencidos, sino dotados de todos los elementos para realizar, con la cultura, tipos humanos, críticas sociales, apropiaciones y negociaciones del mundo..."⁽⁴⁰⁾

Esta nueva concepción de profesionalización de la enseñanza traía consigo no sólo cambios estructurales en el Estatuto del Personal Académico, sino cambios en la propia actividad y forma de pensar de los docentes. Hacer de la práctica docente una verdadera profesión, es decir una carrera profesional. De ahí que en el instructivo aprobado por el CU, se define: "son profesores de carrera de enseñanza superior -- quienes dedican a la Escuela Nacional Preparatoria, o a la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, - tiempo completo en labores docentes, y de actividades de apoyo a la docencia".

(39) Los instructivos son: Instructivo del profesorado de carrera de enseñanza media superior e Instructiva sobre la coordinación y evaluación académica de las labores de apoyo a la docencia del profesorado de la carrera de enseñanza media superior (Gaceta UNAM, - núm. 19, 4 de agosto de 1976).

(40) Moreno Rafael, "Sobre el bachillerato y sobre la profesionalización de la enseñanza" en Deslinde, núm. 21, UNAM, sin fecha, p. 6.

Evidentemente la profesionalización de la enseñanza incluía entre otras medidas, como los constantes cursos de capacitación para la docencia, así como el establecimiento de los concursos de oposición para el personal académico de nuevo ingreso. Se reitera en el instructivo que la profesionalización podría lograrse si los profesores llegan "únicamente a través de un concurso de oposición, en que se llenen todos los requisitos y se sigan todos los procedimientos", esto lo estipulan como elemento central cuando sostienen:

"Ponemos el acento, fundamentalmente, en el concurso de oposición, donde verdaderamente se definirían las personas más capaces, en el terreno académico".

Particularmente los profesores del CCH no se fiaban mucho de los grados académicos para la promoción del personal, ya que ellos señalan tajantemente que "la promoción... debe estar en función de su calidad como profesional de la enseñanza y no de los grados académicos que obtenga o de méritos ajenos a ella".⁽⁴¹⁾

Como se observa en sus aspectos más generales, todos estos planteamientos significan alternativas para una elevación del nivel académico de los estudiantes del bachillerato que, por iniciativa de los profesores sindicales les disputaban el control a las autoridades universitarias, aunque en muchos de los casos estas últimas se apropiaban de las iniciativas de los profesores, haciéndolas suyas y presentándose como los verdaderos interesados en desarrollar una real profesionalización de la enseñanza. Plasmada en la declaración de principios y en los propios estatutos, así como en las demandas ante las autoridades universitarias, el SPAUNAM lucha por mejores condiciones laborales y por un cambio sustancial en los principios de la organización académica de la UNAM.

(41) Stall Wyss, Peter y Javier Guillén A., "Proyecto sobre la profesionalización de la enseñanza a nivel medio superior" (CCH). 28 de octubre de 1975, Gaceta CCH, núm. 54, 30 de octubre de 1975.

No obstante las campañas de desprestigio de la administración sobe-
ronista y sus aliados grupos conservadores, cuyas arguas proliferaron -
en la prensa nacional, el SPAUNAM logró significativos alcances en su -
proyecto académico y laboral, todo esto fue posible gracias, entre - -
otras cosas, al apoyo de las organizaciones estudiantiles. El SPAUNAM
buscó el apoyo estudiantil bajo el siguiente supuesto

"...la lucha de los profesores coincide (necesariamente) -
con una serie de demandas que los estudiantes han levanta-
do desde hace mucho tiempo y que se refieren a la búsqueda
de mejores condiciones para el desarrollo de la vida esco-
lar y de la superación académica... los objetivos esencia-
les de las movilizaciones estudiantiles coinciden con los
propósitos de los trabajadores académicos. Arrebatar a -
las autoridades el control de la enseñanza, democratizar -
la universidad y vincular las luchas universitarias con -
las obreras y populares son banderas que sostiene como pro-
pias el SPAUNAM".(42)

El apoyo estudiantil al SPAUNAM provino en una buena parte de los
CCH. De ahí que no es gratuito que todavía en el primero foro académi-
co del CCH, existe una gran inquietud por reencauzar el proyecto origi-
nal del Colegio por parte de los profesores más convencidos de sus con-
tenidos innovadores. Entre las resoluciones, de ese evento destacan -
las siguientes:(43)

1. Gobierno del Colegio y la organización académica

- Constitución de un Consejo Técnico Paritario, para resolver los -
problemas atendiendo a las decisiones de sus distintos sectores y
evitar de esta manera que sean únicamente las autoridades las que
sin la participación de profesores legislen y ejecuten las decisio-
nes en el CCH.

(42) Comité de huelga del SPAUNAM, "A los estudiantes universitarios",
Excelsior, 2 de junio de 1975 (desplegado).

(43) "Resoluciones del primer foro académico del CCH" en Foro universi-
tario, núm. 19, STUNAM, junio 1982, pp. 53-58.

- Reestructurar y fortalecer las academias a partir de criterios únicos. Estimular la pluralidad otorgando participación a las minorías.
- Que se rechace la complementación académica impulsada por las autoridades, por constituir una falsa alternativa de profesionalización, y se transformen las plazas respectivas en plazas de regularización o becas de tiempo completo para realizar estudios de licenciatura, postgrado y/o especialidad.

2. Condiciones laborales

- Nos pronunciamos porque las grandes mayorías ingresen a las universidades, pero que el aumento en la inscripción no opere a costa de los profesores, por lo cual demandamos la disminución del número de alumnos en los grupos, para hacer más eficiente el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro de los principios pedagógicos del CCH y el crecimiento horizontal del Colegio. (El subrayado es mío).
- Que todo profesor ingrese al CCH por concurso de oposición abierto.

3. Enseñanza e investigación (Profesionalización de la enseñanza).

- Luchar porque el Estatuto del Personal Académico se convierta en un instrumento bilateral, y mientras tanto se aplique a los profesores del CCH las disposiciones que les permita realizar una carrera académica universitaria.
- Cuestionar el término profesionalización (de la enseñanza) en beneficio de una mayor precisión en la concepción y significado, ubicando nuestras tareas en el binomio docencia-investigación.
- Que todas las iniciativas de los profesores sobre profesionalización de la enseñanza sean consideradas en los análisis y las discusiones del mismo foro.

4. Planes y Programas. Metodología

- Definir los conceptos de Ciencia y Humanidades, a fin de establecer una concepción propia acerca de los principios filosóficos y pedagógicos del CCH.
- Continuar la discusión de la metodología de enseñanza y aprendizaje del CCH tanto en sus orígenes y funcionamientos actuales.
- Cuestionar y definir el concepto de interdisciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje del CCH.
- Discutir la concepción del bachillerato del CCH en cuanto a su relación con las necesidades de aprendizaje del proyecto CCH y de las escuelas y facultades originarias del mismo.
- Definir la metodología del CCH para el diseño de contenido en los programas.
- Que se promueva el interés de los alumnos por los problemas de su vida cotidiana, a fin de estimular el aprendizaje crítico a partir de su propia realidad circundante.

Es significativo observar como la mayor parte de los puntos resolutivos se orientan hacia la recuperación del proyecto original del CCH. Todo este proceso caracterizado por una fuerte vinculación -en sus inicios de actividades en 1971- de los maestros, autoridades del CCH y autoridades centrales de la UNAM, mientras que, a partir de 1973, por el contrario, se da un divorcio entre la comunidad del CCH -incluyendo a sus propias autoridades, y las autoridades centrales de la UNAM, las cuales, desde sus propias posiciones buscan mediatizar ese proyecto. Sin embargo, los maestros y estudiantes siguen viendo en el Colegio un proyecto importante en cuanto a creación y búsquedas de alternativas educativas y como la presencia de un espacio que permita fomentar cambios importantes en la sociedad mexicana. Lo que es más, tiene frente a la Escuela Nacional Preparatoria y otros bache-

ratos, muchos rasgos positivos en cuanto a la formación académica de sus egresados, "tal y como lo consignan los datos obtenidos en la investigación, 'El Perfil de Maestros del CCH' (UNAM-CCH, 1982, mimeografiado)".⁽⁴⁴⁾ Todavía actualmente (1986) la resistencia activa de los CCH lucen sus demandas por reimpulsar el proyecto original de ese Colegio, al demandar que "la UNAM debe ampliar su nivel bachillerato terminando el proyecto de los CCHs (a los 10 planteles originalmente planeados), incluyendo de inmediato al ya existente CCH6".⁽⁴⁵⁾

Dentro de los proyectos fundamentales del rectorado González Casanova se encuentra el Sistema de Universidad Abierta, el cual corrió la misma suerte que el CCH durante la administración del rector Soberón. Veamos el desarrollo de ese proyecto.

(44) Citado por Juan Fidel Zorrilla Alcalá, "El CCH como proyecto educativo" en Foro universitario, núm. 50, enero de 1985, STUNAM, p. 34.

(45) Consejo Estudiantil Universitario, "Declaración del Consejo Estudiantil Universitario", en La Jornada, periódico, 4 de nov. de -- 1986, p. 23.

b) Disyuntiva del sistema de Universidad Abierta.

"Si en el futuro la UNAM logra implantar en toda su amplitud el sistema de la 'Universidad Abierta', sólo lo logrará mediante - una lucha intensísima, y en condiciones de acción conjunta de profesores, estudiantes y trabajadores, que encuentren eco y respaldo de las fuerzas democráticas y progresistas del país". González Casanova.

El sistema de Universidad Abierta todavía fue más debilitado y descuidado que el CCH. Si este último obtuvo mayor desarrollo porque fue fundado antes que el SUA y su propio creador lo impulsó con mayor apoyo oficial. Este proyecto definitivamente sólo quedó apenas iniciado por no decir que toda su "operación" correspondió a la administración del Dr. Soberón.

En estas condiciones es comprensible que el desenvolvimiento del SUA se tenía que corresponder con la política hegemónica y por supuesto, con el proceso de refuncionalización de la UNAM. El cambio de correlación de fuerzas en el ámbito nacional que afectaba a las políticas universitarias, ya no contaba con personajes progresistas en el sector educativo cuya visión impulsara una política de puertas abiertas a las universidades junto con el respeto de la autonomía universitaria. Después de la renuncia de González Casanova dentro de la burocracia política en el sector educativo (ANUIES) se impulsa con gran vigor una orientación que busca recuperar la vieja alianza Universidad-Estado (gobierno) y con ello someterse a los planes de éste último cuya característica fundamental fue imponer el límite y control al ingreso de la educación superior.

Por lo que respecta a la correlación de fuerzas universitarias, - si bien el proyecto del SUA era enarbolado por la corriente democrática representada por González Casanova, su composición era compleja y contradictoria e incluso evidenciaba la falta de un apoyo social que le permitiera seguir adelante. Su propio creador argumenta lo siguiente al respecto.

En el proyecto del SUA fue manifiesta "la carencia de una base social amplia, que mantuyese una acción de apoyo sostenido, dentro de su propia autonomía y estrategia". Complementariamente reconoce, la falta de comprensión para el proyecto de parte de los sectores universitarios. (46)

Estas dos condicionantes contribuyeron no para olvidar al SUA sino para desarrollarlo al margen de su originalidad. (47) Ya no es aquel proyecto destinado a llevar la educación superior fuera del claustro universitario, vinculado a los trabajadores en su centro de trabajo, en sus organizaciones sindicales sino que ahora operado en manos de grupos de universitarios conservadores y tecnócratas? su desarrollo busca complementar el sistema escolarizado.

Esta reorientación se hace patente en un acuerdo de Directores de la UNAM, en Galindo Querétaro, en el que se señala las nuevas opciones del SUA.

"El Sistema de Universidad Abierta presentó proyectos de replanteamiento de su programa de trabajo tendientes a apoyar:

- A) al sistema escolarizado,
- B) la actualización del personal académico,
- C) programas de enseñanza convenidos con otras instituciones
- D) la implantación de exámenes departamentales, y
- E) a evaluar experiencias y resultados, especialmente por lo que toca al material escrito". (48)

(46) González Casanova, "Carta al consejo editorial" op. cit. p. 98.

(47) Para una mejor comprensión de esta medida, resulta interesante el argumento de Florestan Fernández, en el sentido de que, las clases dominantes, además de su conservadurismo y ante lo inevitable de las innovaciones -como en el caso de las reformas- tienden a minimizarlas o a neutralizar su impetuosidad (ver Florestan Fernández, "Os dilema da reforma universitaria consentida", Revista mexicana de sociología, núm. 4, vol. XXXII, México, 1970, pp. 967-1004).

(48) El mismo rector Soberón, recalca que el SUA era -además de lo arriba señalado- "una modalidad para el adiestramiento, capacitación y reforzamiento académico del personal docente, y un auxiliar que coadyuva a disminuir la retención de la población estudiantil de la UNAM" (Ver Informe del rector, 1973-1980, UNAM, México).

Tal parece que en esta perspectiva, lo que interesaba era sacar - adelante el SUA sin importar que los medios respondieran a su originalidad, pues es cierto que para ello no hubo motivación, ni era el propósito de los directivos de este proyecto. En su origen era claro que el - propósito de desescolarización de la educación superior conlleva una - significativa proyección política. Esto "implica una efectiva democratización de la educación universitaria y una vinculación estrecha, directa de los universitarios no sólo con la producción sino con la problemática social y sus actores... tal orientación no compaginaba con el proyecto de reforma universitaria con el que llegó el doctor Soberón a la rectoría después de la crisis 'política' de la UNAM a fines de - -- 1972". (49)

Junto a esta situación, además de otros problemas inherentes como fue su rápida implantación carente de un modelo⁽⁵⁰⁾ acabado y una gran limitación de sus recursos (materiales, humanos y financieros), posibilitaron tener como única garantía para su operación el recurso formal, plasmado en la exposición de motivos y en el propio Estatuto Universitario,⁽⁵¹⁾ sin que esto garantizara la homogenización y su consecuente im

(49) Anaya Díaz, Alfonso, "La universidad abierta y sus alternativas" - en Foro universitario, núm. 5, abril de 1981, STUNAM, p. 19.

(50) Pese a que este modelo no se entendió o no se quiso apoyar, la descripción del SUA, puede entenderse desde el punto de vista operacional "como un sistema de enseñanza-aprendizaje parcial o totalmente extraescolar, en el que el material educativo preparado o - elaborado exprofeso, se opera por un grupo de tutores, con auxiliares de sistemas de computación y actividades docentes de grupo" - (sin autor, "Sistema de universidad abierta en la UNAM", Revista mexicana de ciencia política, núm. 101, UNAM, septiembre de 1984, p. 74).

(51) Pero el aspecto formal referido, lejos de ser una limitante en la experiencia de otros países, como en la Open University de Gran - Bretaña y la Universidad a Distancia de España, entre otras, es un fundamento para desarrollarse con fuerte impulso institucional basado en sus estatutos, organización, legislación y recursos propios; es decir, completamente separados de las universidades tradicionales aunque ocupen algunos recursos humanos de las universidades escolarizadas.

plementación y desarrollo en todas las escuelas y facultades de la UNAM. Esto es reconocido por el propio Soberón al sostener que el proyecto SUA "...ha sido delegado a cada una de las dependencias de la Universidad encargadas de impartir enseñanza en su establecimiento respectivo. Algunas van más avanzadas que otras, pero el proyecto sigue caminando". (52)

Varias escuelas y facultades elaboraron sus programas académicos e iniciaron de inmediato sus actividades a nivel licenciatura en el SUA. Entre las dependencias universitarias que empezaron a trabajar con el proyecto, destacan la Escuela Nacional de Economía, de Odontología y las facultades de Filosofía y Letras, Contaduría y Administración, Ingeniería, Ciencias Políticas y Sociales, Medicina y Psicología. (53)

En estas dependencias se trataba de enfatizar en ciertos aspectos originales del proyecto como son: la elaboración del material didáctico y la formación de profesores. En cuanto al material didáctico se decía que era básico, ya que en todo sistema de autoaprendizaje la calidad del material didáctico debe ser óptima tanto en su contenido como en su forma o presentación. (54) Respecto a la formación de profesores se decía que al tener una práctica distinta al sistema tradicional, deben resaltar actividades tales como: constituirse en emisor-receptor de información; revisar permanentemente los programas de estudio; colaborar en la elaboración de material didáctico; cambiar, si se quiere, la forma de exposición de los temas; identificar nuevos objetivos y su incorporación a los programas. (55)

No obstante los buenos propósitos antes referidos, se reconoce que en varias escuelas y facultades, sus alcances estuvieron determinados -

(52) "Entrevista" en Gaceta UNAM, núm. Extraordinario, 16 de abril de 1973, p. 3.

(53, 54, 55) "Programas educativos para el Sistema de Universidad Abierta" en Gaceta UNAM, núm. 1, tercera época, vol. VIII, 24 de junio de 1974, pp. 1-2.

por el apoyo que los directores del plantel, los profesores del propio sistema y las autoridades centrales le dieron al proyecto. Pocos planteles desarrollaron el SUA, en otros se mostró el interés, pero la abierta negativa de la administración central impidió su proceso, tal es el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades. En este plantel al SUA se le denominó Programa de Autoaprendizaje y al poco tiempo de su operación contaba con importantes resultados. Por tal motivo la propia Jefa del Departamento de Autoaprendizaje, proponía la proyección del Sistema Abierto a nivel bachillerato del CCH e incluso abarcando una amplia población estudiantil, convencida de que esta alternativa permitía proporcionar educación a un número mayor de personas y con un costo reducido.⁽⁵⁶⁾ Pese a que contaba con el impulso y la proyección de profesores y alumnos, no se apoyaron las propuestas, por el contrario, la administración del Dr. Soberón procedió a su cancelación.

En la Escuela Nacional de Economía (ENE), el proyecto SUA ha concedido mejores resultados, pese a que hay poca información al respecto, ello se debe al apoyo del profesorado, los cuales, desde la implantación del proyecto buscaron diversos medios organizativos y de apoyo pedagógico para reforzar a su alumnado. Otra de las razones que explica tal éxito, es que había condiciones objetivas para aprovechar el proyecto como una vía nueva ante los anacrónicos planes, programas y métodos de enseñanza que no se habían modificado en los últimos treinta años; una tasa de crecimiento anual en su matrícula de 5.6% entre 1960-1970 y 12.1% entre 1971-1974; y la vieja demanda de la comunidad de la Escuela por democratizar la enseñanza.⁽⁵⁷⁾

(56) Ver García Bernal, Dyrna Gladys, Informe general del Sistema Abierto de la Unidad Académica del Bachillerato del CCH, 1972-1974, presentado al ayudante del Secretario General de la UNAM para asuntos del CCH, Maestro Henrique González Casanova.

(57) Anaya Díaz, Alfonso, "El proyecto educativo del Sistema de Universidad Abierta" en Foro universitario, núm. 19, STUNAM, junio de 1982, p. 8.

Pese a que la falta de modernización y democratización, estaban presentes en el diagnóstico para impulsar el SUA, en la ENE lo que tuvo más peso fue la desescolarización, como alternativa globalizadora de largo alcance en múltiples problemas sociales y los propios problemas educativos. Bajo esta perspectiva se desarrollaron licenciaturas, carreras cortas, cursos de actualización, de especialización y de extensión universitaria.

De antemano el subproyecto de licenciatura era el prioritario y desde el inicio se encontraba instrumentado y calendarizado. Aunque el proyecto sufrió reformulaciones, hay algunos aspectos como el de la calidad que demuestran la buena formación profesional de los egresados, según testimonio de uno de los profesores del SUA:

"...la calidad de la enseñanza-aprendizaje que obtienen nuestros alumnos es en términos generales buena y en algunos casos excelente. Es a causa de ello -al menos en parte- que nuestros alumnos tienden a destacarse cuando entran al ciclo de preespecialización y sus conocimientos y habilidades son confrontados ventajosamente con respecto a los del grueso de los alumnos provenientes del sistema escolarizado... (además) nuestros primeros egresados han empezado a incursionar con éxito de trabajo, al acceder a posiciones de cierta significación sin mayor auxilio que los conocimientos y habilidades que les fueron desarrolladas en sus estudios profesionales; o también que hayan podido afrontar con éxito los requisitos y primeras etapas de estudios serios en postgrado". (58)

Como se observa, los limitados avances del SUA con toda su desnaturalización queda muy distante del proyecto original. Se recalca que el SUA fue más duramente desatendido por parte de las autoridades universitarias que el CCH, ya que el SUA se encontró sin una comunidad universitaria -dada sus difíciles condiciones de organización- que generara -

(57) Anaya Díaz, Alfonso, "El proyecto educativo del Sistema de Universidad Abierta" en Foro universitario, núm. 19, STUNAM, junio de 1982, p. 8.

(58) Anaya Díaz, op. cit. p. 8.

una resistencia activa y defendiera la originalidad del proyecto si- -
quiera como lo hizo el Colegio. Sin embargo, lo anterior no significa
que el SUA carezca de alternativas, estas pueden sintetizarse en las -
siguientes:

- Con apoyo financiero el SUA está en posibilidades de ampliar -
considerablemente los servicios, tales como: cursos, talleres,
textos para profesionales egresados, sobre todo aquellos que -
laboran en centros de producción y servicios, desde luego con -
reconocimiento de la UNAM.
- Extender las experiencias a todas las universidades del país, -
sobre todo a las de provincia, tan necesitadas de materiales -
educativos de alta calidad académica.
- Ampliar los servicios a un mayor número de estudiantes.
- Realizar trabajos multi e interdisciplinario.
- En suma, todavía se pueden crear las condiciones para retomar -
los objetivos originales del SUA.

2. Sostenimiento de proyectos de política educativa alternativa de los grupos disidentes.

"...se gestó a principio de los setenta un movimiento renovador que culminó con la implantación de nuevas y novedosas formas de gobierno con la intención hegemónica de transformar la vida académica de tal forma que la ciencia y los científicos tuvieran una contribución más relevante y positiva en beneficio de las mayorías trabajadoras del país". Rafael Pérez Pascual.

Los proyectos de política educativa alternativa sostenida por sectores disidentes: alumnos, profesores integrantes del sindicalismo universitario (SPAUNAM), durante el rectorado del Dr. Soberón, tuvieron serias dificultades no sólo por la ofensiva que las autoridades universitarias desataron contra ellos, sino además, por las contradicciones internas de sus organizaciones gremiales y estudiantiles. Bajo esta dinámica, como en el capítulo anterior -punto 3- se trató de vislumbrar los proyectos de reforma universitaria de los grupos disidentes, y sus contradictorios procedimientos para la concreción de esos proyectos en el período del rector González Casanova. Ahora en este capítulo, por un lado, se analiza el interés de la burocracia universitaria por aniquilarlos y por el otro, la resistencia activa de algunas escuelas y facultades por mantenerse firme en sus políticas.

Como se estableció en los anteriores puntos de este capítulo, una de las directrices de la política de reforma universitaria soberonista fue la de limitar seriamente el nuevo ingreso a la UNAM en sus dos niveles bachillerato y profesional, a pesar de que "10 de cada 100 de los que entran al sistema (educativo) llegan a la Universidad y un poco más de la mitad (ingresan) a la licenciatura".⁽⁵⁹⁾ La dura selecti

(59) Fuentes Molinar, Olac, Educación, Estado..., op. cit. p. 12.

vidad de los estudiantes para ingresar a la licenciatura en la UNAM, - produjo una ola de descontentos orientados al cuestionamiento de la - universidad elitista.

En varias facultades que insistían en nuevas formas de gobierno - pronto tomaron como reivindicación básica la aceptación de los rechazados por parte de la UNAM. En la Facultad de Medicina, por ejemplo, junto a la lucha por la democratización de las formas de gobierno, inmediatamente enarbolaron la demanda de los rechazados, llegando hasta la toma de instalaciones de la propia facultad para obligar a las autoridades universitarias a recibir a los alumnos no admitidos. Estas, - por su parte, hicieron uso de variados métodos para no ceder -sobre to- do por la lucha que esa facultad daba por experimentar nuevas formas - de gobiernos- prefirieron aceptar las demandas de los rechazados en - otras escuelas y facultades e incluso en la de Odontología, pero no en medicina, ⁽⁶⁰⁾ arguyendo que los solicitantes, no cumplían los requisitos académicos, ⁽⁶¹⁾ además de la falta de plazas por la conocida saturación de la carrera.

La lucha por transformar las viejas estructuras de gobierno en la facultad de medicina, orilló a las autoridades universitarias a la formación de una Comisión Mixta para solucionar el problema. Lejos de - que esta Comisión analizara—cuando menos la parte de las autoridades—positivamente las inquietudes estudiantiles en su lucha por el cog- -

(60) "Aceptaron apegarse a la legalidad y al orden, los no admitidos - en Medicina" en Gaceta UNAM, núm. 3, tercera época, vol. VI, 18 - de junio de 1973, pp. 1-2.

(61) Justificándose en los criterios académicos, Soberón sostiene que "quien no refleje en sus calificaciones las cualidades necesarias para realizar su carrera, le estaremos haciendo un mal servicio - si lo admitimos". Sic (Ver "Conferencia de prensa del rector" en Gaceta UNAM, núm. 2, tercera época, Vol. VI. 15 de junio de 1973, p. 5).

bierno, buscó por el contrario, usando todos los medios a su alcance, ⁽⁶²⁾ boicotear y provocar el abandono a la Comisión por parte de la ya debilitada organización estudiantil de esa dependencia.

Sin mostrar un reconocimiento de los avances por parte de la Comisión Mixta, las autoridades universitarias, manipulando la información, sostienen que no fue posible avanzar en los acuerdos de la Comisión Mixta debido a que

"...los esfuerzos iniciales encauzados por caminos de superación académica derivaron al manejo de la Comisión por un pequeño grupo de activistas cuyos únicos intereses fueron los de atacar todo tipo de estructura legal y establecer una lucha permanente por el control político y la toma de poder con el único fin de lograr cambios sectarios que puedan deteriorar seriamente la vida de trabajo de la Facultad". ⁽⁶³⁾

Con la desaparición de la Comisión Mixta, los sectores disidentes dejan un vacío de poder, posibilitando con ello el control de la facultad por parte de las autoridades universitarias y los pocos avances democráticos que se lograron, en el transcurso de dos años, fueron invadidos por la administración soberonista.

El caso de la Escuela Nacional de Arquitectura en su lucha por el autogobierno se le dio un trato distinto, se puede decir que no tan autoritario y frontal como lo fue con medicina. ⁽⁶⁴⁾ Al formarse la Co

(62) Acerca de las maniobras por parte de las autoridades, ver por ejemplo, el argumento que da Ochoa sobre la persona de Molina Piñero, p. . . . 147 de esta monografía.

(63) "Desaparece la comisión general mixta de la facultad de medicina" en Gaceta UNAM, núm. 48, tercera época, vol. V, 6 de junio de 1973, p. 1.

(64) El hecho de que en la Comisión Tripartita, intervenga por parte de las autoridades personalidades como Henrique González Casanova, Enrique del Moral y Luis Villoro, reconocidos intelectuales prudentes y negociadores, garantizan darle un tratamiento serio y positivo al caso.

misión Tripartita (autoridades, y una subcomisión por cada uno de los talleres de letras y de números), se analizó y se tomaron algunos acuerdos conjuntos que sin duda recogieron el sentir de la comunidad de esa escuela.

Desde los primeros días de su análisis, la Comisión trató prioritariamente el aspecto académico y reconoció "que los objetivos académicos expuestos por ...el autogobierno, encierran una serie de posibilidades como vías de desarrollo de la arquitectura en México en sus aspectos universitario y social, dignos de ser experimentados". (65)

Posteriormente en otras reuniones, se tocaron una serie de problemas tales como, la regularización del pago de profesores, de regularización de estudiantes incluyendo situación académica y trámites escolares, regularización del uso de locales. Se resolvieron problemas fundamentales, como la estabilidad laboral de los académicos, bajo el siguiente acuerdo:

"Los profesores interinos que hayan desempeñado labores docentes por más de tres años consecutivos, a la conclusión del presente semestre, y estén en funciones, tendrán derecho a concurso de méritos para obtener la plaza definitiva en los términos de la legislación universitaria". (66)

El conflicto de la ENA, que ya tenía más de año y medio en sus intentos por solucionarlo, tuvo resultados excelentes que incluso las diferencias que había entre las dos corrientes, aglutinadas en cada uno de los talleres pactaron resoluciones, como la que se describe:

(65) "Informe de la Comisión del H. Consejo Universitario sobre el problema de Arquitectura" en Gaceta UNAM, núm. 36, vol. V, 28 de marzo de 1973, p. 1.

(66) "Bases para resolver el conflicto de la Escuela Nacional de Arquitectura" en Gaceta UNAM, Número Extraordinario, tercera época, vol. VI, 13 de noviembre de 1973, p. 5. Este documento es producto de 17 reuniones de la Comisión Tripartita con la comunidad educativa de la ENA, correspondientes a los meses de agosto, septiembre y octubre de 1973.

"En tanto se aprueba y se pone en práctica el nuevo reglamento, ambas corrientes tendrán derecho a continuar sus propios sistemas de trabajo en los talleres, en ejercicio de la libertad de cátedra y de investigación que rigen en la Universidad, siempre que no violen los ordenamientos universitarios; y los estudiantes y profesores podrán elegir libremente los talleres que mejor les convengan, ateniéndose a lo previsto en el Título Primero. Ambas partes se comprometen en el futuro a ajustar sus actos a la legislación universitaria". (67)

Se decía en ese mismo documento que no solamente pueden ocuparse indistintamente los talleres sino incluso en el futuro, formar un taller integral a varios talleres integrales así como su correspondiente organización con base en los postulados del autogobierno. Una de estas bases, sería la elaboración de un proyecto de reglamentación general para normar las actividades de la ENA.

La forma de gobierno para los sectores universitarios de la ENA era algo fundamental, por lo que se señalan que los órganos de gobierno de otra escuela serán: (68)

- a) Los coordinadores de taller
- b) Los consejos internos
- c) Los coordinadores de seminario
- d) La academia de seminario
- e) El director
- f) El consejo técnico

De acuerdo con la estructura de gobierno democrática, se establece que

(67) "Se reunifica físicamente la ENA" en Gaceta UNAM, Número Extraordinario, tercera época, vol. VII, 15 de marzo de 1974, p. 1.

(68) "Bases para resolver el conflicto de la..." op. cit. p. 7.

"El consejo técnico será el órgano colegiado de más alta jerarquía dentro de la Escuela, tendrá como funciones, conocer y aprobar el Reglamento Interno de la ENA, el de los talleres; los planes y programas de estudio, el Reglamento de servicio social, el de exámenes profesionales y todos los demás ordenamientos internos y disposiciones técnicas, académicas y administrativas de carácter general, además de todas las que le confiere la legislación universitaria". Así entendida la forma de convivencia "los profesores, estudiantes y trabajadores de la ENA tendrán derecho a organizarse libre y democráticamente en la forma que ellos mismos determinen, y sus organizaciones serán totalmente independientes de las autoridades de la misma". (69)

Según lo anterior, las soluciones al conflicto mostraron una abierta flexibilidad por parte de las autoridades universitarias, quizá también, porque la misma organización estudiantil y magisterial, contó con el apoyo suficiente para negociar ciertas reivindicaciones propias del autogobierno. La solución rápida, en comparación con los casos de Economía y de Ciencias, se debe según las propias autoridades, a la crisis de la educación de la arquitectura que ofrece la UNAM, del desarrollo desproporcionado de la enseñanza en planteles privados con un alto costo, del elevado porcentaje de deserción de maestros y alumnos, de la necesidad de demostrar la capacidad de la Universidad para autogobernarse y de la urgencia de poner planes y programas de desarrollo de la enseñanza de la arquitectura, con la asistencia de las autoridades y de los recursos generales de la UNAM. (70)

(69) Ibidem.

(70) "El consejo universitario y el problema de la Escuela Nacional de Arquitectura" Gaceta UNAM, núm. 25, tercera época, vol. VII, 1o. de marzo de 1974, p. 1.

Los acuerdos de la Comisión Tripartita para la solución de la ENA, llenaron de "gratitud" a Soberón, pese a que sucedieron acontecimientos inesperados en el proceso de discusión, como la renuncia del Arq. René Capdeviele Licastro a la Dirección de la ENA en julio de 1973. De cualquier manera el autogobierno en Arquitectura, tuvo la virtud de propiciar finalmente un diálogo abierto con las autoridades universitarias y seguramente la administración soberonista no pudo someterlo a su control autoritario.

En la Escuela Nacional de Economía (ENE) y la facultad de Ciencias, eran las dependencias con mejor organización en la defensa del gobierno para la primera y del autogobierno para la segunda, pero también, fueron a las que la administración soberonista trató de desvirtuar por todos los medios posibles y sus avances se vieron obstaculizados durante sus dos periodos rectorales.

Desde los últimos días de la administración de González Casanova, los sectores disidentes solicitaban que se les diera reconocimiento legal a sus formas de gobierno, en aquellas escuelas y facultades donde se contaba con un proyecto de organización universitaria alternativa.

Al igual que en Arquitectura, también en la ENE y en la facultad de Ciencias las divisiones internas de sus comunidades fueron el campo fértil de las autoridades universitarias para intentar el control político de esas dependencias. Particularmente Soberón, siempre criticó a los Comités de Lucha⁽⁷¹⁾ por su destacado papel en transformar la Uni-

(71) Los Comités de Lucha anclados en las escuelas y facultades, los analizo como parte de los sectores disidentes vinculados a los grupos subalternos del resto de la sociedad, cuya lucha por democratizar la Universidad, se da como una expresión de lucha ideológica vinculada a la lucha de clases en el contexto más general. De ninguna manera se está de acuerdo que la lucha de los estudiantes por ser espontánea, no tiene que ver con las clases sociales y sólo buscan obstaculizar el proceso universitario "provocados por los 'comités de lucha' o grupos de 'ultraizquierda' y 'ultraderecha'... algunos de los cuales intentan explicar teorías o sistemas sociales, en forma espontánea o improvisada" (Ver Robles, Marta, Educación y sociedad en la historia de México, Siglo XXI, México, 1979, pp. 196-197.

versidad y defender demandas tales como, los rechazados, de los trabajadores universitarios y de las preparatorias populares, las que fueron seriamente desprestigiadas durante la administración de Soberón.

Ante esta actitud, Rectoría atacaba a estas dependencias de diversas formas desde la provocación hasta la retención de subsidios para el cumplimiento de sus funciones sustantivas.

La Asamblea General, máxima autoridad de la ENE, denuncia públicamente, los ataques de que es objeto, aludiendo el siguiente argumento:

"Los grupos de porristas, dirigidos y patrocinados por los sectores más reaccionarios de la UNAM, propiciados por la política del rector Soberón, han realizado una serie de agresiones que van desde el robo de libros y revistas de la Escuela hasta la intromisión armada dentro de la División de Estudios Superiores de nuestra escuela".⁽⁷²⁾

Con todos estos ataques la comunidad académica resistió y pese a sus grandes limitaciones, no abandonó su proyecto de reforma universitaria e incluso en Economía se lograron avances significativos en proyectos como el SUA (Ver punto 1 inciso (c) de esta monografía).

Simultáneamente Ciencias corría la misma suerte, pero también la resistencia activa de la comunidad académica repeló variados actos de provocación, provenientes de las autoridades centrales.

No obstante lo anterior, las sanciones aplicadas a los integrantes de esta facultad, eran las de mayores repercusiones en su vida estudiantil y profesional, llegando incluso, hasta la expulsión⁽⁷³⁾ de la UNAM.

(72) "La situación en torno a la asamblea general de la Escuela Nacional de Economía" en Gaceta UNAM, núm. 1, tercera época, vol. VII, 24 de junio de 1974.

(73) "Altos a las provocaciones y ataques a la facultad de ciencias!" - en Uno más Uno, 1o. de febrero de 1978, p. 7.

Todas las tribunas universitarias eran aprovechadas por los sectores disidentes para denunciar la ofensiva de las autoridades universitarias y opacar los procesos democratizadores. En el mismo Consejo Universitario, el consejero por economía denuncia a la administración del rector Soberón como "represiva" y de "degradación académica", haciendo un recorrido de casi los ocho años de su administración". (74)

Limitados por el ataque de la burocracia universitaria a estos sectores, las escuelas y facultades en cuestión tuvieron avances innegables, tales como: "la planta de profesores de carrera se ha multiplicado significativamente, se han ampliado las posibilidades de estudio, se han preparado científicos de calidad, se ha jugado un papel importante en el impulso de nuevas instituciones educativas en el área de la ciencia, en especial de la provincia. Sin embargo, muchas de las esperanzas que en ella se depositaron no se han visto realizadas". (75)

Sin duda las limitaciones en el proyecto educativo de los sectores disidentes se debe en cierta forma, a la heterogeneidad de los grupos u organizaciones políticas que participan, pese a que en su mayoría son de orientación de izquierda, hay diferencias en cuanto a la concepción del papel de la Universidad en el cambio social y seguramente, éstas sean los principales obstáculos para levantar un proyecto de reforma universitario unificado de la izquierda en la UNAM.

Para ilustrar el modelo universitario de los sectores disidentes comparándolo con otros, en los anexos se presentan fundamentalmente dos modelos de universidad que se expresan en la UNAM; el dominante y el disidente. Los ejemplos son con el fin de ilustrar como estos pro-

(74) Ver "Soberón en el banquillo" en Proceso, núm. 195, julio 28 de 1980. pp. 25-26.

(75) Pérez Pascual, Rafael, "El proceso de la Facultad de Ciencias. Un esquema crítico", en Foro universitario, núm. 44, STUNAM, julio 1984, p. 44.

yectos, pese a que responden a intereses distintos, lejos de que sean contradictorios totalmente en ciertos casos se complementan.

V. REFLEXIONES FINALES

Política educativa, Estado y Universidad

Las reflexiones finales de toda investigación, obligan a un replanteamiento teórico general para reconocer la gran utilidad de las categorías, conceptos y referencias empíricas que orientan los avances del estudio. De igual manera, estas reflexiones deben indicar, el alcance de los objetivos e hipótesis en que se basa esta monografía.

Se enfatiza como "reflexiones finales" precisamente por que los supuestos básicos no son totalmente comprobados ni los objetivos fueron cien por ciento alcanzados, pues no huelga reconocer que el planteamiento teórico general, así como los resultados esperados y las hipótesis básicas de la investigación, corresponden a un punto de vista definido y a un periodo histórico bien determinado, que quizá con mayores recursos, tanto técnicos como humanos se pudiera enriquecer y mejorar los aspectos sustanciales de los contenidos del análisis. Mientras tanto, pienso -- que se hizo un gran esfuerzo por dar una aportación al estudio de las relaciones Estado-Universidad, observando como medio de vinculación a su política educativa en la UNAM durante 1970 a 1974, que de acuerdo al nivel de conocimiento, me llevó a entender mucho mejor las complejas relaciones que se dan entre el Estado mexicano y la Universidad más importante del país.

En esta investigación monográfica, se pretendió explicar de manera general, bajo una visión sociopolítica, el desenvolvimiento de la política educativa del Estado en la UNAM, por el periodo que corre de 1970 a 1974, observando sus alcances y limitaciones en función de la correlación de fuerzas existentes en el ámbito universitario. Asimismo, bajo una visión amplia de política educativa estatal, se apreció en un segundo momento las contradicciones que se generaron en la concreción del proyecto educativo dominante, en consecuencia, se intentó interpretar el -- proyecto universitario de los grupos disidentes.

El presupuesto básico puntualizó que aunque haya una política educativa hegemónica, esta no se desarrolla sin conflictos sino que más -- bién, el proyecto dominante definió sus logros en correspondencia o -- contradicción con la correlación de fuerzas universitarias existentes en la institución. De acuerdo a esté último, se reconoció que no hay un sólo proyecto de reforma universitaria en la institución sino va -- rios, pero, de acuerdo a nuestro objetivo, sólo se da fé de dos: el he -- gemónico y el contrahegemónico o disidente.

El método utilizado en el presente trabajo, partió de las bases filosóficas del materialismo histórico, tomando rasgos fundamentales de la corriente de la sociología crítica, agrupando a estudiosos de la -- sociología de la educación, los que, con sus aportaciones, motivaron -- mis constantes reflexiones y críticas a lo largo de esta tarea. En -- términos generales, para analizar la interacción y desenvolvimiento de las políticas universitarias, sus proyectos y acciones, se partió de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto, sin descuidar el ir y venir de la teoría a la referencia empírica que, en aproxi -- maciones sucesivas diera coherencia interna a la investigación.

Partiendo de una visión amplia del Estado Mexicano (Ver pp. 27-29) de esta monografía), se entiende como la gran organización hegemónica que involucra a la sociedad política y a la sociedad civil en la que, -- en esta última, se ubica toda la organización escolar incluyendo a la UNAM.

Como se aprecia a lo largo de la investigación, las relaciones -- del Estado y la sociedad civil no es de unidad orgánica sino de autono -- mía, sin dejar de reconocer, que le sirve de base al Estado mismo. Consecuentemente, el sistema educativo nacional y por ende la universi -- dad, mantiene una relación de autonomía respecto al Estado.

Entendida así la relación, las funciones sustantivas de la UNAM, son el vehículo por medio del cual se relaciona más con la sociedad -- civil que con el aparato de Estado. Es decir; al desarrollar la do--

ciencia, la investigación y la difusión cultural, entra en contacto con los grupos de estudiantes, de campesinos y de otras instituciones sociales y con ello, socializa su razón de ser universitaria. Modestamente, en el seno de estos quehaceres, y gracias a la autonomía, la vida universitaria ofrece un abanico de posibilidades cuyo signo de creación auténtico se encuentra arropada en la libertad de los intelectuales frente a los poderes económicos, libertad frente al poder político de la clase dominante, libertad ante los dogmatismos colectivos, libertad frente a las propias convenciones imperantes (1). Sin embargo, no quiere decir que todos los intelectuales universitarios practiquen esta libertad, manteniendo su autonomía no sólo ante la sociedad civil sino también frente a la sociedad política. Lo que se quiere expresar es que, con todas las limitaciones, en la medida en que la Universidad genera nuevos conocimientos, nuevas formas de conciencia, nuevas alternativas de difusión cultural, los intelectuales (maestros, estudiantes, autoridades y por que no, ciertos niveles de trabajadores administrativos) dejan de someterse a lo establecido, critican las políticas económicas y sociales, cuestionan creencias, reglas, normas y al propio sistema político, proponiendo nuevas vías de desarrollo, nuevo estilo de vida, lo que necesariamente rompe el ámbito universitario y afecta críticamente a la sociedad política. Pero se recalca, que sólo en el ejercicio de la autonomía se fortalece la sociedad civil incluyendo a la universidad, la que no responde siempre y absolutamente a los designios del poder gubernamental.

En cuanto a la relación más directa entre la Universidad y la sociedad política, sin duda, es menos abierta que con la sociedad civil. El Estado, representado en el bloque dominante por la burocracia política, busca impulsar proyectos universitarios a través de la burocracia universitaria que le permitan mantener su hegemonía tanto dentro de la institución como fuera de ella; es decir, en el contexto nacional.

(1) Villoro Luis, "El poder no se legitima por la dominación" La jornada, 19 de diciembre de 1986, p. 24.

La política educativa hegemónica estatal tiene un gran peso en la Universidad no sólo por el subsidio, que como obligación el gobierno da a la institución, sino por el control político (2) que el primero - ejerce sobre la segunda. Esto se entiende mucho mejor, por el papel - que cumple la UNAM como proveedora de cuadros intelectuales, los que a lo largo de la historia, sobre todo con mayor significación, a partir de 1940 hasta los últimos años de los setenta, ingresaron en mayor cantidad al sector estatal, de los cuales, muchos casualmente, se encuentran reclutados en la burocracia política, sector que dirige la política cultural del bloque en el poder.

Entre la burocracia política y la burocracia universitaria sostienen vínculos a través, por ejemplo, de la toma de decisiones que tiene por objeto, el proyecto educativo hegemónico, el cual se perfila como política universitaria dominante en la institución. Este proyecto -al concretarse en el complejo y contradictorio proceso universitario- no se desenvuelve de manera lineal y sin conflictos, pues al existir varios proyectos de reforma universitaria, entran en pugna, disputándose entre ellos, la hegemonía en la UNAM.

Correspondencia, contradicción y resistencia

Todo proyecto de política educativa parte de un diagnóstico en el que descubren situaciones críticas (3) a las cuales plantean soluciones, pero desde luego, ninguno de ellos es neutral, todos parten de una posición definida y aluden a un tipo de sociedad y por ende de institución real o deseable cuya concepción esta vinculada al conformismo social ó bien al cambio de la sociedad mexicana. Por lo tanto, mientras

(2) El control político de las universidades, está mezclado a la - - estabilidad del sistema político mexicano, por lo que sus efectos son de tal magnitud, que no sólo abarca a los grupos institucionalizados sino que también aquellos sectores "no organizados por los organismos y las organizaciones gubernamentales ó para-gubernamentales" (González Casanova, La democracia en México, ERA, México, - 1975, pp. 144-145).

(3) Para aclarar el concepto de crisis, ver p. de esta monografía

que para un determinado proyecto, cierto aspecto de la vida universitaria puedan parecerles como expresión de la crisis, para otros, esos -- mismos aspectos, no expresan crisis universitaria. Aquí se destacan -- estos dos criterios.

El primero, denominado como dominante, tiene como sujetos sociales a ciertos grupos de la burocracia política y universitaria y a los representantes de la empresa privada. Basados en el funcionalismo, -- cuestionan la situación universitaria de acuerdo a la educación o -- correspondencia de las demandas de reproducción del sistema capitalista y de la estructura social de nuestro país. A partir de esta apreciación, se juzga si la Universidad cumple o no sus funciones sociales, -- en cuanto a proveer los recursos humanos en calidad y cantidad, en -- cuanto a generar investigaciones en problemas prioritarias que afectan a la sociedad real, caracterizada por el capitalismo dependiente como es la mexicana. Asimismo, se cuestiona si la institución responde o no a las necesidades ideológicas de la sociedad.

El segundo criterio, denominado subalterno, caracterizado como nacionalista y democrático. Los sujetos sociales que protagonizan esta apreciación son los grupos progresistas, subalternos o disidentes, quienes juzgan a la institución por su correspondencia y contradicción con un modelo de país que no es el que realmente existe ni el que definen los sectores dominantes. El modelo de país al que aluden los grupos subalternos, se define como una sociedad futura posible, cuyas características básicas se aglutinan en una variedad de matices que van desde lo democrático, popular y nacionalista hasta francamente socialista.

Como se observa, la apreciación de una situación concreta como la crisis universitaria en la UNAM, es enjuiciada de manera radicalmente distinta se le enfoca desde uno u otro modelo de sociedad. Puede verse entonces como institución que reproduce inalteradamente los valores sociales del sistema en el cual se encuentra ó bien como la instancia que, por su autonomía, no sólo se da correspondencia sino que también se generan contradicciones ideológicas, de las que en algunos ca-

sos, se desprenden proyectos que, identificados con sectores subalternos, pueden contribuir a la transformación democrática, nacionalista e incluso socialista de México.

Para entender mejor los fenómenos de correspondencia, contradicción y resistencia, además de contemplar algunos planteamientos históricos, bajo el supuesto de que en mucho de lo pasado se encierra el presente, se procede a explicar muy sintéticamente la perspectiva de la universidad en su relación con el Estado mexicano contemporáneo, puntualizando momentos cruciales, tomando dos grandes etapas fundamentales, que desembocan en el periodo histórico estudiado, estas son: de 1940 a 1965, etapa en la que manifiesta correspondencia política-ideológica en las relaciones Estado-Universidad y de 1965 a 1974 (4) caracterizada como contradictoria o crítica, con claras manifestaciones de resistencia.

Correspondencia en las Relaciones Universidad-Estado

En los inicios de 1940 es innegable el viraje de la política estatal del gobierno de Avila Camacho hacia una clara tendencia de soslayar el proyecto nacionalista y popular del cardenismo, ya no se trata de siquiera buscar el equilibrio entre el desarrollo agrícola y la industrialización urbana sino que, a toda costa se quiere llevar hasta las últimas consecuencias, el proyecto industrializador basado en los grandes capitales nacionales y extranjeros, excluyendo de toda participación y beneficio a los trabajadores. Este significa para la burocracia política, recomponer sus relaciones con los grupos subalternos, pues las demandas de estos últimos son cada vez menos satisfechas y opacados sus intereses, hechos que motivan a otorgar sólo un consenso pasivo a los subsiguientes gobiernos. De igual manera, también hay cambios en el bloque en el poder, el que se orienta bajo una dirección burguesa que beneficia a los grandes capitales, principalmente a la

(4) En esta etapa se profundiza en ciertos aspectos de los proyectos de reforma universitaria ya que estos conforman el objeto de análisis de esta monografía.

burguesía industrial y bancaria.

Pese a que también hay una refuncionalización del sistema educativo acorde al nuevo proyecto hegemónico, es falso decir que el Estado - educador abandone su tarea educativa sino por el contrario, se sigue - sosteniendo como tal, sólo que sustituye los valores educativos, morales e intelectuales del cardenismo, al impulsar la escuela de conciliación social o de "unidad nacional" vigente hasta nuestros días. Ligado a estos hechos, mientras la burocracia política pierde apoyo con -- los sectores subalternos, el fortalecimiento de la burguesía es aprovechada para impulsar la educación privada, bajo una fuerte influencia - religiosa.

Por su parte en la relación de la UNAM con el Estado, después de los conflictos vividos en 1929 y en 1933, caracterizada por la lucha - de la autonomía en oposición a los proyectos revolucionarios del gobierno, la política educativa de Avila Camacho obtiene el apoyo de la - intelectualidad liberal, la que rápidamente se incorpora en las filas de la burocracia política, trayendo como consecuencia una compacta co - rrespondencia ideológica.

En 1945, paralelamente a la modificación del Artículo 3o. Constitucional, para que la educación deje de ser "socialista", hay una serie de cambios en la UNAM que se concretizan en la creación de la Ley Orgánica y simbolizan sin temor a duda, las excelentes relaciones con el Estado, al tiempo que la alejaba de las influencias de grupos clericales y de ciertos sectores radicales de izquierda influidos por el cardenismo.

Cuando Caso presenta el proyecto de Ley, existen tres principios-claves que fundamenta la institución: "1) el principio de que la universidad es una corporación pública y nacional; 2) el principio de que la universidad es una institución de fines esencialmente técnica-académico y 3) el principio de que la universidad es una comunidad de cultura. Ninguno de estos principios surgió de criterios arbitrarios; la - formulación de ellos se hizo tomando como fundamento la experiencia --

histórica de la institución" (5).

En el pensamiento de Caso, la idea de que la Universidad se declara como una corporación pública y nacional se oponía a los propósitos de los grupos católicos y reaccionarios de hacer de la Universidad un centro educativo privado. El carácter público, obliga al Estado a sostenerla financieramente, pero siempre respetado su carácter de organismo descentralizado y gozar de una completa autonomía.

Durante el sexenio de Miguel Alemán, cuando se acelera la industrialización, no sólo se producen fenómenos como la sustitución de importaciones y la expansión urbana, sino que también trae consigo la especialización profesional, entre las que destacan una tendencia tecnocrática, aunque incipiente. La integración de los profesionales, particularmente los licenciados, el aparato de Estado, es un hecho inherente al proceso industrializador del país.

Como se decía en páginas anteriores, durante la etapa de 1940 a 1965, aparte de no registrarse problemas políticos disidentes relevantes entre la Universidad y el Estado, la institución respondió de manera equilibrada a la demanda de formación de cuadros que requería el país. México crece en base a la industrialización y los recursos humanos que requiere el sector industrial los proporcionan las pocas instituciones de educación superior. Paralelamente, se diversifica el sector de los servicios generando una alta demanda de recursos humanos con nivel profesional a la cual la universidad proporciona adecuadamente esta exigencia de profesionales.

Este proceso correlativo permite observar que mientras se diversifica la estructura económica y social, crecen también los sectores sociales constituyendo una efectiva demanda natural de estudios universitarios. Hay un crecimiento también, de la economía del país, crece la burguesía mexicana y se expanden nuevos sectores sociales que surgen -

(5) Citado por Guevara Niebla, "La reforma universitaria de 1944" en La Jornada, 22 de octubre de 1986, p.7.

de las actividades industriales y de la expansión de los servicios que requiere las tareas administrativas del aparato estatal. En este sentido, el crecimiento universitario, la demanda de los recursos humanos y la inherente diversificación de la estructura socioeconómica fueron tres componentes armónicos cuya funcionalidad se expresa, en los siguientes términos:

"hay una demanda de recursos y la universidad la cubre de manera equilibrada; hay crecimiento de la demanda social de educación y la universidad crece paralelamente para permitir a muchos sectores sociales la movilidad social, el mejoramiento de la ubicación en la pirámide de las clases que la gente espera de los estudios universitarios" (6).

Al desarrollo armónico entre la Universidad y la estructura social se acompaña de una coincidencia ideológica entre la Institución y el Estado transmitida por la ideología dominante⁽⁷⁾. Esencialmente el Estado difunde ideológicamente la imagen de que México es una sociedad democrática y revolucionaria con un desarrollo basado en las políticas sociales beneficiando a las mayorías; empero, si hay diferencias entre los ciudadanos o entre los sectores, ellas pueden superarse con el trabajo y el progreso nacional. Se expresa a través de discursos oficialistas que nuestro país está gobernado por un régimen revolucionario, aliado sólidamente a los sectores subalternos, cuya vinculación garantiza los beneficios del progreso. Si el bienestar no llega a ciertos sectores marginados, poco a poco se incorporaran al desarrollo nacional.

(6) Fuentes Molinar, "Crisis de la educación superior...", op. cit. p. 43.

(7) Muchos analistas consideran --para abundar en esta reflexión-- que desde 1945 hasta poco antes de 1968, las relaciones entre los universitarios y los gobernantes fueron óptimas.

"La universidad se encargó durante más de dos décadas de cumplir con eficacia de diversas funciones hegemónicas: a) formación de mandos dirigentes para el Estado y la empresa privada; b) selección y legitimación de una tradición cultural; c) formación de consenso entre sectores medios -satisfaciendo aspiraciones de movilidad social" (Varios autores, "Para la reforma, la organización y discusión de los universitarios" en Perfiles de la Jornada, La Jornada, 15 de enero de 1987, p. 19.

En la Universidad se difunde la misma ideología dominante del Estado y ningún grupo de estudiantes o profesores —al menos de manera significativa— critica el modelo de desarrollo del país. Se aprecia al Estado como representante de los intereses de la mayoría, por su orientación nacionalista y revolucionaria. Si bien se reconoce la existencia de la lucha de clases, esta se extinguirá, la ser sustituida por la unidad y el progreso nacional del país.

El prelude de esta correspondencia motivo para que la institución se vinculara la proceso neoliberal con una orientación norteamericana. El viejo axioma de la universidad napoleónica "educar para el prestigio" fue sustituido por la "educación para el provecho", aunque de antemano, pretende borrar el anacrónico modelo francés e impulsar el moderno modelo norteamericano con su peculiar elitismo y divorciado de los sectores populares.

Hay que reconocer que no fue fácil introducir la influencia norteamericana en las universidades mexicanas, pues existen testimonios ⁽⁸⁾, que ilustran una abierta oposición, sobre todo, de aquellas instituciones que se vincularon orgánicamente a la política cardenista. Centros como el IPN, la Universidad Michoacana, la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, etc. protagonistas todas ellas del movimiento estudiantil de 1956, coincidieron entre otras demandas, en repudiar a los técnicos norteamericanos con sus planes o convenios de "ayuda técnica". Tampoco se puede sostener que fue exitosa la lucha estudiantil, pues sobre todo en el Politécnico, el movimiento culminó en una dura represión reiniciándose un proceso cooptador a la organización vanguardia de ese entonces, la Federación de Estudiantes Técnicos (FNET), volviéndose gobiernista hasta su desaparición en 1968. A decir verdad, estos conflictos estudiantiles y de algunos sectores de trabajadores, como maestros y ferrocarrileros, a fines de los cincuentas, es una anticipación de lo que sucedería en la segunda mitad de los sesentas.

(8) Ver Mendoza Patiño, Nicandro "Relaciones Estado- IPN en 1956" en - Crisis y contradicciones de la educación técnica..., Ed. Gaceta, - México, 1984, pp. 73-96.

Recalcando la sólida correspondencia entre el desarrollo de la Universidad y las demandas sociales y del Estado, dieron a la Universidad una armonía, un prestigio y una productividad sin comparación. Para -- ello, fue decisiva la política educativa alemanista de los años cuarenta. Basta tomar la siguiente referencia cuantitativa de la educación superior en su conjunto, para reconocer sus alcances.

"En 1940, entre 15 mil y 20 mil estudiantes de licencia tura asisten a la Universidad Nacional, a 6 institucio nes públicas del interior y al naciente IPN. Para 1950 la matrícula es del orden de 40 mil, nacen los primeros Institutos Tecnológicos Regionales, se crean 5 universi dades públicas en los estados y las instituciones priva das de élite, el Tecnológico de Monterrey y la Universi dad de Guadalajara... Para 1960, la matrícula llega a 80 mil, surgen 13 universidades en los estados y la red de Tecnológicos Regionales se extiende a 9 " (9).

Como se verá más adelante, el fuerte crecimiento universitario cho ca con la reducida demanda de empleos en el país, una vez iniciado el - estancamiento económico.

Agotamiento de la Correspondencia y Surgimiento de Contradicciones

Si durante las décadas de los 40 y de los 50 el proceso universita rio se caracteriza por una correspondencia en relación a la demanda de de los recursos humano que requiere el país y a la capacidad de la -- UNAM para proporcionarlos, no tiene continuidad durante los años sesen tas y el desequilibrio se agidiza más aún en 1970.

Primeramente es necesario reconocer que hay un desajuste entre los recursos humanos que egresan de la universidad y las necesidades objeti vas de la estructura económica del país. En los primeros, hay indicios de una reducción con calificación universitaria mientras que el mercado de trabajo, basado en los alcances del "milagro mexicano" con un apar-

(9) Fuentes Molinar, "Las épocas de la universidad mexicana. Notas pa ra una periodización" en Ideología educativa de la Revolución mexi cana, UAM-Xochimilco, México, 1984, p. 117.

to industrial de una relativa tecnologización y una capitalización, de mandaba recursos humanos relativamente bajos en cuanto fuerza de trabajo calificada y simple. Sin embargo, pronto el modelo de desarrollo económico vigente presenta síntomas de estancamiento económico, trayendo como consecuencia una reducción de la demanda de fuerza de trabajo. Este fenómeno es contradictorio al proceso universitario, pues en tanto se limitan las posibilidades de empleo altamente remunerado al tiempo que se reduce la necesidad social de recursos humanos, en la Universidad por el contrario, siguió creciendo exageradamente, así los sectores medios incorporados ya a la institución, ante la falta de perspectiva de empleo, veían a la Universidad como la única vía, para más tarde alcanzar una mejor posición social.

Estos hechos no sólo ilustran fenómenos como la masificación sino que también el arraigado tradicionalismo, pero, sobre todo, la disidencia ideológica, elementos que expresan precisamente, las contradicciones y resistencias.

Contradicciones y crisis universitarias

La etapa de 1965 a 1974 se caracteriza por desarrollarse agitadas contradicciones sociales que repercuten en la Universidad. El desequilibrio entre necesidades nacionales y el insuficiente crecimiento económico para atenderlas, evidencia la crisis del modelo de "desarrollo estabilizador". Sin embargo, a fines de los sesentas e inicios de los setentas no existe una crisis económica, la cual, fuera la causa principal del movimiento estudiantil-popular de 1968. A partir de 1965, - si bien es cierto que el movimiento de los médicos cuestiona la insuficiencia de empleos, tales manifestaciones son controladas por el gobierno federal y no pasa a mayores consecuencias.

Lo que tienen mayor significación son las expresiones de descontentos que se desatan en varias universidades del país y por su puesto en la UNAM durante 1965-1968, quienes lejos de reclamar la corrección de problemas netamente universitarios, critican el modelo de hegemonía fundamentalmente, los retrogradados métodos del sistema político mexica-

no, por lo que, las demandas más sentidas del movimiento se inscriben en la lucha por la democracia.

Esta contradicción entre los universitarios, que reclaman democratizar la sociedad civil y el Estado-gobierno que se niega a reconocer la falta de libertades políticas, obliga a los primeros a radicalizarse para desafiar la política oficial mientras que el gobierno por su parte, diversifica sus variados métodos de control político, que van desde la cooptación como medio transformista, pasando por los intentos de manipulación de las autoridades universitarias hasta la represión física de los estudiantes. Para ilustrar estos fenómenos, se observa el caso de la movilización estudiantil en la UNAM de 1966, cuando se manipula para sustituir al rector Ignacio Chávez --conflicto que ejemplifica el fin de la llamada "paz cuasi octaviana"-- por el Ing. Barros Sierra, el cual mantiene desavenencias con el gobierno de Díaz Ordaz en 1968, por no admitir ningún tipo de control político, además de mantener su proyecto de política universitaria independiente, y sobre todo, por solidarizarse con el movimiento estudiantil.

Pase a que la lucha estudiantil, si bien cuenta entre julio y octubre de 1968 con la solidaridad de trabajadores y estudiantes a nivel nacional, no obstante que sus acciones concretas se concentraron en el D. F., la presión ejercida es capaz de acelerar la crisis de la política gubernamental en varias universidades, (trayendo consigo una transformación crítica en las relaciones con el Estado). Lo que es más, aún con la espantosa represión --2 de octubre de 1968-- inmediatamente después, se genera una radicalización de ciertos sectores medios y populares, significativamente de estudiantes, influyen para que el gobierno inicie una lenta democratización de la vida política nacional con la cual se fortalecen las fuerzas democráticas y de izquierda.

Al repercutir las contradicciones sociales en la Universidad se genera la crisis universitaria, entendida en términos generales, como ese interregno en el que las viejas estructuras y modelos educativos se niegan a morir y las nuevas formas todavía no pueden desarrollarse,

gengandose una serie de sistemas mórbidos en los diferentes aspectos de la vida universitaria.

Evidentemente la crisis, supone la búsqueda de alternativas atendiendo a las condiciones del proceso universitario, partiendo desde luego, de un modelo educativo y de país, de tal manera que, incluso desde el mismo gobierno habrá deferencias en cuanto a la apreciación y sus alternativas variarán de una administración a otra. Lo que se tiene que entender es que

"Aunque la crisis ha estrechado enormemente el margen de maniobra del Estado, su capacidad trasformista está lejos de haberse agotado; pero son la crisis misma, el modo en que la cúpula gubernamental la ha diagnosticado y las estrategias contra ella las que generan necesidades y presiones reformistas en materia educativa. Es la crisis - la que constituye la fuente objetivas de la política educativa y le fija sus orientaciones y sus límites, y no las inspiraciones ideales o los afanes correctivos de una administración ilustrada" (10).

Después de agotada la política universitaria de Díaz Ordaz, el régimen de LEA impulsa un proyecto hegemónico de reformas económicas y sociales, incluyendo la reforma educativa. Desde las postrimerías del movimiento estudiantil popular de 1968, la burocracia política comenzó a postular una "profunda" reforma educativa, la que se instrumenta con algunos cambios durante el sexenio de LEA, como una respuesta política a las contradicciones del sistema político -- no al educativo necesariamente-- evidenciadas por el movimiento estudiantil. El reformismo de LEA impulsó a nivel proyecto un cambio en el modelo de desarrollo del país, se pasa del llamado "desarrollo estabilizador" al "desarrollo compartido", se impulsa la reforma agraria, se atiende a sectores marginados, se solidariza en la política internacional del país, con las naciones más pobres. Se impulsa una democratización incipiente, se liberan algunos presos políticos desde 1959 y los propios del 68, y sobre todo, se desarrolla hacia las universidades una política de conciliación para recuperar el deteriorado consenso provocado por el gobierno de Díaz Ordaz. Además

(10) Fuentes Molinar, "al paso de la política educativa" (Respuesta al cuestionario sobre la crisis), en Nexos, núm. 84, diciembre de 1984 México, p. 21.

de otorgar fuertes subsidios a la UNAM y otras universidades de provincia, se toleran proyectos de reforma universitaria democráticas en el interior del país, se permite el cuestionamiento, aunque bajo control, a ciertos vicios públicos como el casiquismo, el charrismo y la corrupción. Sin embargo, pese a esta apertura en la vida nacional, incluyendo el relajamiento en las relaciones Estaso-Universidad, la crisis universitaria a inicios de los setentas, adquiere matices desconocidos hasta ese entonces.

En los primeros años del sexenio de LEA, llega a la rectoría de la UNAM el Dr. Pablo González Casanova cuyo proyecto de reforma universitaria democrática, genera contradicciones y resistencias en diversas escuelas y facultades. Distinguido por su trayectoria como intelectual progresista e identificado con las corrientes de izquierda, impulsa una política educativa que no se corresponde necesariamente con la política educativa hegemónica, al tiempo que su proyecto es cuestionado por grupos de universitarios de distintos signos políticos, desarrollandose un complejo y contradictorio proceso universitario.

En el seno de la burocracia universitaria se evidencian dos corrientes: una constituida por intelectuales progresistas y democráticos y otra, de claras posiciones proemperialistas y conservadores. Ambas buscan legitimarse en las distintas instancias universitarias. Al reconocerse a la corriente progresista y democrática como hegemónica representada por el rector, durante su administración, los proyectos de reforma universitaria estan improntados por matices democráticos. González Casanova es de los pocos rectores que acepta y reconoce a la Universidad de Masas, e incluso los cambios que formuló, fueron precisamente para este tipo de universidad. Todo el discurso crítico de González Casanova, en cuanto al fuerte crecimiento universitario.

"demostró que la Universidad de Masas no es necesariamente enemiga de la excelencia académica, del orden en el trabajo y, sobre todo, de los buenos resultados en la investigación, la docencia y la difusión de la cultura" (11).

(11) Cordova, Arnaldo, "La reforma universitaria hoy" en Actualidad de la educación superior, Ed. Foro Universitario-STUNAM, México, 1984, p. 115.

En el contexto nacional sigue presente la crisis política, pues en los inicios de los setentas, se generó una agitación política no solo - en las universidades sino entre sectores populares y campesinos. Empe- ro, es en la Universidad donde se siente con más fuerza, la crisis polí- tica, la cual, provoca una fractura, aunque en periodo muy corto en las relaciones Estado-Universidad, acompañándose de inevitable conflictos in- ternos entre la rectoría y los diversos grupos universitarios.

Mientras González Casanova impulsa una reforma universitaria (aca- demica, de gobierno y de difusión cultural), los grupos estudiantiles - seriamente reprimidos en 1968 y 10 de junio de 1971 -desvinculados de - la vida académica y colmados en un proceso de descomposición ideologista- no entendieron los verdaderos contenidos de la reforma universitaria - postulada por rectoría, por lo que lejos de brindar consenso activo, - la descalificaron tachandola de pequeña burguesa y en correspondencia absoluta con la reforma educativa echeverrista. Ante esta situación, - los sectores disidentes intentaron generar proyectos de reforma propios, independiente del gobierno y de la administración de González Casanova.

Los sectores conservadores y : reaccionarios también impugnaron la reforma universitaria de González Casanova, atacandola por diferentes - trincheras, desde los organismos públicos y privados, hasta con argumen- tos, por lo demás, sin importancia; tales como, el que ne la Universi- dad se vive el "caos" y el de la nunca demostrada "baja calidad académi- ca".

Particularmente, el gobierno de LEA, al reconocer la orientación - democrática y nacionalista del proyecto de reforma universitaria de Gon- zález Casanova y sobre todo, por su actitud crítica ante los problemas universitarios nacionales, además de ejercer una verdadera autonomía en la UNAM, el apoyo relativo otorgado que hasta ese momento se le había dado, fue quedando a la deriva.

En los últimos meses de 1972, cuando se agudizan violentos conflic- tos entre grupos estudiantiles, se presenta un nuevo problema en la vi- da universitaria; la lucha sindical de los trabajadores y empleados de

la UNAM.

La huelga del STEUNAM, junto a otros problemas universitarios, aceleraron la renuncia del rector González Casanova. Podría sostenerse, que no sólo los estudiantes radicalizados impugnaron el proyecto de reforma universitaria en la UNAM, sino incluso los propios trabajadores empantanados en su economicismo, no se interesaron por incorporarse a los planteamientos de reforma. Esto sucede, no obstante que González Casanova es gente de izquierda, quien con algunas acciones, como el llamado a los Comités de Lucha para que se incorporaran al proceso de reforma y el pago de los sueldos a los trabajadores en huelga, se preocupó y con esta última acción, hizo:

" una aportación a la historia universal de las huelgas pues en ninguna otra el "patrón" renunció a sus "derechos" ni pagó los sueldos regularmente. Ese es uno de los matices esenciales de la lucha de clases: que de la pequeña burguesía pueden salir quienes se identifiquen más y más con los trabajadores" (12).

Durante los dos primeros años de la administración del rector Sobrón hay cambios en la correlación de fuerzas tanto nacional como universitaria, particularmente la política educativa en la UNAM ya no se orienta por ese nacionalismo democrático impulsado por González Casanova, ahora la reforma se define bajo un proyecto "modernizador-conservador" que busca controlar políticamente a la institución y coincidir con los planteamientos de reforma educativa del gobierno.

De hecho las políticas de reformas económicas y sociales de LEA,-- siempre se supeditaron a las pugnas internas del bloque en el poder, el cual, pese a que la burocracia política, aunque debilitada, trató de impulsar "reformas profundas", entre ellas la reforma educativa, estas no concretaron entre otras cosas, por la fuerte oposición del interior del bloque, del gran capital monopolístico y su fracción hegemónica. En --

(12) González Casanova, "Carta al Consejo Editorial" en op. cit. p. 102.

todo caso, para implantar realmente el proyecto hegemónico del gobierno, faltó la voluntad política suficiente de la BP, acompañada de una verdadera movilización de las bases sociales que fuera capaz de llevar a cabo la política reformista que reiteradamente bosquejó a nivel discursivo, el presidente.

La burocracia universitaria durante el rectorado de Soberón se reorganiza, cuya tendencia hegemónica rápidamente pasa a la derecha de la anterior administración, subordinándose al mismo tiempo, a la burocracia política. Si con González Casanova el grupo gobernante se divide y le muestra un apoyo titubeante, con el rector Soberón mantienen un sólido apoyo, manifestándose a través de subsidios y de otras ayudas oficiales. Todo esto repercute en una refuncionalización de los proyectos de reforma universitaria más avanzados de González Casanova.

En su perspectiva de superar la crisis universitaria el rector Soberón, se vincula no sólo con el gobierno sino también con los grupos empresariales que influyen al interior de la UNAM. La muestra más significativa de su compromiso gubernamental es con el presidente, aparte de no hacer valer la verdadera autonomía, permitiendo toda clase de intromisión, sobre todo, de la fuerza pública en la UNAM, invita a LEA a Ciudad Universitaria —evento poco común en la historia de la UNAM— a inaugurar los cursos académicos en marzo de 1975, provocándose una violenta manifestación contra el primer mandatario, que, aunque no son verdaderos universitarios los agresores, agudiza la crisis política en la institución.

El ilustre universitario — Mario de la Cueva— señala que el rector Soberón, cuando autoriza la entrada de la policía a la CU, en agosto de 1973, se convierte en el primer funcionario universitario que recurre a métodos extrauniversitarios, para —según el rector—, sacar a la UNAM del caos y limpiarla de "delicuentes comunes". Lo cierto es que el motivo principal de la represión policiaca en las instalaciones universitarias, fue detener algunos líderes sindicales y con ello mediatizar el ascenso del sindicalismo universitario. Acto como este, así como la represión del 2 de octubre de 1968 y 10 de junio de 1971, aunque en diferentes dimensiones, en rasgos generales, significa imponer la --

coerción, como expresión de la función educativa negativa del Estado - ante la pérdida de credibilidad de la función educativa positiva del mismo, como Estado ético-educador mexicano, expresada a través de una leve crisis de dirección intelectual y moral. Al instrumentar medidas represivas ante los sectores universitarios disidentes, la burocracia y el gobierno, buscan restablecer su hegemonía en la Universidad.

En la transición de la administración de González Casanova a la de Soberón Aoevedo hay una evolución en los protagonistas del conflicto universitario. Durante la administración de González Casanova, aunque efímeras, son las luchas estudiantiles, primeramente, las que incluso bloquean el proyecto de reforma universitaria, iponiéndose radicalmente no sólo ante las autoridades universitarias sino, ante el poder gubernamental. En un segundo momento, es la lucha sindical la que constituye el problema principal ante las autoridades universitarias e influye, -- por que no reconocerlo, en la incipiente democratización de la institución. A partir de los primeros años de la década de los sesenta, el sindicalismo universitario en alianza con organizaciones partidistas, - son el sector más movilizad o en la vida universitaria hasta los años -- ochentas, particularmente hasta los últimos meses de 1986, cuando se - observa, un ascenso nuevamente del movimiento estudiantil en la lucha - por una reforma democrática en la UNAM.

Los proyectos de política educativa

Así como se advirtieron los dos criterios (el funcionalista y el - crítico, ver p. 206 de este cap.) en la interpretación de la crisis universitaria, en esa misma tónica abordé las soluciones a la crisis de la UNAM, tomando en cuenta dos concepciones distintas en su apreciación sobre fenómenos comunes, observando que sus alternativas son radicalmente distintas. Cada grupo social, coherente con una posición política, enfoca sus propuestas, conjunto de ideas o proyectos ...

de política educativa (reforma universitaria) sobre problemas específicos, tratados a lo largo de la investigación- sin perder el hilo conductor de las relaciones Estado-universidad- tales como: la masificación universitaria, las implicaciones académicas que conlleva este fenómeno, formas de gobierno y administración y las necesidades sociales o vinculación con el aparato productivo. Todos estos aspectos, son contemplados en dos grandes proyectos de política educativa: el hegemónico y el subalterno o crítico.

Conviene precisar--como quedó matizado en la introducción-- no obstante que los proyectos de reforma universitaria en muchos aspectos se complementan y en otros son contradictorios, para fines de análisis, se presentan con sus respectivas modalidades haciendo énfasis en aquellos problemas donde mantienen distinta apreciación.

El Proyecto Hegemónico

Después de amplio reconocimiento de la "disparidad" y "disfuncionalidad" de la Universidad, así como las fuertes contradicciones ideológicas entre ésta con el Estado, evidenciados no sólo por la disidencia de amplios grupos universitarios, sino también por una serie de estudios presentados en las variadas Reuniones Generales de la ANUIES en Villahermosa (1971), Tepic (1972), entre otras, en las que se determina la urgencia de implementar un proyecto de reforma universitaria que tratara de resolver las irregularidades de la Universidad. Desde el sexenio anterior, como política educativa dominante, el gobierno de Díaz Ordaz, en cierta forma a través del sector Chávez en la UNAM, ya tenía en camino una serie de medidas eficientistas, basadas en la rentabilidad de la educación y su consecuente elitismo (recuerdese que se amenazaba con no subsidiar a las universidades a fines de los años sesentas). Sin embargo, atendiendo posiblemente los fuertes conflictos políticos entre gobierno federal y universidades, durante el periodo de IEA se sacrifica significativamente el proyecto modernizador, sufriendo algunos cambios precisamente por la necesidad fundamental que tenía el Estado por recuperar consenso ideológico - en unas de las instancias más sencibles de la sociedad civil, la universi

dad, con el fin de seguir manteniendo su hegemonía.

De acuerdo a lo anterior, se comprende que el proyecto que se implementa a partir de 1970 cuyos planteamientos estrictamente modernizantes (racionalidad, eficiencia, planeación, funcionalidad con el aparato productivo) se combinan con otros de carácter democratizantes (atención a la demanda, democratización de los gobiernos universitarios en algunas instituciones de educación superior y hasta se toleran reformas -- universitarias con orientación distinta a la del gobierno federal), todo ello --siguiendo a Mendoza Rojas-- permitió sintetizar que el proyecto hegemónico de la política educativa en la UNAM, en el periodo estudiado, se define como modernizador reformista, con ciertas variantes en los primeros años del sexenio, el cual, evidentemente propone alternativas bajo una peculiar visión social y universitaria, atendiendo al mismo tiempo a la correlación de fuerzas y sobre todo, conservando su hegemonía frente a otros proyectos de reforma universitaria.

El proyecto hegemónico de reforma postulado por la burocracia política, aún con la dualidad de lo modernizador y democratizante, no fue el que se aplicó, sin modificación alguna, durante el rectorado de González Casanova, pues la concepción y perspectiva sobre problemas como la masificación y sus implicaciones académicas, las formas de gobierno y administración y las necesidades sociales, así como los proyectos de reformas -- como el CCH y el SUA, no eran ni con mucho, la auténtica reforma que el régimen de IEA postuló. Sin embargo, esto no quiere decir que la reforma universitaria de González Casanova careció de dirección intelectual y moral e incluso, de apoyo oficial hasta cierto límite, ni mucho menos -- que sus proyectos fueron un fracaso en la institución. El hecho de que su proyecto no guarde correspondencia y en consecuencia, genere contradicciones no sólo con la política educativa oficial sino también con sectores disidentes y opositores de distintos signos políticos, no le quita hegemonía en la vida universitaria. Sin exagerar, este proyecto que inspiró resistencia activa aunque desorganizada y oposición conservadora en varias escuelas y facultades, ha sido el más avanzado de una verdadera reforma universitaria y quizás, el único en la historia de la UNAM, que se ha identificado con las fuerzas democráticas de izquierda de nuestro país.

En el desarrollo del proyecto hegemónico, una vez que el interregno de una administración nacionalista y democrática como la de González Casanova había terminado, con la llegada del rector Soberón a la UNAM en 1973, hay un reencuentro idílico con la política educativa gubernamental al implementar sus peculiares modalidades. Al iniciarse esta coincidencia, se desarrolla un proceso de refuncionalización de los proyectos más significativos de reforma de la anterior administración, como el CCH y el SUA, junto a los planteamientos de reforma del gobierno y administración de la institución, orientados hacia una real democratización, avanza en dirección contraria; es decir, hacia una concentración burocrática que le permitiera desarrollar en la Universidad una modernización relativa y un control político como lo requería la estabilidad política del régimen. Fue de tal grado la burocratización, que logró contrarrestar las presiones sindicales, gracias a la centralización del aparato administrativo.

"Al rededor de rectoría surgieron numerosas dependencias que multiplicaron sus dimensiones en los últimos años y que, estando totalmente alejadas de las escuelas, facultades e institutos, fueron la materialización más significativa de la burocratización" (13).

De acuerdo con las políticas del proyecto hegemónico, sobre todo en el periodo de Soberón, el problema de la masificación se resuelve bajo una política de restricciones de la Universidad que no se aplica drásticamente sino con medidas indirectas, como la creación de una amplia red de estudios terminales de nivel medio, bajo el supuesto de no seguir saturando las carreras profesionales, ya que las necesidades del país requerían mano de obra capacitada para ocupar puestos de nivel medio. De alguna manera la orientación soberonista, de acuerdo con su política de contrareforma, trató de hacer del CCH estudios terminales, cumpliendo tal aspiración más llanamente con la creación del Colegio de Bachilleres.

(13) Varios autores, "Para la reforma, la organización y discusión de los universitarios" en Perfil de la jornada, La Jornada, 18 de enero de 1987, en p. 21.

La orientación vocacional y las políticas de admisión para el ingreso a la UNAM, son otras medidas del proyecto dominante que están bañadas de la ideología meritocrática. En varias ocasiones, el Rector Soberrón manifestó que el crecimiento de la Universidad era excesivo frente a las necesidades justificadas. Además, frente a la demanda del estudiantado rechazado por su ingreso a la UNAM, declaró categóricamente que "la Universidad haría un mal servicio al estar produciendo profesionales -- frustados".

Las implicaciones académicas que trae consigo la masificación, bajo esta perspectiva, se sostiene que la selección escolar, la reorientación de los estudiantes a las carreras "productivas", la eficiencia terminal y la tecnificación de la enseñanza, entre otras, son la solución más -- apremiantes.

En cuanto a la reforma de gobierno y la administración, para modernizar su funcionamiento se requiere tecnificar la organización de mando, introducir técnicas de planeación, de administración científica, sistemas de información, en fin, "hacer más con menos".

El problema de la Universidad frente a las necesidades sociales, se resuelve previendo la evolución del empleo en la estructura productiva -- dominante real, lo cual, sugiere, aparte de intentar la rentabilidad de la educación superior, ir formando profesionales en cantidad y calidad -- acorde al requerimiento de la evolución económica, aunque la propia economía no esté planeada.

A lo largo de la historia de la Universidad Nacional, se observa -- que el proyecto hegemónico, con sus peculiares variantes, plasmado en el modelo de la Universidad Napoleónica (14) posiblemente en boga hasta los

(14) El modelo francés además de ser ajeno a la realidad mexicana, se caracterizaba por la separación entre docencia e investigación, así -- como del proceso de producción. En Francia; por ejemplo, "La Universidad Napoleónica estaba constituida por un conjunto de escuelas cuya misión era exclusivamente producir profesionales. Las tareas de investigación y la creación de conocimientos estaban reservadas a los Institutos y las Academias; incluso, funcionaban ya la École Polytechnique, el Centro Francés más prestigioso para la formación de tecnólogos de alto nivel" (Luis de la Peña, "Universidad e Independencia. Por la reforma universitaria", en Perfil de la Jornada La Jornada, 4 de diciembre de 1986, p. 16).

años cincuenta, la que deviene con algunas matices tecnocráticas, propios del modelo norteamericano, desde los años sesentas, con un estilo administrativo como lo intentó madurar Soberón, cuenta con un marco de referencia muy elaborado y una trayectoria política que le permite renovar -- según las corrientes filosóficas y técnicas en boga, encuadrándose en un proyecto que rebasa los límites nacionales, aspirando ser funcional con el desarrollo capitalista mundial. Sin embargo, es discutible el reconocer que el proyecto hegemónico haya tenido un éxito arrollador en la educación, pues necesario hacer patente, que el modelo Universitario Norteamericano, al ser implantado acriticamente en nuestra realidad nacional, -- matizada por graves desigualdades sociales, genera un divorcio entre el proyecto y la práctica profesional de los egresados, la consideración -- gramsciana al respecto, evidencia esa contradicción.

"La (norte) americanización requiere un ambiente dado, una determinada estructura social y un cierto tipo de Estado. El Estado es el liberal, no en el sentido del liberalismo aduanero o de la libertad política efectiva, sino en el sentido más fundamental de la libre iniciativa y del individualismo económico que llega por su propios medios, como "sociedad civil", y en razón del mismo desarrollo histórico, al régimen de la concentración industrial" (15).

(15) Gramsci, Notas sobre Maquiavelo..., op cit. p. 293.

El proyecto subalterno o crítico

Primeramente conviene aclarar, que los sujetos sociales defensores de este proyecto, son grupos universitarios que se identifican con las demandas de los sectores sociales subalternos; es decir, la mayoría de las organizaciones populares que reclaman una transformación social que mejore el nivel de vida de las mayorías de nuestro país. No es extraño reconocer que todas estas agrupaciones, por lo general, de orientación de izquierda, se caracterizan por su compleja heterogeneidad ideológica (16), por lo que se advierte, que a lo largo de la investigación, para fines de análisis, se trataron de manera separada. Se analizaron, por ejemplo, los proyectos del rector González Casanova como democrático-nacionalista, asimismo, se observó el desarrollo de lo que catalogué como "otros proyectos de política educativa alternativa", distinguiéndolos de los de las autoridades universitarias. Aquí, —en las reflexiones finales— como aclaraciones pertinentes, se abordan como un sólo gran proyecto de política educativa en la institución.

(16) No es inoportuno dejar claro la heterogeneidad de la izquierda mexicana, sobre todo, para comprender su acción política en la sociedad civil y su papel frente al Estado, así como una breve caracterización y su influencia en la Universidad. La siguiente tipología se basa en "tres grandes troncos" y parte desde la realidad nacional y del modelo de país, la actitud frente al Estado-gobierno y la revolución mexicana, tomando en cuenta también, la política específica de cada organización.

"En el primer tronco, estaría lo que llamaremos izquierda colaboracionista, la que considera que en el poder del Estado se encuentran fracciones políticas progresistas y hasta revolucionarias sin cuyo concurso se hace imposible cualquier camino al socialismo; la izquierda opositora, que considera que el poder actual debe ser reemplazado por otro mediante una nueva revolución, definida como socialista, pero esta izquierda está dispuesta a realizar lucha política por transformaciones democráticas, incluso en el interior del Estado, como forma de ir acumulando fuerzas para lograr convertir a la izquierda en una alternativa del poder frente a la organización estatal; y un tercer tronco, muy heterogéneo, que estaría compuesto por los movimientos de masas apartidistas y la izquierda grupuscular protopartidaria, que incluye desde mínsculos grupos universitarios hasta movimientos políticos masivos... coincidiendo en una lucha frontal contra el Estado y ... el reformismo a menudo despreciando la lucha política en la sociedad (civil) y ante el Estado" (Christopher Domínguez Michael, "Quién es quién en la izquierda mexicana" en Nexos, núm. 54, junio de 1982, p. 28). (El subrayado es mío). No es difícil comprender, entonces, el por qué esos grupos universitarios radicalizados en los inicios de los años sesentas, tacharon de reformista al proyecto de reforma universitaria de González Casanova y en consecuencia, lo impugnaron políticamente.

Con base en los proyectos de los variados postulados de reforma universitaria de González Casanova (reforma académica, reforma del gobierno y la administración y reforma de difusión político-cultural de la UNAM), identificadas con los grupos progresistas y de izquierda de nuestro país, fue a nuestro juicio, la única alternativa global, considerando los problemas desde su raíz. En esta medida, el proyecto del CCH - originalmente se pensó, entre otras cosas, como órgano innovador cuyas repercusiones se concretarían en verdaderos cambios no sólo en la UNAM sino en el conjunto de la sociedad. Caracterizado por una nueva concepción educativa, para proyectar un nuevo tipo de profesional, el proyecto del CCH no tiene nada de tecnocrático, ni en los planes de estudios, ni en la composición del profesorado. Con algunas limitaciones, ahí se conjugaron los cambios de las funciones sustantivas Universitarias al tiempo que se propugna, por una nueva forma de gobierno en donde la toma de decisiones sea el resultado de la participación de los distintos sectores de la institución.

El CCH, fundamentalmente -- como proyecto distinto a la política -- educativa hegemónica -- acentuó el flujo de estudiantes hacia la enseñanza superior mientras que la SEP impulsó un proyecto cuya política educativa era exactamente lo contrario.

Por su parte, la creación del SUA, además de fortalecer la Universidad de masas se busca precisamente una vinculación con el sector -- productivo en donde se había detectado una gran cantidad de trabajadores en posibilidades de hacer Estudios Universitarios. En todo esto subyace una efectiva orientación descentralizadora en los propios servicios Universitarios. Se mencionan estos proyectos (CCH y SUA) como los más contundentes por que constituyeron los casos de estudios de esta investigación. Pero, se reconoce que los otros proyectos que -- conformaron la reforma universitaria, son coherentes con los principios democráticos y nacionalistas.

Con una orientación política más radical -- contradictoria incluso al proyecto democrático institucional de González Casanova -- los planteamientos de política educativa de estudiantes y profesores disidentes al interior de la UNAM, los cuales, siempre privilegiaron, el as-

pecto político en la democratización de las formas de Gobierno Universitario, sobre los asuntos académicos. Este conjunto de ideas fue bloqueada, por una serie de circunstancias complejas, como la falta de apoyo de las autoridades universitarias, particularmente la del Rector Soberón - Acevedo, las acehanzas de los grupos gobiernistas y/o conservadores, -- hasta las propias divisiones internas en aquellas escuelas y facultades donde los sectores disidentes eran hegemónicos. Estancados en la democratización del Gobierno Universitario, particularmente por la influencia de ciertos grupos "ultrarradicales", este sector disidente cayó en una especie de burocratización estudiantil, mostrándose, posiblemente, -- incapaz de sacar adelante nuevos programas académicos. Lo más grave de estos grupos, fue su incomprensión del significado del proyecto de reforma universitaria de González Casanova, no obstante también, su eceptico concepción de este último, hacia el movimiento estudiantil, posibilitó, para que los planteamientos de ambas partes quedaron a la deriva.

Cuando los protagonistas universitarios, postuladores del proyecto disidente, sienten que la nueva administración sobernista, aprieta las tuercas que exige su nueva política autoritaria y de modernización relativa, se da una evolución significativa en la conducción de los cambios universitarios. Ya no es el sector estudiantil, el principal interlocutor en el conflicto universitario con las autoridades, ahora corresponde al sector magisterial, especialmente a los maestros agrupados en el SPAUNAM, quienes en alianza con los estudiantes se convirtieron en los principales defensores del proyecto original del CCH, exigiendo a las propias autoridades universitarias una efectiva democratización en la toma de decisiones y una profesionalización de la enseñanza, como medios para elevar el nivel académico de los universitarios.

Apoyados en un sindicalismo. que por su ascenso, años más tarde, se fusionaría con los trabajadores administrativos, los intelectuales disidentes se convencieron de la validez de la educación popular, la excelencia académica y el lograr sus derechos laborales.

"Gracias a ellos, la derecha académica tuvo al fin un contrapeso en el desarrollo de la ciencia, la investigación social y la formulación de ideas. Generó ori-

entaciones académicas y nuevas formas de gobierno en varias facultades (Arquitectura, Economía, Ciencias) y estuvo cerca de establecerlas en Psicología y Medicina, además de haber creado, prácticamente, los (CCH), y si falló, su fracaso no es más estrepitoso que el de las escuelas tradicionales" (17).

Después de estas breves reflexiones sobre el proyecto subalterno en la UNAM, se hace una consideración sintética sobre los problemas de masificación, sus implicaciones académicas, formas de Gobierno Universitario y la vinculación Universidad-sociedad.

En cuanto a la masificación, no se acepta que el desequilibrio entre el tamaño de la población universitaria y la capacidad y las características del mercado de empleo, no se resuelve en restringir el crecimiento de la Universidad, pues históricamente apenas se ha dado un limitado proceso de democratización. Se requiere necesariamente, impulsar políticas que alteren el mercado de ocupación, a tal grado que se restablezca el equilibrio por medio del desarrollo económico real sin sacrificar a la educación pública. El crecimiento de la matrícula es un producto democrático y ventajoso para el país, acorde con un cambio en la estructura universitaria y la educación superior adquiera las modalidades técnica y científica que demanda la cultura moderna (18).

Las implicaciones académicas que trae consigo la masificación, no se resuelve haciendo más selectivo el acceso a la Universidad, debe impulsarse una modificación en las estructuras académicas, para que ello posibilite un desarrollo óptimo adecuado para una educación masiva.

(17) Bellinghaussen, Herman, "El personal académico o la tercera vía" en La Jornada, 14 de enero de 1987, p. 4.

(18) Patricia de Leonardo R. y Blanca Solares, "Las reformas universitarias en los últimos veinte años" en Actualidad de la ..., op. cit, p. 190.

Por lo que respecta a las formas de gobierno, el avance ha sido significativo no sólo en la UNAM sino en varias universidades públicas autónomas al interior del país. Se sostiene que ante las cerradas estructuras de administración universitaria, urge desarrollar una efectiva democratización en la que participen ampliamente todos los sectores universitarios sin caer en una atomización de la autonomía, generando camarillas -- corporativos y parasitarios.

El problema de las necesidades sociales en su relación con la Universidad, es preciso repensar la estructura de las profesiones, buscando una correspondencia con las necesidades sociales de los grupos mayoritarios. La investigación debe cobrar un nuevo lugar en la organización misma del curriculum, siendo eje articulador de las funciones y las prácticas universitarias.

Se requiere, en todo caso, orientar las estructuras de las profesiones hacia aquellas necesidades estructurales de carácter nacional, cuyos contenidos fortalezcan la independencia y una autonomía relativa en relación a los procesos económicos y políticos.

Contrastando el proyecto subalterno o crítico con el hegemónico, evidentemente este se basa en un modelo de universidad (19) denominada -- por los propios protagonistas como "Universidad, Crítica, Democrática y Popular", sin dejar de reconocer sus peculiares matices que varían de institución a institución, este modelo no cuenta con un aparato conceptual bien definido. De hecho, aún entre las fuerzas democráticas sigue en discusión este aspecto, aunque teóricamente se basa en la filosofía

(19) Si se requiere tener un conocimiento más detallado sobre el planteamiento teórico-metodológico de este modelo democrático se sugiere ver: Carranza Ayala Eduardo y Liberio Victorino Ramírez, Plan de trabajo metodológico para la elaboración del modelo de la Universidad Autónoma Chapingo; trabajo interno, elaborado en la Unidad de Planeación Organización y Métodos de la UACH, Chapingo, pp. 1-32.

del materialismo histórico y el proyecto surge como producto de las fuerzas o corrientes internas de la Universidad.

El proyecto subalterno o disidente es relativamente nuevo, las primeras inquietudes de transformación universitaria surgen en las postrimerías del movimiento estudiantil-popular de 1968, posiblemente influído por el movimiento estudiantil francés, de quien José Revueltas retoma algunos cuestionamientos a la educación tradicional pasiva, proponiendo en cambio, una autogestión pedagógica que, aunque parece utopía, sirvió de inspiración -- junto con el viejo anhelo contenido en la reforma de Cordova Argentina de 1918 -- para que justamente, en los inicios de los setentas, una docena de Universidades empezaran el sinuoso camino de la democratización de la educación superior.

Es muy difícil sostener que en la UNAM, se desarrollo cualquiera de estos proyectos bajo su propia orientación sin contradicciones, tal acción negaría el proyecto político (pluralidad ideológica) de la propia institución. Con el afán de que en la Universidad se desarrolle una reforma universitaria democrática, hay que tener en cuenta los principios fundamentales; como el carácter nacional de la Universidad, la modalidad de institución pública y autónoma, preservando el derecho a la autogestión e independiencia. La libertad de cátedra, como principio esencialmente académico debe complementarse con las otras funciones universitarias. Que se rescate la llamada comunidad universitaria, buscando un pacto social entre sectores universitarios. Que se garantice una reforma en el gobierno universitario asegurando que el nombramiento de las autoridades ejecutivas se respeten los principios académicos y la participación de los sectores universitarios.

Por último se esta de acuerdo --siguiendo a Sermeño -- que

"La Universidad Mexicana debe seguir siendo de masas, consensual, buscar la eficiencia y mantenerse como la voz crítica de todas las políticas tendientes a la exclusión y al elitismo" (20).

(20) Sermeño, Sergio, "Diálogo en la UNAM" en Perfil de la Jornada, La Jornada, 8 de enero de 1987, p. 15.

A N E X O S

MODELO UNAM

(PROYECTO DOMINANTE)

<u>MODALIDADES</u>	<u>F U N C I O N E S</u>			<u>ESTRUCTURA DE GOBIERNO</u>
	<u>Sustantivas</u>	<u>Adjetivas</u>		
Pública	Docencia	Organización	I	La Junta de Go <u>bi</u> erno
			II	El Consejo Uni <u>vers</u> itario
Autónoma	Investiga <u>ci</u> ón	Administra <u>ci</u> ón	III	El Rector
			IV	El Patronato
			V	Los Directores de Facultades, Escuelas e Ins <u>tit</u> utos
Nacional	Difusión- Cultural		VI	Los Consejos - Técnicos.
	Libertad de Catedra e Investigación			

AXIOMA VALORATIVO ULTIMO
 "POR MI RAZA HABLARA MI ESPIRITU"

FUENTE FUNDAMENTAL: Ley orgánica de 1945 vigente en la actualidad.

En el marco de la ciencia social, que a diferencia de la ciencia natural, los fenómenos que estudia son cambiantes y varían de sociedad a sociedad. En esta medida, se entiende por modelo "cualquier sistema de relaciones entre propiedades seleccionadas, abstractas y simplificadas, construido conscientemente con fines de descripción, de explicación... y por ello plenamente manejable; pero a condición de no emplear sinónimos de este término que dan a entender que el modelo pueda ser ... otra cosa , una copia... (de) lo real y que, cuando es obtenida por un simple procedimiento de ajuste y extrapolación no conduce en modo alguno al principio de la realidad que imita" (1).

De acuerdo a la anterior definición, el modelo es una construcción teórica bajo el máximo supuesto de racionalidad que sirve de referencia para analizar una realidad. En otras palabras, los contenidos, expresiones y características de un modelo social no puede jamás corresponder en su aplicación a la realidad, de una manera cabal a esos aspectos e interrelaciones del modelo, sino que en la mediación, ahora sí entre modelo y realidad, se encuentran obstáculos, inconveniencias, etc. que hacen finalmente entender al modelo como un marco de referencia, como una guía a seguir. Sin embargo, el modelo es fundamental para entender y explicarse cualquier hecho social. Así, se habla de modelo de desarrollo social, modelo educativo , modelo universitario, etc. Aquí se hace referencia a esto último, pero siempre en relación a la Universidad Nacional Autónoma de México.

Axioma Valorativo Último

El axioma valorativo último es la filosofía de la institución. Es la concepción social de la educación en que está basada y que guarda cierta correspondencia con los resultados esperados de la función so-

(1) Passerón Jean-Claude y Pierre Bourdieu, El Oficio de Sociólogo, Siglo XXI, México, 1978, pp. 76-77.

cial que cumple.

Desde 1919, cuando toma posesión como rector de la Universidad Nacional José Vasconcelos plantea la necesidad de que la Universidad debe servir al pueblo, esforzándose por vincularla al populismo oficial.

"Yo soy en estos instantes -decía Vasconcelos- más que un nuevo rector que sucede a los anteriores, un delegado de la revolución que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo de las aulas, sino a invitaros a que salgáis con él a la lucha, a que compartais con nosotros las responsabilidades y los esfuerzos" (2).

Como es bien conocido, el gran ideal de este intelectual, se sintetiza en formar una raza nueva, surgida del mestizaje de todos los pueblos hispanoamericanos (3). Por lo tanto, la leyenda "Por mi raza hablará el espíritu" significa "la convicción de que la raza nuestra -elaborará una cultura de tendencias nuevas, de esencia espiritual y -libérrima" (4):

Modalidades

Las modalidades que a continuación se señalan son tomadas de la Ley Orgánica de 1945 de la Universidad Nacional. El momento histórico en que se proclama tal documento entraña una nueva relación de la universidad con el Estado caracterizada por una coincidencia ideológica y por una real utilidad en cuanto a la formación de profesionales.

El carácter público de la UNAM se justifica por que se le concede un organismo descentralizado del Estado. Pero además, por que es éste último quien aporta el 90 por ciento del subsidio para el funcio-

(2) Vasconcelos, José, "Discurso con motivo de la toma de posesión del cargo de rector de la Universidad..." en Textos, una antología general, SEP, México, 1982, pp. 11-112.

(3) Garrido, Felipe, "Ulises y Prometeo, Vasconcelos y las prensas universitarias" en Revista de la Universidad de México, núm. 18, nueva época, octubre de 1982, p. 7.

(4) Vasconcelos, "El nuevo escudo de la Universidad Nacional" en Textos ..., op. cit. p. 115.

namiento de la institución. En tanto que la autonomía universitaria, se define como aquella responsabilidad de gobernarse así misma, dentro de los límites fijados por la propia Ley Orgánica. No está por demás señalar que autonomía no implica independencia. Una institución autónoma como la universidad no es independiente del gobierno ni de los demás sectores sociales. La instancia de la autonomía, define precisamente la forma en que se relaciona la universidad con el resto de la sociedad, incluyendo al aparato gubernamental.

Lo nacional se justifica, por que antes que nada, todas las funciones sustantivas de la universidad, deben orientarse a resolver los grandes problemas que afectan al país, tratando al mismo tiempo de disminuir la dependencia científica y tecnológica de México. Concretamente debe formar los cuadros técnicos y científicos que demanda la nación, así como seguir el camino de presentarse como la institución de educación superior por excelencia. Se debe tener claro que la dimensión nacional de la UNAM al estar al servicio de la nación, supone una gran negación: la de que jamás podrá estar al servicio exclusivo de una clase, un grupo social particular, o una región en específico.

Libertad de cátedra y pluralidad política son dos aspectos vinculados dialécticamente. El primero, contextualizado en el mismo concepto de universidad, se basa en que en la institución caben la universalidad de teorías, corrientes de pensamientos e ideologías. Aceptar lo contrario en estos aspectos sería negar la universidad. No cabe duda que en el bloque histórico y muy especialmente en el ámbito de la sociedad civil, se desarrollan dos principios hegemónicos, lo cual presupone que, uno es dominante y el otro pugna por derrotar ese dominio.

La universidad no es ajena a estos principios, sin embargo, conviene especificar que la académica como materia sustancial de la universidad debe fijar sus límites respecto a las prácticas políticas de los partidos y demás organizaciones políticas, de lo contrario se corre el riesgo de politizar la academia. "Los únicos compromisos válidos dentro del espacio universitario deben ser con la verdad con el conocimiento. Las concertaciones en torno a intereses políticos particu

lares, los pactos clientelares, las connivencias de otra índole, todas estas formas de relación se oponen, por principio, a las relaciones - que deben privar dentro del mundo académico" (5).

Funciones Sustantivas

La docencia y la investigación son dos elementos en los que descansa la razón de ser por excelencia, de la universidad. En estas actividades "la Universidad se inspirará en los principios de libre investigación y libertad de cátedra y acogerá en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social; pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política militante, aún cuando tales actividades se apoyen en aquellas corrientes o tendencias" - (Art. 2o. Estatuto General de la UNAM, p. 15).

La docencia debe ser entendida como el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde participan profesores y alumnos con el fin estudiar los contenidos teórico-prácticos de los planes y programas de estudio que conforman una determinada carrera. Desde luego, para que la docencia sea significativa es imprescindible su vinculación con la investigación, entendida esta como la reafirmación de teorías y la generación de nuevos conocimientos.

La difusión cultural se entiende como el complemento de las otras dos funciones sustantivas. La universidad cumple esta función extendiendo las mejores tradiciones culturales del país, además de destacar actividades de difusión cultural, producto del acervo científico en una sociedad moderna. La difusión cultural, así como en las otras funciones sustantivas, deben estar bañadas de las modalidades que rigen el tipo de una universidad nacional y autónoma.

(5) Cordera Campos, Rolando y otros, "Para la reforma, la organización y discusión de los universitarios" en Perfil de la Jornada, La Jornada, 15 de enero de 1987, p. 20.

Funciones Adjetivas

Las funciones adjetivas son aquellas que sirven de apoyo a las funciones sustantivas. Para llevar a cabo esas actividades se requiere contar con una organización formal (burocrática) (6) que implica formas de interacción funcional y de interdependencia entre sus miembros y agencias por lo menos, en tres diferentes dimensiones:

- a) la necesidad de procurar y suplir un flujo continuo de bienes y servicios para el funcionamiento de cada una de las unidades organizacionales.
- b) el proceso de producir, recibir y deseminar la formación y el conocimiento técnico a través y entre las unidades técnicas de la organización.
- c) el proceso de impartir y aceptar direcciones emanadas de la autoridad competente con el propósito de llenar los objetivos comunes a cada unidad administrativa. Sin embargo, estas tres dimensiones se encuentran relacionadas con los recursos fundamentales de toda organización, los cuales pueden distinguirse en recursos humanos, materiales, financieros y técnicos.

Para el buen desempeño de este proceso es imprescindible contar con una administración eficaz, buscando siempre la optimización de los recursos.

Estructura de Gobierno

La estructura de gobierno de la UNAM, es concebida como la jerarquización que tiene por objeto canalizar las decisiones que deben implementarse en la vida universitaria. Cada una de las instancias cumple objetivos específicos en el desarrollo académico-administrativo.

(6) Toda entidad burocrática, se caracteriza por los siguientes aspectos:

- una división del trabajo, social y organizacional, que incluya las decisiones a nivel de poder y a nivel de responsabilidades;
- la presencia de uno o más centros de poder que controlan dinámicas organizacionales y prevén avenidas para modificar los objetivos y principios.
- Una muy alta sustitución y renovación de personal

- I. La junta de gobierno. Es la máxima autoridad de la UNAM, cumpliendo entre otras, las siguientes funciones (Art. 6o. Ley Org.); - nombrar al Rector y a los directores de escuelas y facultades e institutos; designar a las personas que forman el patronato de la institución; tiene capacidad de resolución definitiva cuando el rector, de acuerdo al artículo noveno, vete los acuerdos del consejo universitario que no tenga carácter técnico; resolver conflictos entre autoridades universitarias y expedir su propio reglamento.
- II. El Consejo Universitario (CU). Esta integrado (Art. 7o.) por el Rector, los directores de facultades, escuelas e institutos, representantes alumnos, profesores por escuelas y facultades, profesores de centros de extensión universitaria, un representante de empleados de la universidad y el secretario general de la UNAM. En el caso de alumnos y profesores por escuela y facultad, son dos: un propietario y un suplente.
- El CU entre otras, tiene las siguientes funciones:
- expedir normas y disposiciones generales para una mejor organización y funcionamiento técnico, docente y administrativo de la Universidad.
 - conocer los asuntos de trascendencia para la institución y plantear políticas de solución.
- III El Rector. Según la Ley Orgánica (Art. 9o.) es el "jefe nato" de la UNAM, su representante legal, tiene derecho a voto en el CU y esta facultado para nombrar al resto de los funcionarios. Es el presidente del CU. El Rector sirve de enlace entre la comunidad universitaria y la junta de gobierno. No obstante, el rector cuidará del exacto cumplimiento de las disposiciones de la junta de gobierno.
- IV. El Patronato. Es una instancia (Art. 10) dedicada a administrar el patrimonio universitario y los recursos ordinarios y extraordinarios que la institución se hiciera llegar por cualquier concepto. Se encarga de formular el presupuesto general anual de in

gresos y egresos, así como las modificaciones que haya de hacerse en cada ejercicio oyendo para tal efecto a la Comisión de Presupuestos del CU y el Rector.

- V. Los directores de Escuelas y Facultades e Institutos. Estas autoridades (Art. 11) serán nombradas por la junta de Gobierno, de temas que formará el Rector, quien previamente lo someterá a la aprobación de los Consejos Técnicos respectivos. Los Directores de Institutos serán nombrados por la junta a propuesta del Rector.
- VI. Los Consejos Técnicos. Estarán integrados (Art. 12) por un representante profesor de cada una de las especialidades que se impartan y por los representantes de todos los alumnos... Para coordinar la labor de los institutos se integrarán dos consejos: el de investigación científica y el de humanidades.

Los Consejos Técnicos, serán órganos necesarios de consulta en los casos que señale el Estatuto.

MODELO UNAM

(PROYECTO DISIDENTE O ALTERNATIVO)

AXIOMA VALORATIVO ULTIMO
 "POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"

<u>MODALIDADES</u>	<u>F U N C I O N E S</u>			<u>ESTRUCTURA DE GOBIERNO</u>
	<u>Sustantiva</u>	<u>Adjetivas</u>		
Democrática	Docencia	Administra ción	I	Comunidad Univer sitaria
			II	Consejo Universi tario
Nacionalista	Investiga ción	Recursos - Humanos	III	Comunidad Esc. y Facultad.
Crítica	Difusión Cultural	Recursos - Humanos		
Popular				

FUENTES FUNDAMENTALES: Discurso Político del planteamiento de reforma universitaria de los grupos universitario disidentes.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL MODELO UNAM (PROYECTO DISIDENTE O ALTERNATIVO)

Aunque se plantean ciertas modalidades, tales como democrática, crítica, etc. el proyecto disidente no ha tocado, en el caso de la UNAM una modificación al Axioma Valorativo Último, de tal manera, que en la explicación de este modelo ese aspecto se deja sin comentario.

La elaboración del proyecto disidente surge, obviamente del cuestionamiento al modelo liberal que desde esta perspectiva se considera antidemocrática y no responde a los intereses nacionales.

Ahora bien, este proyecto no se contrapone al dominante pero si, según la visión crítica, tiene que ser superior, lo que implica recoger sus principios fundamentales e indexarles las modalidades aquí referidas.

Modalidades

Esencialmente el carácter democrático se ha interpretado en dos acepciones: "a) Como extensión del acceso y la permanencia en los estudios superiores, con el doble objetivo de suprimir el carácter socialista elitista de la universidad y de lograr una composición popular en la población estudiantil; y b) Como gobierno participativo, con el objetivo de colectivizar la toma de decisiones, básicamente a través de la constitución de órganos decisorios paritarios, de representación directa o delegada y de la electividad de los funcionarios".(7)

La orientación nacionalista tiene la misma dimensión que en la del modelo dominante, a excepción de que se enfatiza en la necesidad de desarrollar la investigación científica, básica y tecnológica, ligada a la docencia para obtener el mejor aprovechamiento económico y social de los recursos naturales del país y encontrar nuevos procedimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional independiente.

(7) Fuentes Molinar, "En torno a la Universidad crítica, democrática y popular" en Foro Universitario, núm. 47, octubre 1984, p.30 STUNAM.

La idea de universidad crítica parte del supuesto que la Institución debe contribuir al cambio social y su función "reproductura y de trasmisión de ideología dominante" debe sustituirse por una actitud -desmistificadora, creando conciencia de los problemas sociales, denunciando injusticia y sometiendo a la discusión y análisis de las políticas gubernamentales que afecten a los sectores sociales mayoritarios. En cuanto a las posiciones científicas se esfuerzan por desenmascarar las falacias de las corrientes "científicas" dominantes, sobre todo en las ciencias sociales. En el campo práctico pedagógico, cuestiona duramente a la enseñanza tradicional por autoritaria y anacrónica, -proponiendo una nueva práctica educativa creativa liberadora que contribuya precisamente al cambio de estructuras sociales e ideológicas.

La idea de universidad popular esta asociada en la mayoría del -- discurso al respecto a las nociones de democracia, especialmente, en - dos sentidos, a) como el uso de los productos de la universidad al ser - vicio de las masas populares. b) como incorporación de la institución - al proceso de acumulación de fuerza de oposición al sistema y al go-- bierno" (8).

Con respecto a las funciones sustantivas y adjetivas todo su contenido; es decir, sus planes y programas deben de ser coherentes con - las modalidades aquí referidas.

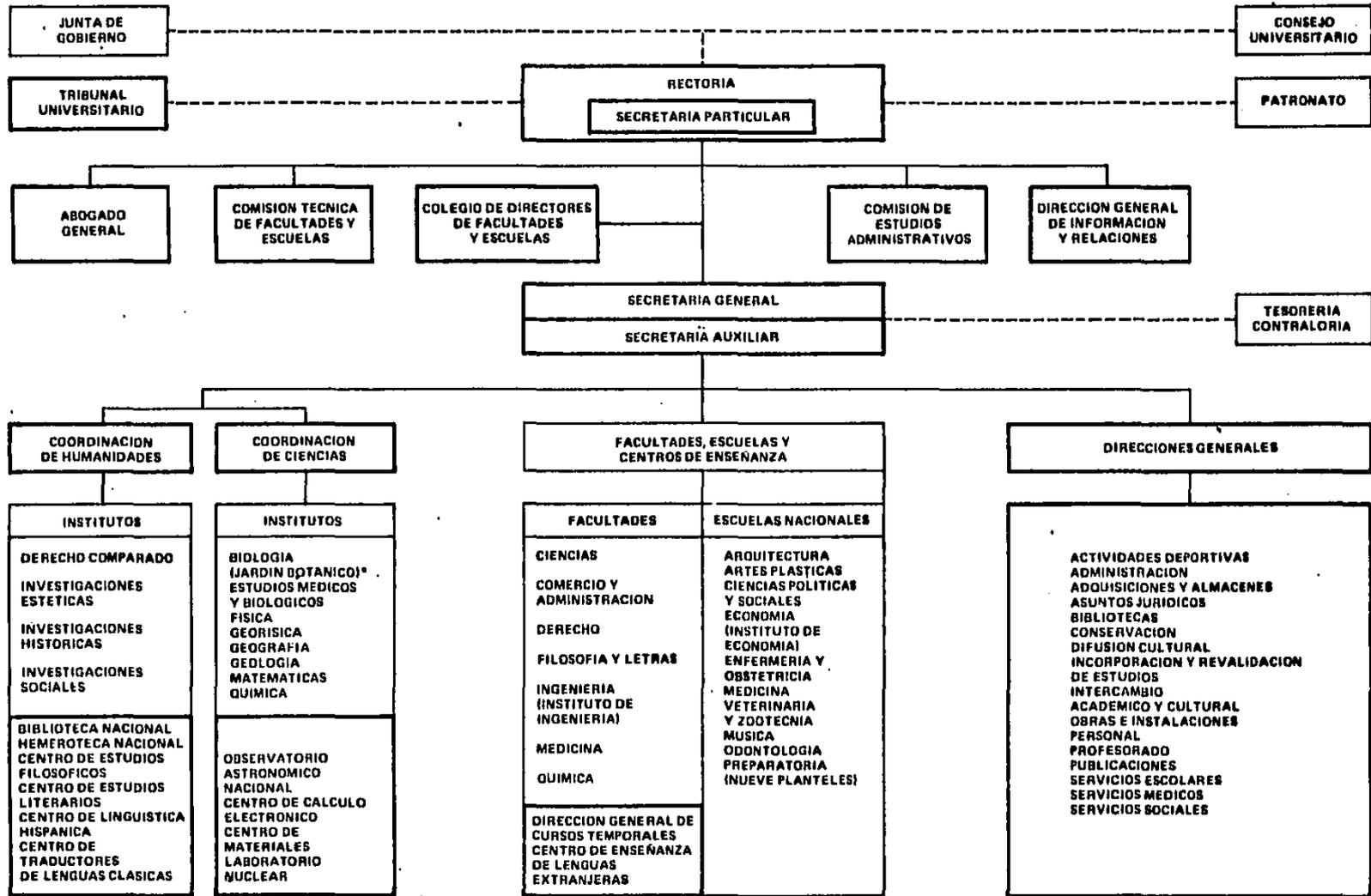
Por último la estructura de gobierno tiene algunas modificaciones con respecto al proyecto dominante, ya que sobre todo se finca en la -- noción de universidad democrática, evitando concentrar el poder en manos de pocas autoridades, en cambio, la máxima autoridad es la comunidad universitaria.

(8) Ibidem p. 35.

A N E X O III

O R G A N I G R A M A S

ORGANIGRAMA UNAM 1967

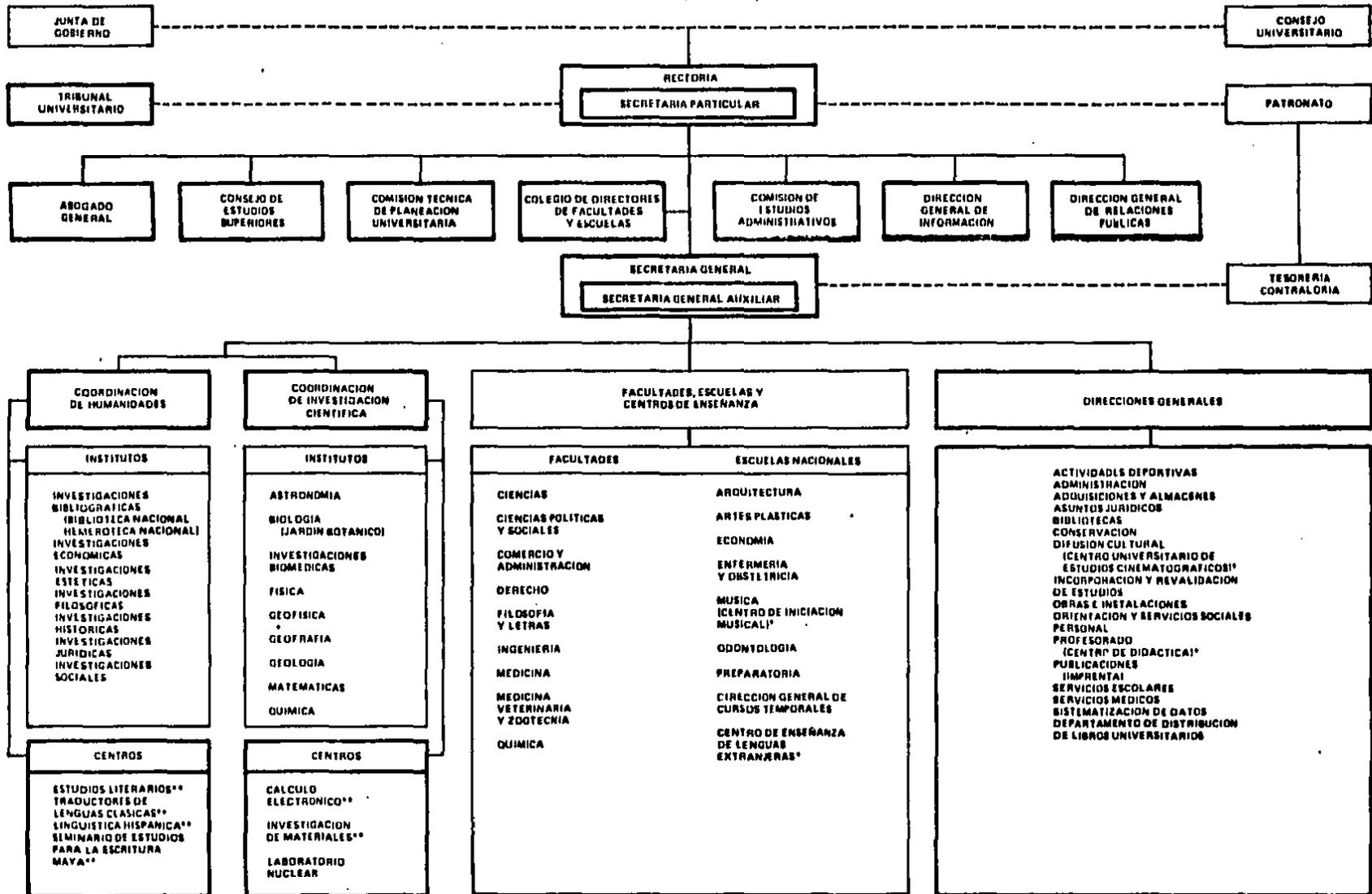


-----RELACIONES DE COORDINACION

*NO FORMAN PARTE DE LOS CONSEJOS TECNICOS

FUENTE: Diagramas estructurales y funciones de las dependencias universitarias

ORGANIGRAMA UNAM 1970

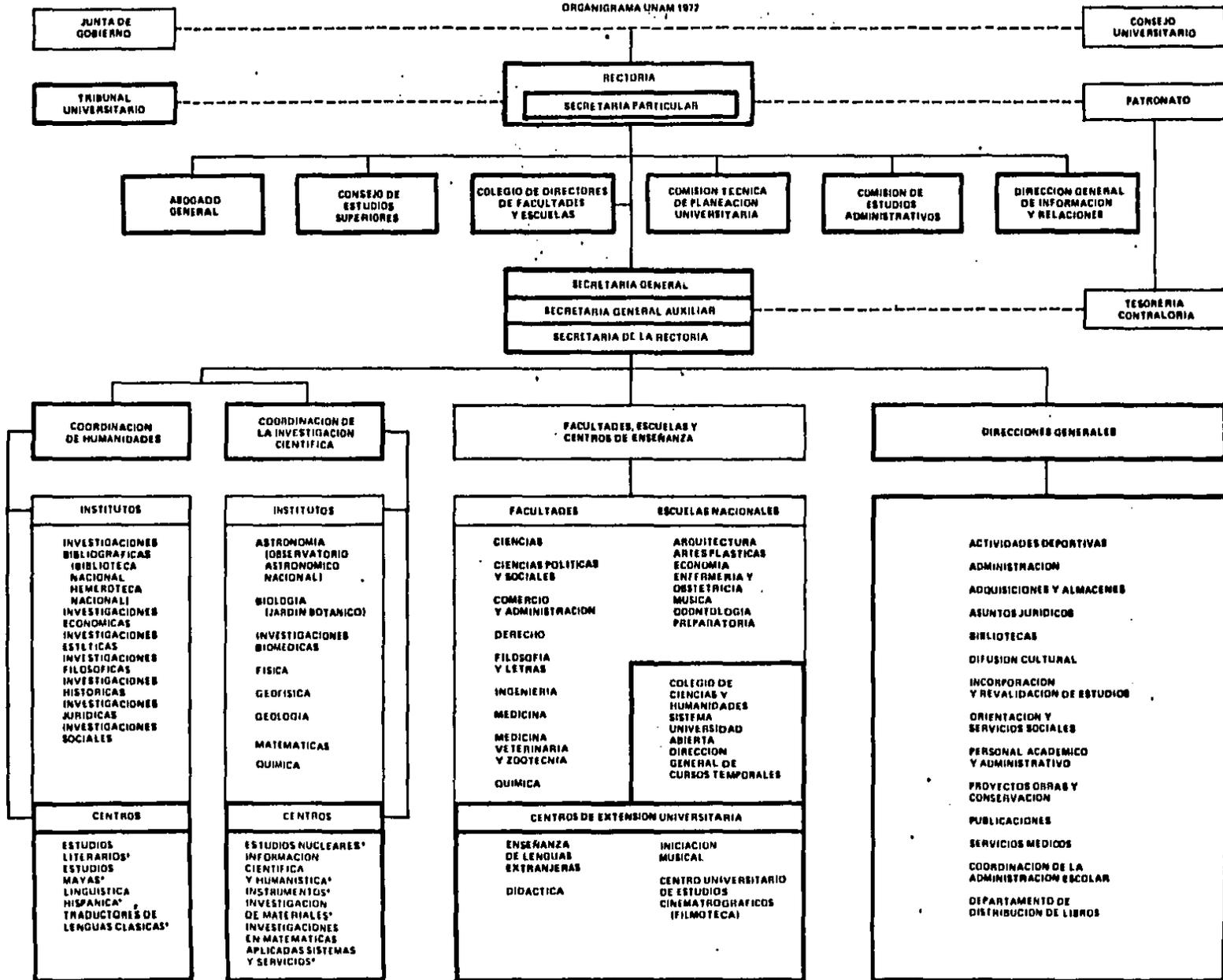


-----RELACIONES DE COORDINACION

FUENTE: Organización

* CENTROS DE EXTENSION UNIVERSITARIA
 ** NO FORMAN PARTE DE LOS CONSEJOS TECNICOS DE HUMANIDADES Y DE INVESTIGACION CIENTIFICA

ORGANIGRAMA UNAM 1977



* NO FORMAN PARTE DE LOS CONSEJOS COORDINADORES DE INVESTIGACION

----- RELACIONES DE COORDINACION

ALGUNAS DE LAS PRINCIPALES MODIFICACIONES EN LA ORGANIZACION ACADEMICA
Y ADMINISTRATIVA DE LA UNAM (*)

ORGANIGRAMA DE 1970	ORGANIGRAMA DE 1972
<ul style="list-style-type: none"> - En el nivel de autoridad más alto la que en 1967 se ubica como <u>Secretaría Auxiliar</u> se transforma en <u>Secretaría General</u>, la que establece acuerdos con el rector y el secretario general. - Se divide la Dirección General de Información y relaciones en dos: la de Información y la de Relaciones Públicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Reaparece la <u>Secretaría de la Rectoría</u>. - Se fusionan las dos Direcciones en una sola Dirección General de Información y Relaciones.
<p>Coordinación de Humanidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se transforman 3 centros: Instituto de Economía, de Derecho Comparado y de Estudios Filosóficos en Institutos de Investigaciones con sus respectivas unidades, así como la creación de Investigaciones Bibliográficas. 	<p>Coordinación de Humanidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - No hay cambios visibles.
<p>Coordinación de Investigación Científica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Surge el Instituto de Astronomía - El Instituto de Estudios Médicos y Biológicos se transforma en Instituto de Investigaciones Biomédicas. 	<p>Coordinación de Investigación Científica</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Laboratorio Nuclear se transforma en Centro de Estudios Nucleares. - Surge el Centro de Información Científica y Humanística.

(*) Tanto los organigramas como las observaciones, resumidamente -- son tomados de Mier y Teran, op. cit. pp. 146-150.

Facultades, escuelas y centros de enseñanza

- Dos Escuelas Nacionales se transforman en Facultades: la de Ciencias Políticas y Sociales y la de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Administración central

- La Dirección General de Servicios Sociales se transforma en Dirección General de Orientación y Servicios Sociales.
- Surge el Centro de Didáctica dependiente de la Dirección General del Profesorado.
- Se crea la Dirección General de Intercambio Académico y Cultura, surgiendo en su lugar las Comisiones de Beca y la de Intercambio Académico, las que no aparecen en el Organigrama por que según son órganos asesores de la Secretaría General.

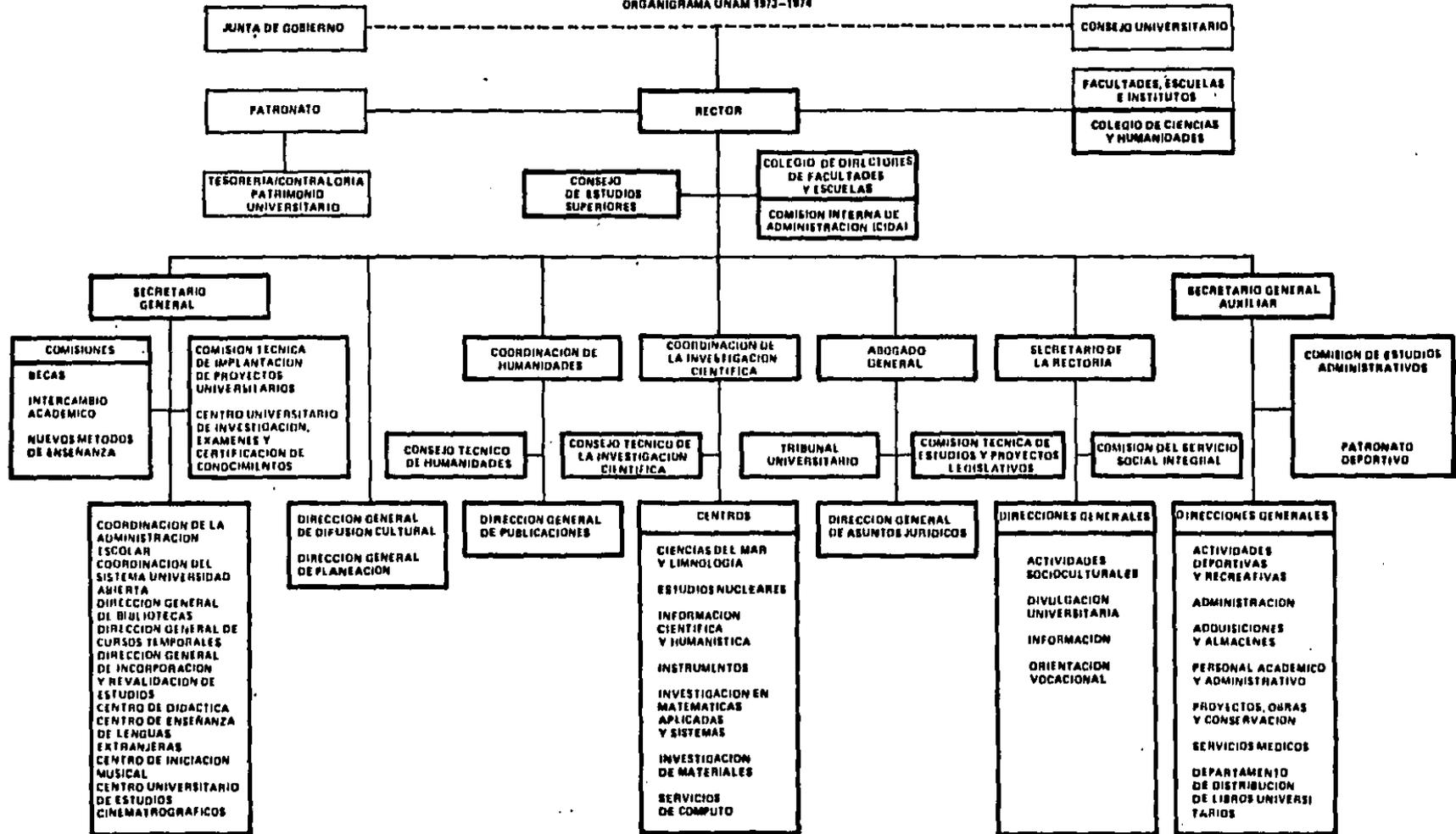
Facultades, escuelas y centros de enseñanza

- Nace el CCH y el SUA
- Aparece reubicado el Centro de Didáctica.
- El Centro de Iniciación Musical se independiza de la Escuela Nacional de Música.

Administración central

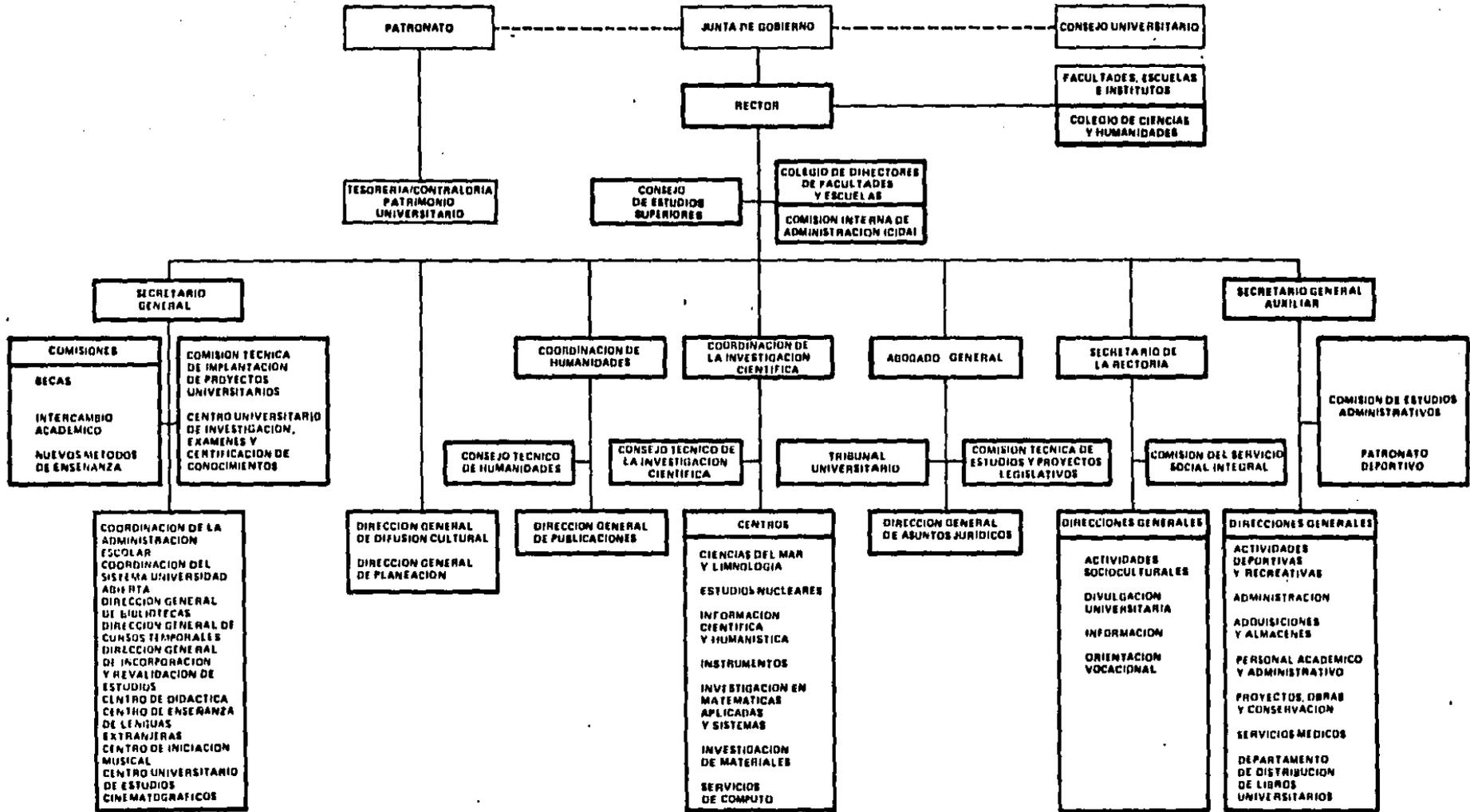
- La Dirección General de Personal cambia su nombre por el de Dirección Central de Personal Académico y administrativo.
- Desaparece la Dirección General del Profesorado y el Centro de Didáctica es reubicado.
- Desaparece la Dirección General de Sistematización de Datos.
- La Dirección General de Servicios Escolares se transforma en Coordinación de la Administración Escolar.
- Junto a las Comisiones de Becas de Intercambio Académica, de Nuevos Métodos de Enseñanza, y Editorial, surge una nueva Comisión, también como Asesora de la Secretaría General: la Comisión Técnica de Implantación de Proyectos Universitario.

ORGANIGRAMA UNAM 1973-1974



FUENTE: Informe, 1973-1974

ORGANIZACION UNAM 1975



ALGUNAS DE LAS PRINCIPALES MODIFICACIONES EN LA ORGANIZACION ACADEMICA
ADMINISTRATIVA DE LA UNAM

ORGANIGRAMA DE	1973 - 1974	ORGANIGRAMA	1975
	<ul style="list-style-type: none"> - Como una gran prioridad administrativa a costa de no darle la atención merecida a lo académico se da una fuerte concentración burocrática en torno al rector. - Se crea la Comisión Interna de Administración. - Aparecen dos nuevas direcciones bajo el control directo de rectoría: Difusión Cultural y Planeación Universitaria. 		<ul style="list-style-type: none"> - No se registran cambios sustanciales en el aparato administrativo. - En las Escuelas y Facultades, aunque no se desglosen en el Organigrama, se tiene que: - La Escuela Nacional de Odontología adquiere el rango de Facultad. - Se crean las ENEP, Aragón y Zaragoza.
	<p>Secretaría central</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se asesora de la siguiente instancias: Comisiones de Becas, Intercambio Académico, Nuevos Métodos de Enseñanza, y Técnica de Implantación de Proyectos Universitarios, entre otros. - Ejerce control esta Secretaría, sobre las siguientes dependencias: Coordinación de Administración Escolar, Coordinación del SUA, Dirección General de Cursos Temporales etc. 		
	<p>Coordinación de humanidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Dirección General de Publicaciones ahora depende de esta. - Surgen ciertos Institutos, como el de Investigación Antropológica, Centros de Traductores de Lenguas Clásicas, entre otras pero no aparecen en el Organigrama. 		

Coordinación de investigación científica

- El Centro de Investigación en Matemáticas Aplicadas, Sistemas y Servicios se divide en dos : el de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y el de Servicios de Computo.
- El Depto, de Ciencias del Mar y Limnología se transforma en Centro.

Secretaría de la rectoría

- De la anterior Dirección General de Orientación y Servicios Sociales se dividen tres dependencias; las Direcciones Generales de Actividades Socioculturales, la de Orientación Vacacional y la Comisión de Servicio Social Integral.
- Se crea la Dirección General de Divulgación Universitaria.
- La anterior Dirección General de Información y Relaciones se denomina ahora Dirección General de Información.

Secretaría general auxiliar

- Tiene bajo su dependencia la Comisión de Estudios Administrativos, el Depto. de Distribución de Libros Universitarios y las que ilustran el Organigrama. Así mismo se creó el Patronato Deportivo.

Facultades, escuelas y institutos

De la que aparecen reflejada en el Organigrama se dicen las siguientes modificaciones:

- La Facultad de Comercio y Administración se transformó en Facultad de Contaduría y Admi

nistración .

- Se independizó la carrera de trabajo social antes cursada en la Facultad de Derecho -- creandose la Escuela Nacional de Trabajo Social.
- Se eleba a Facultad el Colegio de Psicología
- Nacen las ENEP, Cuatitlán, Acaltán e Iztacala.

B I B L I O G R A F I A

C A P I T U L O 1

- Althusser, Louis, "Ideología y Aparatos ideológicos de Estado. Apuntes para investigación" en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, núm. 76, UNAM, México, 1978.
- Arguello, Gilberto, "La intelectualidad y el poder en México de 1917, a nuestros días" en Seis aspectos del México real, Universidad Veracruzana, México, 1979.
- Arroyo, Alberto e Ignacio Pineda, Metodología del análisis de coyuntura mimeo, Colección Francisco (Pikin) Guerrero, CECARI, México, 1986.
- Basáñez, Miguel, "La lucha por la hegemonía en México, 1963-1980, Siglo XXI, México, 1981.
- Baudelot Christian y Roger Establet, La escuela capitalista, Siglo XXI, México, 1980.
- Bordieu, Pierre y Passerón, Jean Claude, La reproducción. Elementos -- para una teoría del sistema de enseñanza, Colección Papel, núm. 39 Ed. Laia, Barcelona, 1977.
- Bowles Samuel y Herbert Gintis, La instrucción escolar en la América Capitalista, Siglo XXI, México, 1986.
- Broccoli, Anselo, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, Nueva Imagen, México, 1977.
- Cepeda Flores, Francisco, "La reestructuración administrativa" en Foro Universitario, Primera época, núm. 9/10, agosto 1978.

- Cerroni, Humberto, México Gramsciano, Colegio Nacional Sociólogos, A.C. México, 1981.
- Cordova, Arnaldo, "La formación del poder en México", ERA, México, 1978.
- De Ibarrola, María, Enfoques sociológicos para el estudio de la educación" en Sociología de la educación, CEE, México, 1981.
- Didriksson Takayanagui, Axel, Reforma educativa y descentralización de la educación media y superior en México (1971-1976), tesis de licenciatura en Sociología, FCPYS, UNAM, México, 1978.
- "La descentralización educativa en México (1971-1983)", en Foro Universitario, núm. 32, segunda época, STUNAM, julio de 1983.
- Díaz Polanco, Héctor, y otros, Teoría y realidad en Marx, Durkheim u Weber, Juan Pablos, México, 1981.
- Documentos sobre la Ley Federal de Educación, SEP, México, 1974.
- Durkheim, Emile, Educación y Sociología, Shapire, Buenos Aires, 1978.
- Fuentes Molinar, Olac, Entrevista por José A. Pérez, en Revista Estudios sobre la Juventud, CREA, nueva época, núm. 2, México, abril - junio de 1984.
- "En torno a la universidad crítica, democrática y popular en Foro Universitario, núm. 47, octubre de 1984.
- García Solís, Ivan, "Democratizar ala educación pública, una necesidad nacional" en seis aspectos del México real, Universidad Veracruzana, México, 1979.
- González Casanova, Pablo, "Relaciones de explotación e ideologías socialistas" en Cuadernos Políticos, núm. 23, ERA, México, enero-marzo

1980.

Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: en análisis crítico" en Cuadernos - Políticos, núm. 46, ERA, julio-diciembre de 1985.

Gramsci, Antonio, La alternativa pedagógica, Fontamara, Barcelona, 1981.

- Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno (t. 1 de "Cuadernos de la cárcel"), Juan Pablos, México, 1978.

- La formación de los intelectuales, Grijalvo, México, 1981.

- El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce (t. 3 de "Cuadernos de la cárcel"), Juan Pablos, México, 1978.

Guevara Niebla, Gilberto, "Educación superior y desarrollismo" en Cuadernos políticos, núm. 25, ERA, julio-septiembre de 1980.

- El saber y el poder, Ed. Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México, 1983.

- "Universidad y autonomía", en Foro Universitario, núm. 13, STUNAM, diciembre de 1981.

- "El IPN y la reforma educativa cardenista" en Crisis y contradicciones en la educación técnica en México, Ed. Gaceta, México, 1984.

Huques Portelli, Gramsci y el bloque histórico, Siglo XXI, México, 1981.

Labarca Guillermo (compilador), Economía política de la educación, Nueva Imagen, México, 1980.

Larau, R. "Autogestión e institución" en Revista Caos, núm. 2, México, 1980.

Ley Orgánica de la UNAM, (vigente desde 1945) UNAM, 1980.

Loeza, Soledad, "La educación nacional entre 1940 y 1970" en Ideología educativa de la revolución mexicana, UAM-Xochimilco, México, 1984.

López Cámara, Francisco, El desafío de la clase media, Cuadernos de Joaquín Mortíz, México, 1973.

Martínez Della Rocca, Salvador, Estado, educación y hegemonía en México, Ed. Línea, México, 1983.

Marx, Karl, el Capital, t. 3. Vol. VII, FCE, 1981.

Mendoza Rojas, Javier, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en Perfiles educativos núm. 12, CISE, UNAM, abril-junio de 1981.

Mouffe, Chantal, "Hegemonía e ideología en Gramsci", en revista Arte, sociedad, ideología, núm. 5, febrero-marzo de 1978.

Omelas Navarro, Carlos, "El Estado y las fuerzas democráticas: la lucha por la reforma universitaria", en Foro Universitario, núm. 43, STUNAM, junio, 1984.

- "La educación técnica y la ideología de la revolución mexicana" en Ideología educativa de la revolución mexicana, UAM, Xochimilco, México, 1984.

- "Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto?" en Sociología de la educación, Estudios Educativos, núm. 5, CEE, México, 1981.

Pansza González, Margarita, et. al., Fundamentación de la didáctica, t. 1, Guernika, México, 1986.

Portantiero, Juan Carlos, "El principio educativo en Gramsci", en Foro

Universitario, núm. 24, STUNAM, noviembre de 1982.

Poulantzas, Nicos, Poder Político y clases sociales en el estado capitalista, siglo XXI, México, 1976.

Rangel Guerra, Alfonso, La educación superior en México, Jornadas 86, El Colegio de México, México, 1979.

Puiggros, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, Nueva Imagen, México, 1982.

Rodríguez Lapuente, Manuel, "La universidad y el Estado", Deslinde, núm. 63, UNAM, marzo, 1975.

Sacristán, Manuel, "La formación del marxismo en Gramsci", en Actualidad del pensamiento político en Gramsci, Grijalbo, Barcelona, 1967.

Salomón, Magdalena, "Gramsci: apuntes para una propuesta educativa", en Perfiles educativos, núm. 15, CISE, UNAM, enero-marzo de 1982.

- "Panorama de las principales corrientes de la educación como fenómeno social" en Perfiles Educativos, núm. 8 abril-mayo-junio, 1980, CISE-UNAM.

Saldívar, Américo, Ideología y política del Estado mexicano (1970-1976) Siglo XXI, México, 1980.

Sandoval, Miguel, "Crisis social y reforma universitaria", en La Cultura en México, -suplemento de la revista Siempre! - núm. 723, diciembre 16 de 1975.

Suchodolski, Bogdan, La teoría marxista de la educación, Grijalvo, México, 1981.

Tecla Jiménez, Alfredo, Universidad, burguesía y proletariado, Ed. Cul-

tura Popular, México, 1978.

Torres, Carlos Alberto, "La educación y las teorías del Estado (Implicaciones en la investigación sobre política educativa)" en Perfiles educativos, núm. 1, nueva época, UNAM, México, 1983.

Weber, Marx, Economía y sociedad, t. II, FCE, México, 1984.

Zemeño García, Sergio, México: una democracia utópica, Siglo XXI, México, 1978.

- Imperialismo y desarrollo capitalista tardío, UNAM, México, 1979.

CAPITULO 2

Arredondo Galván, Martiniano, "El concepto de calidad en la educación superior" en Perfiles educativos, núm. 19, CISE, UNAM, enero - marzo de 1983.

Barros Sierra, Javier, 1968 (conversaciones con Gastón García Cantú), - Siglo XXI, México, 1972.

Castrejón Díez, Jaime, La educación superior en México, Edicol, México, 1979.

Colmenero, Sergio, "Problemas universitarios y política nacional" en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, núm. 73, FCPyS, - UNAM, julio-septiembre de 1973.

Coombs, Phillip, H, La crisis mundial de la educación, Barcelona, 1971.

Comité de lucha de la universidad, "A la comunidad universitaria", Bo-
lante, Ciudad Universitaria, 13 de junio de 1972.

- "La crisis del capitalismo en México, la crisis política", en La crisis de la educación superior en México, nueva imagen, México, 1981.

Cuevas Díaz, J. Aurelio, El partido comunista mexicano 1963-1973, Ed. Línea, México, 1984.

Espinoza, Ivan, "Algunas reflexiones sobre la educación superior en México", en Educación y desarrollo dependiente en América Latina, Guernika, México, 1979.

Fernández, Aurelio, "El Consejo Universitario y la gestión de Soberón",

en Foro Universitario, núm. 1 segunda época, STUNAM, diciembre de 1980.

Flores Olea, Víctor, La rebelión estudiantil, México, 1980.

Fuentes Molinar Olac, "Educación pública y sociedad" en México, hoy, Siglo XXI, México, 1979.

- "Las ENEP: Proyecto y práctica " Conferencia, Primer Foro Académico - Laboral, ENEP, 5,6 y 7 de agosto de 1981.

González Casanova, Pablo "El contexto político de al reforma universitaria" Deslinde, núm. 18, UNAM, junio de 1972.

- "Aritmética contrarrevolucionaria" en Violencia antiuniversitaria, - UAP, México, 1978.

Guzmán, Jose Teódulo, Alternativa para la educación en México, Guernika México, 1978.

Hirales, Gustavo y Terán, Liberato, "El radicalismo pequeño burgués", - en revista Situaciones, núm. 7, UAS, 1978.

Jiménez C. Edgar, "Perspectiva latinoamericana de la sociología de la educación" en Sociología de la educación, CEE, México, 1981.

Ochoa, Quauhtemoc, "La reforma educativa en la UNAM, (1970-1974)" en — Cuadernos políticos, núm. 9 ERA, julio-septiembre de 1976.

Oposición, (periódico), 15-30 de octubre de 1971.

Omela Navarro, Carlos, "La educación técnica y la ideología de la revolución mexicana", en ideología educativa de la revolución mexicana, UAM-Xochimilco, México, 1984.

Portantiero, Juan Carlos, "Gramsci y la educación" en Sociología de la educación, Corrientes Contemporaneas, CEE, México, 1981.

"Puebla, asesinato y represión" en Punto Crítico, núm. 14, México, febrero, 1973.

Ramírez, Ramón, El movimiento estudiantil de México, julio-diciembre de 1968, 2 Vols. ERA, México, 1969.

Revueltas, José, México 68: juventud y revolución, (t. 15 de "Obras completas"), ERA, México, 1979.

Reyna, José Luis, Control político, estabilidad y desarrollo en México, Cuadernos del Centro de Estudios Sociológicos, núm. 3, El Colegio de México, México, 1974.

Wences Reza, Rosalío, "El movimiento de reforma universitaria" en Foro Universitario, núm. 6, STUNAM, México, noviembre de 1976.

CAPITULO 3

Broccoli, Angelo, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, Nueva Imagen, México, 1977.

Chertorivsk; Shkoorman, "Implantación de los Colegios de Ciencias y Humanidades Autónomos Económicamente", Tesis Profesional, Facultad de Comercio Administrativo, UNAM, 1971.

Conclusiones del Foro Nacional Estudiantil, en El Sol de México, 29 de abril de 1972.

- "Democratización total, afirman en Economía" (comunicado de un grupo de profesores, estudiantes y graduados de la ENE), en Excelsior, 21 de noviembre de 1972.

- "Documento: La reforma educativa burguesa, Foro Nacional de estudiantes, UNAM, 1972.

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

"Entrevista a Ruy Murini", tomado de la revista Síntesis, núm. 5 México 1973.

"Educación y autogobierno", en Manifiesto del círculo maestro socialista, UNAM, 1971.

Fuentes Molinar, Olac, "Las épocas de la universidad mexicana. Notas para una periodización" en Ideología educativa de la revolución mexicana, UAM, Xochimilco, México, 1984.

Gaceta UNAM, Dirección Genral de Información, México, período de enero de 1970 a diciembre de 1972.

Gómez, Pablo, "Primer paso de un gran objetivo", en Combate, (periodico de la Juventud Comunista Mexicana), núm. 1, 10 de junio de 1972.

González Casanova, Pablo, "Carta a la redacción", en Cuadernos Políticos, núm. 10, ERA, México, octubre-diciembre de 1976.

Grupo proco-gobierno y poder estudiantil de la facultad de Medicina, Sobre la participación estudiantil, UNAM, 7 de junio de 1972.

Hobsbawn, Erich J. "Los intelectuales y la izquierda" en Nexos, núm. 71, noviembre de 1983, México.

Informe (Dirección General de Estudios Administrativos), UNAM, México 1976.

"Impugna el coordinador del OCH peticiones extraordinarios", en Excelsior, 20 de noviembre de 1974.

Lataf, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, Nueva Imagen, México, 1980.

- "Cauces de la reforma universitaria", en Excelsior, septiembre 16 de 1971.

- "Requién del positivismo: la reforma del bachillerato" en Mitos y Realidades de la educación mexicana, 1971-1972. Una opinión independiente, CEE, México, 1979.

Manacorda, Mario A. Antonio Gramsci y la alternativa pedagógica, Fontamora, Barcelona, 1981.

Mendoza Rojas, Javier, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, (1965-1980)" en Perfiles educa

vos, núm. 12, CISE, UNAM, abril-junio de 1981.

Miravete Nancy y Manuel Mtz. "De la nueva universidad a la universidad nueva", Mimeo, sin lucha.

Pozas A. Ricardo, "Entrevista a Pablo Gonzáles Cazanova" en Revista Mexicana de ciencias políticas y sociales, núm. 115-116, enero-junio de 1984, UNAM.

"Que el próximo rector apruebe el Autogobierno", Colegio de Profesores de al ENA, en Excelsior, 16 de diciembre de 1972.

"Revista Siempre!", núm. 1109, de enero 1973, México.

"Revista Punto Crítico, núm. 3, mayo 1977, México.

Saldívar, Américo, Ideología y política del Estado mexicano, (1970-1976)
Siglo XXI, México, 1980.

CAPITULO 4

"Altos a las provocaciones y ataques a la Facultad de Ciencias", en Uno más uno, 10. de febrero de 1978.

Anaya Díaz, Alfonso, "La universidad abierta y sus alternativas" en Foro Universitario, núm. 5, abril de 1981, STUNAM.

Basáñez, Miguel, "La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980, Siglo XXI, México, 1981.

Béjar Navarro, Raúl, "El proceso de desconcentración de la UNAM, (resumen de la ponencia presentada durante la celebración del VII A - aniversario de la ENEP-Acatlán) en Gaceta UNAM, núm. 32, Vol. I, -- quinta época, mayo 3 de 1982.

Carranza, José Antonio, Relación entre reforma administrativa y los principios de la reforma educativa, SEP, México, 1976.

Castrejón Diez, Jaime, "Descentralización, distribución y calidad del Servicio educativo", en Cuadernos de Formación docente, núm. 21, ENEP-Acatlán, México, junio 1984.

Cordera Campos, Rolando, "Sobre el Sindicato del Personal Académico" en Jorge Medina Viedas, Universidad, política y sociedad, Juan Pablos México, 1978.

"Declaración del Consejo Estudiantil Universitario" en La Jornada, 4

de noviembre, 1986.

"Tercer informe de gobierno", en Documentos sobre la Ley Federal de Educación Pública, SFP, México, 1974.

Fernández, Aurelio, "El Consejo Universitario y la gestión de Soberón" en Foro Universitario, núm. 1, segunda época, STUNAM, diciembre - de 1980.

Florestan Fernández, "Os dilema, 5a reforma universitaria consentida" en Revista Mexicana de Sociología, núm. 4, vo. XXXII, México, 1970.

Gaceta UNAM, Dirección General de Información, UNAM, México, periodo - enero 1972 a diciembre de 1974.

García Bernal, Dyrna Gladis, Informe general del Sistema Abierto de la Unidad Académica del Bachillerato de CCH, 1972-1974.

Guevara Niebla, Gilberto, "La descentralización de la educación pública" en Nueva Antropología, Vol. VI, núm. 21, México, junio de 1983.

Hoyo A. José Luis, "Estado, sociedad y universidad", Deslinde, núm. 38, UNAM, 1973.

Jiménez Mier y Terán, El autoritarismo en el gobierno de la UNAM, Ediciones de cultura popular, México, 1982.

Latapí, Pablo, "Ciencia, Crítica o subversión" en Política educativa y valores nacionales, Nueva Imagen, México, 1980.

"Manuel Pérez Rocha habla a Punto Crítico", Entrevista en Punto Crítico, núm. 24, enero, 1974, México.

Martínez Peláez y Hortencia Santiago Fragoso, "Más sobre la superación académica en el Bachillerato" en Foro Universitario, núm. 55, STU

NAM, junio 1985.

Martínez Pelaéz, Manuel y Miravete Novelo, Nancy, Diez años del Colegio de Ciencias y Humanidades. De la "Nueva Universidad" a la universidad nueva, Mimeografiado, México.

Moreno Rafael, "Sobre el bachillerato y sobre la profesionalización de la enseñanza", Deslinde, núm. 21, UNAM, sin fecha.

Pérez Pascual, Rafael, "El Proceso de la Facultad de Ciencias. Un esquema crítico", en Foro Universitario, núm. 44, STUNAM, julio, 1984.

"Resoluciones del primer foro académico del CCH", en Foro Universitario, núm. 19, STUNAM, junio 1982.

Robles, Martha, Educación y sociedad en la historia de México, Siglo XXI, México, 1979.

"Sistema de universidad abierta", en la UNAM, en Revista Mexicana de Ciencias Políticas, núm. 101, UNAM, septiembre de 1984.

Soberón Acevedo, Guillermo, Informe del Rector 1973-1980, UNAM, México, 1981.

"Soberón en el banquillo" en Proceso, núm. 195, julio 28 de 1980.

"SPAUNAM" en Punto Crítico, núm. 29, junio 1974, México.

Stallwys, Peter y Javier Guillén A., "Proyecto sobre la profesionalización de la enseñanza a nivel medio superior" (CCH), 28 de octubre 1975, Gaceta CCH, núm. 54, 30 de octubre de 1975.

"UNAM Programa de descentralización de Estudios Profesionales", en Universidad en Marcha, Suplemento especial, núm. II, Vol. IV, cuarta época

ca, 17 de junio de 1980.

Villaseñor Guillermo, "La política del Estado mexicano hacia las universidades, 1970-1980", Mimeo, sin fecha, México.

Vizcaino Roberto, "Superación académica y proyección social, mitos de la UNAM, de hoy", entrevista en Proceso, núm. 9, de noviembre - 1977.

Waggoner, G.R. "La educación superior en Estados Unidos y en Latinoamérica", en Revista de educación superior, núm. 3, ANUIES, México, 1975.

Wences Reza, Rosalio, La universidad en la historia de México, Ed. - Línea, México, 1984.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, "El CCH como proyecto educativo" en Foro Universitario, núm. 50, enero 1985, STUNAM.

CAPITULO 5

Bellinghausen, Herman, "El personal académico o la tercera vía" en La Jornada, 14 de enero de 1987.

Carranza Ayala, Eduardo y Liberio Victorino R. "Planteamiento metodológico para la elaboración del modelo de la Universidad Autónoma Chapingo, UPOM, (Mimeo), 1986.

Cordova, Arnaldo, "La reforma universitaria hoy" en Actualidad de la educación superior, Ed. Foro Universitario-STUNAM, México, 1984.

Domínguez Michael, Christopher, "Quién es quién en la izquierda mexicana" en Nexo, núm. 54, junio 1982.

De la Peña, Luis, "Universidad e independencia. Por la reforma universitaria", La Jornada, 4 de diciembre 1986.

De Leonardo R. Patricia y Blanca Solares, "Las reformas universitarias en los últimos veinte años" en Actualidad de la educación superior en México, Ed. Foro Universitario, STUNAM, 1984.

Etzioni, Amitai, Organizaciones modernas, Manual núm. 271. UTEHA, México, 1979.

Fuentes Molinar, Olac, "Crisis de la educación superior en México," en Crisis y contradicciones de la educación técnica en México, Gaceta, 1984.

- "Las épocas de la universidad mexicana" Notas para una periodización en Ideología educativa de la revolución mexicana, UAM-Xochimilco,

México, 1984.

- "Al paso de la política educativa" (Respuesta al cuestionario sobre la crisis), en Nexos, núm. 84, diciembre de 1984.
- "En torno a la universidad crítica, democrática y popular" en Foro Universitario, núm. 47, octubre 1987.

Garrido, Felipe, "Ulises y Prometeo, Vasconcelos y las prensas universitarias", en Revista de la Universidad de México, núm. 18, nueva época, octubre 1982.

González Casanova, Pablo, La democracia en México, ERA, México, 1975.

Guevara Niebla, Gilberto, "La reforma Universitaria de 1944", en La Jornada, 22 de octubre de 1986.

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1945.

Ley que crea la Universidad Autónoma Chapinco, diciembre 1974.

Mendoza Patiño, Nicandro, "Relaciones Estado-IPN en 1956" en crisis y contradicciones....", Gaceta, 1984.

Passerón Jean-Claude y Pierre Bourdier, El oficio de sociólogo, Siglo XXI, México, 1978, pp. 76-77.

"Para la reforma, la organización y discusión de los universitarios" en La Jornada, 18 de enero de 1987.

Vasconcelos, José, Textos, una antología general, SEP, México, 1982.

Villoro, Luis, "El poder no se legitima por dominación" en La Jornada 19 de diciembre de 1986.

Zermeño , Sergio, "Diálogo en la UNAM" en La Jornada, 8 de enero de 1987.