



Sentidos y sinrazones
de la
HUELGA



UNAM: Sentidos y sinrazones de la huelga

Serie: *Diálogos*

Coordinación de la serie: Pedro Gerardo Rodríguez

Cuidado de la edición: Lucila Mondragón

Revisión de estilo: Mónica Arrona

Portada: Antón Barbosa Castañeda

Diseño y formación de interiores: Antón Barbosa Castañeda

**EXTENDEMOS UN RECONOCIMIENTO ESPECIAL
A LUZ MARÍA NUÑEZ GONZÁLEZ POR LA VERSIÓN ESCRITA
DEL MATERIAL ORAL DEL SIMPOSIO**

D.R.© Centro de Estudios Educativos, A.C.
Av. Revolución 1291
Col. Tlacopac San Ángel
01040 México, D.F.

ISBN: 968-7165-51-0

Tiraje: 1 000 ejemplares más sobrantes para su reposición
Primera edición
México, 2000

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

MODERADOR

LUIS MORFÍN

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.

PONENTES

GUILLERMO VILLASEÑOR

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

JAVIER PALENCIA

Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)

JAVIER MENDOZA

Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM)

COMENTARISTAS

LOURDES CASILLAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SALVADOR MARTÍNEZ

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, A.C.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
I. DESARROLLO DEL EVENTO	7
PRIMERA PARTE	9
SEGUNDA PARTE	58
II. DOCUMENTO BASE	81
EL AURA PERDIDA	83

PRESENTACIÓN

Como todo el país, en el Centro de Estudios Educativos nos sentimos interpelados por la larguísima huelga en la UNAM y decidimos organizar una conversación con reconocidos especialistas, a la que titulamos con el nombre provocativo de “Sentidos y sinrazones de la huelga”. Nuestra preocupación no es, por supuesto, reproducir las opiniones y los argumentos contrapuestos de los actores del conflicto, que ya sabemos por la prensa. Tampoco pretendemos alcanzar consensos ni elaborar propuestas. No, nuestra preocupación, siendo académica, es más modesta, pero más exigente: crear un ambiente para hablarnos y escucharnos respecto de dos asuntos que la huelga reveló como problemáticos: el derecho a la educación y las posibilidades del diálogo como mecanismo de encuentro y resolución de conflictos en la UNAM. Desde luego —y así ocurrió— esperábamos que los especialistas señalaran, desde su experiencia y saber, otras preguntas y significados relevantes, tales como los motivos, el desempeño de los actores, el aparente desenlace del conflicto y las condiciones del Congreso Universitario.

El evento se desarrolló a mediados de abril con un formato de rondas que permite la libre expresión de posturas y el encuentro de argumentos. Contamos con la presencia e inteligencia de tres ponentes y dos comentaristas. Los primeros: Guillermo Villaseñor, de la UAM, *campus* Xochimilco; Javier Palencia, del CENEVAL y Javier Mendoza, del CESU-UNAM; los comentaristas: Lourdes Casillas, de la UNAM y Salvador Martínez, del CEE. Ellos plantearon, y en ocasiones debatieron, sus argumentos moderados por Luis Morfín, Director del CEE.

En este volumen el lector encontrará el producto de la interlocución, así como el texto que le sirvió de base: “El aura perdida”, de Pedro Gerardo Rodríguez; encontrará la exposición de distintas posturas respecto a los temas que estuvieron en el centro, por debajo, al margen, al lado y por encima de la huelga: el derecho a la educación, el diálogo, las cuotas, las motivaciones de los agentes, la lógica de guerra, el contexto de desarrollo de la educación superior y aun el espíritu de la época. Pero encontrará algo más: el esfuerzo, más explícito en algunos, de enlazarse con las razones de los otros mediante la pregunta, la refutación, la aclaración y la síntesis.

Parece claro que en una serie que se toma en serio el asunto del diálogo, la presentación ya no es lugar para que los editores resuman o digan lindezas de la obra. Ahora toca al lector vérselas con lo expuesto y con lo implícito, en la perspectiva de cada cual. Pero tampoco basta con reiterar que, como en un caleidoscopio, las posturas y los argumentos vertidos en el evento son piezas que pueden ser embonadas de muchas maneras. Pues una mesa de conversación que se asume académica y libérrima, que se autolimita en sus pretensiones, no puede ser —no debe ser— otra cosa que un acto de entendimiento entre pares. Con todo, un lector atento y una autoridad reflexiva bien pueden, además, tomar nota de los temas y los argumentos aquí tratados para ponerlos en perspectiva, es decir, tenerlos en mente a la hora de habérselas con la agenda y el debate del próximo y definitivo Congreso Universitario. Sacarían un provecho adicional de la lectura, que mucho congratularía a los editores.

I. Desarrollo del evento

PRIMERA PARTE

LUIS MORFÍN: Quiero dar la bienvenida a todos los presentes y aprovechar estos primeros minutos para decir que, como coordinador, voy a tratar de recabar la opinión de los participantes en torno a unas cuestiones pendientes. El moderador debería propiciar las condiciones para que lo que nos proponemos resulte lo mejor posible, y así entiendo la función que me toca cumplir. Quiero presentar cuatro asuntos: el objetivo, el tema, las personas y el procedimiento, y dejo en último lugar el procedimiento porque conviene que quede fresco para que mi función de moderador tenga algún sustento. En primer lugar el objetivo parecería obvio. En el texto que estuvo expuesto a la vista de todos se dice claramente que nuestra preocupación, siendo académica, es modesta pero exigente: organizar un evento en el que primordialmente se analicen los problemas que la huelga puso sobre la mesa, como el derecho a la educación, las posibilidades del diálogo, la calidad de la oferta académica universitaria, etc. El objetivo supone una serie de cosas; supone un texto común para ser discutido, ofrecido a nuestros invitados comentaristas, y supone horizontes legítimamente distintos. Me atrevo a proponer que este análisis tenga dos componentes: 1) el análisis crítico que produce conocimiento sobre lo que sucede, es primordialmente creativo, y crea conocimiento; 2) el componente práctico de alguien que se asoma al problema y que trata de curar, de sanar el entramado social de nuestra Universidad, tan herido en estas circunstancias. Me atrevo a decir que crear y curar son tareas constitutivas e irrenunciables del investigar. En segundo lugar, la presentación del tema: la UNAM; y aquí, yendo contra mi función de simple moderador, quiero decir que la UNAM representa todo. Ofrecimos un texto elaborado con mucho cuidado y ciertas líneas de análisis. Yo no voy a

moderar la creatividad, ni la audacia de los presentes ni de los expositores. Lo que voy a moderar es el procedimiento. De hecho se establece que el moderador no interfiera, pero quiero explicitar la parte positiva de esto. El evento académico está sustentado en la libertad, la independencia, la autonomía de los que exponen con base en su visión personal e interpretación del tema, de la realidad. En tercer lugar, las personas; respecto a este punto diría yo que no sólo cuenta la solvencia académica, la calidad personal de cada uno, sino la obligación institucional de un centro de investigación: de respetar la autonomía e independencia. Yo quisiera que en un diálogo abierto se pudiera recoger y conocer los horizontes de las personas, de los comentaristas presentes. Por eso, empezando de la extrema derecha, quiero presentar a Javier Mendoza, quien está en la UNAM, en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Javier Palencia, quien está ubicado en el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), pero es un viejísimo “ceceachero” (no “cegeachero”), desde el nacimiento del CCH. Guillermo Villaseñor, él está ubicado en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Lourdes Casillas, ubicada en la UNAM y finalmente del Centro de Estudios Educativos, Salvador Martínez. Quiero enfatizar la autonomía e independencia. La producción de conocimientos no es como la producción de hortalizas para la que se trazan surcos, se siembra, hay tiempos de cosecha, etc. La producción de conocimientos es lo más imprevisible posible. Dejé en último lugar la presentación del procedimiento, la tarea que me han encargado, que es conjuntar en este factor tan escaso que es el tiempo, todas estas expectativas, ambiciones y propósitos. Se platicó con los expositores y comentaristas un procedimiento que tiene detrás una expectativa legítima: que lo que aquí se produzca se pueda compartir. Aunque no llegamos a 30 personas las que estamos aquí, tenemos claro que los interesados son muchos más. Entonces se quiere recoger lo que se diga aquí y por eso se está grabando para transcribirlo, devolverlo a los participantes para que se hagan todas las correcciones necesarias y publicar-

lo en el cuarto número de la serie de *Diálogos*, del CEE. De ahí sale este procedimiento, desde luego perfectible, que nos permite atender sobre todo a la producción del conocimiento. Les recuerdo que se procede por rondas, y las rondas tienen una lógica muy sencilla: se expone, se completa, se pregunta, se interpela y se trata de ir avanzando; porque somos ambiciosos, hablamos de seis rondas con tiempos señalados. Los tiempos acotados quieren propiciar la selección de lo más importante, de lo sustancial. Los ponentes, a mi derecha, cuentan cada uno con 10 minutos en esta primera ronda. En una segunda ronda, inmediatamente después, ellos agregan otras cosas, que puede ser que no tenga nada que ver con el texto base y que es producto de una posición personal; esto nos llevaría siete minutos. Luego entrarían los comentaristas, Lourdes y Salvador; ellos, más que una proposición, plantearían cuestionamientos tanto al documento como a lo que dijeron los ponentes; ésa sería la tercera ronda, y la cuarta correspondería a las preguntas del público. Luego nos iremos a un descanso, y después vendrían las respuestas de los ponentes a los comentaristas y a las preguntas. El cierre sería que los comentaristas hagan un balance. De premio de consolación, al moderador se le dejan 10 minutos para el cierre y para que comparta todo lo que se aguantó durante su moderación. Yo no añado más. Doy la bienvenida a nuestros invitados, y le pediría, empezando por extrema derecha, a Javier Mendoza que nos comparta sus reflexiones.

JAVIER MENDOZA: Muchas gracias, Luis. Yo voy a empezar con algunas reflexiones sobre el derecho a la educación, tomando en cuenta algunos elementos que considero importantes para poder discutir si la propuesta del rector Barnés de actualizar las cuotas en la UNAM afectaban este derecho. Primero voy a referirme a lo que establece la legislación en esta materia. En el artículo tercero constitucional y en la Ley General de Educación se señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que deben proporcionarse a todos las

mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. Como contrapartida a este derecho, la ley obliga a las autoridades a establecer las condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Lo más polémico en el conflicto que ha vivido la UNAM ha sido la relación que guarda la gratuidad de la educación que imparte el Estado con los niveles en que ella se aplica; la primaria y la secundaria son obligatorias e impartidas de manera gratuita, eso a todos nos queda claro; pero se discute si la gratuidad se extiende a la educación superior según la interpretación que se haga de las fracciones IV y V del artículo tercero. En la primera de ellas se estipula que es gratuita la educación que el Estado imparte, y en la segunda se asienta que el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo a la educación superior. La interpretación de los términos impartir, promover y atender es lo que ha llevado al debate de posiciones durante el conflicto de la UNAM: para los impugnadores de las cuotas, la gratuidad se extiende a la educación superior pública toda vez que es impartida por el Estado, con independencia de que no sea obligatoria y del régimen jurídico de las instituciones (autonomía, órgano desconcentrado o descentralizado); los defensores de las cuotas, en cambio, sostienen que sólo es gratuita la educación impartida por el gobierno, lo que se limita a la educación básica.

La legislación internacional también consagra el derecho a la educación. Pueden mencionarse la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Carta de la OEA, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, entre otros. En ellos se coincide en el derecho a recibir gratuitamente educación primaria, por lo menos, y

en la igualdad de oportunidades en el acceso, de acuerdo con las normas académicas establecidas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, además, establece que la educación media debe tender a generalizarse y que la superior debe estar abierta a todos con equidad, de acuerdo con las capacidades de los estudiantes y a ofrecerse de manera gratuita, en la medida de los recursos disponibles. Se hace referencia, así, a la capacidad que tiene cada país, al grado de expansión y desarrollo de su sistema educativo y al carácter progresivo de la aplicación de las políticas.

Partiendo de este marco normativo nacional en el que se establece el derecho a la educación acorde a la legislación internacional, habría que pasar a su acotamiento en nuestro país. Toda ley tiene acotamientos al no darse en el vacío, sino en una sociedad concreta.

En 1996 Pablo Latapí —en el contexto de uno de los conflictos de ingreso a la UNAM, justamente en el primer año de la conformación del examen único de ingreso a la educación media superior, en donde surgieron movimientos de protesta y se discutía que este tipo de mecanismos iban en contra del derecho de ingreso a la educación— analizaba el derecho a la educación superior¹ y señalaba que habría que considerar tres aspectos sobre el derecho a la educación superior:

1. Nivel escolar de que se trata: no es el mismo derecho a la educación básica, que es obligatoria, que a la superior que no lo es. Hay un tratamiento distinto para la educación básica, el bachillerato, la licenciatura y el posgrado.
2. Requerimientos académicos que se exigen para cada nivel. No todos tienen el derecho de ingresar automáticamente a un nivel educativo; se tienen que satisfacer los requisitos académicos establecidos.

¹ Pablo Latapí. “El derecho a la educación superior”, en *Foro Nacional sobre Políticas de Educación Superior*, México, UAM-Xochimilco, 27-29 de noviembre de 1996.

3. Recursos disponibles por la sociedad. No es lo mismo una sociedad rica que una sociedad pobre que aún no ha alcanzado la masificación de la educación superior, menos su universalización.

Señalaba que el derecho a acceder a la educación superior es exigible en la medida en que se cumplan dos condiciones: capacidad por parte del estudiante para cursarla, y de parte del sistema educativo tener los recursos necesarios para ofrecer los servicios.

Hay algunos “derechos” que tienen como contraparte la “obligación” del Estado de proveer los servicios, como es el caso de la educación básica. Al ser obligatoria para los individuos, el Estado se obliga a satisfacer su derecho, asignando recursos para ello. En relación con otros derechos, en cambio, el Estado no es prestador directo del servicio que lo satisface, sino que es garante o promotor, como lo es para la educación superior. Recordaba que hay otros derechos humanos donde el Estado o los protege o los promueve, pero no imparte los servicios, como es el derecho a la “vida”, a la “seguridad”, al “ambiente limpio”, etc. Por tanto, en educación, el derecho exigible es en el nivel básico, al ser el Estado el prestatario directo del servicio y éste tiene la obligación de proporcionarlo de manera gratuita; su obligación en otros niveles educativos no tiene el mismo carácter. Yo creo que la cuestión de la obligatoriedad y no obligatoriedad de determinado nivel educativo está aparejada al derecho que tiene el sujeto de exigirla y la contraparte del Estado de ofrecerla.

En estos días encontré otro documento sobre el derecho a la educación elaborado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos cuando estaba presidida por Jorge Madrazo, que se titula *Consideraciones sobre el derecho a la educación y a la educación superior en México, desde la perspectiva de los derechos humanos*,² también a raíz del conflicto por el ingreso a la UNAM.

² CNDH. *Consideraciones sobre el derecho a la educación y a la educación superior en México, desde la perspectiva de los derechos humanos*, México, CNDH, año 2000, 38 pp.

En ese documento, la posición de la Comisión es similar a la señalada: se asienta que la educación superior, a diferencia de la básica, no tiene carácter obligatorio. Por tanto, no existe un derecho público subjetivo que pueda oponerse al Estado para que otorgue ingreso a todo interesado, sino que el ingreso está sujeto a las capacidades y a los méritos personales, tanto como a la disponibilidad de recursos públicos. Señala también que para la educación superior el derecho a la educación está limitado por los méritos respectivos de los aspirantes; se exige igualdad de oportunidades de acceso, un concurso de selección imparcial y transparente. Se concluye que no existe el “derecho” a ingresar a una institución determinada o a una carrera determinada, al intervenir muchos otros factores (capacidad del estudiante, capacidad de cupo para ofrecer servicios con calidad, etc.), y que el Estado tiene la obligación de atender y promover la educación superior, en la medida de sus posibilidades.

Cerraría yo esta primera intervención con esta pregunta: a partir de lo hasta aquí señalado, ¿la propuesta de elevación de cuotas en la UNAM afecta el derecho a la educación superior? La respuesta dependerá de la forma como se interprete el asunto. Para quienes sustentan la gratuidad de la educación superior, de acuerdo con la interpretación que hacen del artículo tercero, sostendrán que el cobro de cuotas va en contra del derecho a la educación, toda vez que existiría la obligación del Estado de proporcionar el servicio de manera gratuita. Sin embargo, si se hace la lectura de la obligación del Estado de promover y atender, y no de impartir gratuitamente la educación superior, no se afecta este derecho, lectura que comparto por las razones mencionadas. Si se llega a demostrar que las cuotas contravienen el principio de igualdad de oportunidades, es violatorio al derecho a la educación. Sin embargo, no veo que el establecimiento de cuotas, siempre y cuando se cuente con un sistema de becas para que ningún estudiante se quede sin estudiar por razones económicas, limite el derecho a acceder a la educación supe-

rior. Si por condiciones económicas se limita el acceso, es conde-
nable cualquier medida de cuotas, cosa que no estaba en la pro-
puesta del rector Barnés.

Habría que discutir, habría que analizar empíricamente, lo que ha
sucedido en las universidades públicas, los institutos tecnológicos
públicos, las universidades tecnológicas y hasta el Colegio Nacional
de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que cobran cuotas,
que por lo general cubren una mínima parte del costo educativo.
¿Es que muchos estudiantes se han quedado fuera por este moti-
vo? ¿No será que quienes no llegan a la educación superior han sido
excluidos por motivos socioeconómicos previos que no tienen nada
que ver con las cuotas?

En la discusión tiene que hacerse referencia al criterio de equidad
educativa. No encuentro argumentos sólidos para negar que quie-
nes acceden a la educación superior forman parte de una minoría
socialmente privilegiada (18%). Otra cosa es que se trate de una
minoría con capacidad de presión política.

El riesgo que corremos es que no exista una política de Estado en
esta materia y cada universidad pública cobre lo que pueda o lo que
quiera, sin parámetros de referencia ni normas generales, porque
esto sí podría afectar el principio de igualdad de condiciones para el
acceso. Habría que establecer, por ejemplo, el porcentaje máximo
de cuotas a cobrar respecto al costo de los estudios.

Aquí dejo mi primera intervención sobre el debate en torno al dere-
cho a la educación superior y a los mecanismos de financiamiento
que tienen que ser resueltos con la definición de una política general.
Estoy convencido de que ésta no es materia que quede a la interpre-
tación individual de cada una de las universidades o de los indivi-
duos; es materia que tiene que ser decidida por la sociedad y por
sus órganos representativos legalmente establecidos.

LUIS MORFÍN: Muchas gracias Javier. Javier Palencia, por favor.

JAVIER PALENCIA: En la carta de invitación, me piden entre cinco y siete páginas en que plantee mi postura respecto al derecho a la educación y las posibilidades del diálogo como mecanismo de encuentro y resolución de conflictos. Desde luego, se aclara, estos puntos no son limitativos y puedo —desde mi experiencia y saber— plantear otros puntos que considere relevantes.

El diálogo es un movimiento desde la alteridad hacia la unidad y desde la unidad concentrada hacia su enriquecimiento múltiple.

Entendido así, no puedo menos que recordar las definiciones agustinianas de la paz y el orden: la paz como la tranquilidad propia del orden, y éste como la conspiración de pares y dispares hacia el *unum*.

En el momento en que se nos invita a reflexionar sobre los sentidos y sinrazones de la huelga, cuando en el medio universitario hay quienes hablaron —hoy casi ya no— de la vuelta a la normalidad, la tranquilidad propia del orden se construirá únicamente si conspiramos pares y dispares hacia lo uno; y si el nombre moderno de la paz es la justicia, a partir de la ley de la cadena por la que dos términos iguales a un tercero lo son entre sí, sólo en el diálogo habrá justicia, y el derecho es —o debiera ser— un tema de justicia.

En otros lugares de la misma carta de invitación, ésta es a abordar ya no “las posibilidades” sino el “problema” o “los problemas del diálogo”, que creo legítimo poder entender como las limitantes a esas “posibilidades del diálogo como mecanismo de encuentro y resolución de conflictos”.

En el texto de Pedro Gerardo, que nos es de referencia “El aura perdida”, en el inciso ocho del capítulo X se plantean (Habermas *dixit*) tres condiciones para el diálogo: reglas aceptadas, confianza y sinceridad, y cruce de argumentos. Bastaría decir, casi casi, buena fe y buen sentido.

A lo largo de un año, en y alrededor de la UNAM hemos oído hasta la saciedad —literalmente hasta la saciedad o la hartura— afirmaciones acerca del diálogo... pero nadie ha cuestionado afirmaciones (incluso de una y otra parte en el conflicto) en el sentido de que no hubo nunca condiciones para ello: no hubo reglas, no hubo argumentaciones (y yo preferiría la palabra razones: razones más que argumentos o racionalizaciones) y muy probablemente no hubo sinceridad. La confianza ni merece mención en un ámbito de absoluta falta de credibilidad.

Abundar en ello parecería desperdicio de tiempo y papel en estas escasas seis páginas que se me solicitaron. No hubo nunca condiciones al diálogo porque la alteridad no tenía ningún interés en llegar a la unidad.

¿Hay posibilidades? Del texto de referencia, al menos en dos lugares me llamó la atención el uso de ciertos tiempos verbales: en el capítulo V: 4 (llamado curiosamente “La insoportable levedad del tiempo”), se afirma de uno y otro de los aludidos, que “no querían...”. Pero ¿quieren ahora? Es correcto el tiempo pasado de la forma narrativa, pero no podemos afirmar hoy que al menos uno de los aludidos, aquel que es identificable en un discurso unívoco y con voceros autorizados, hoy lo quiera. ¿Quiere hoy el diálogo el poder constituido que subordina por cierto a muchos de los más generosos y lúcidos universitarios, que hacen universidad cada día desde los puestos de mandos o cuadros medios? ¿La crítica muy certera al tema del plebiscito en el capítulo VI, el discurso actual y la repetición del manejo comunicativo que hoy vemos nos permiten pensar en que quiera resolver el conflicto? Yo no lo veo así; como tampoco lo veo en quienes se presumen como interlocutores exclusivos y excluyentes, hoy al menos en el establecimiento de las reglas para él; y me pregunto con el autor “¿Cómo evitar el escepticismo después del espectáculo que nos ofrecieron durante 10 largos meses?”.

El otro punto en que me llama la atención el uso del tiempo verbal en el texto es en el capítulo VII: 4, donde nos dice que la UNAM “dejó de ser una comunidad y los conceptos que sustentan la vida universitaria perdieron su transparencia y su fuerza cohesiva”. ¿Fue en estos 10 meses, o hace mucho que estos elementos habían perdido su vigencia y sólo en la crisis se manifestó el fenómeno?

A la salida del conflicto de 1987, la Universidad se preparaba para un congreso. Como preparación al mismo, fui invitado a participar en la obra colectiva *Universidad Nacional y Sociedad*. Mi colaboración, con el título de “La Universidad como ideología”, a propósito de cultura universitaria y cultura acerca de la Universidad, planteaba ya al menos en los últimos ochenta que aquellos conceptos, incluyendo el de comunidad, estaban aceptablemente degradados.

Pero ¿hay posibilidades? Las últimas tres páginas de aquel texto, “Hacia el futuro”, las afirmaré y las firmaré hoy. Si en una paráfrasis, hace 27 años, cuando escribía el texto sobre La Universidad como conciencia, afirmaba que *podrá no haber universidades pero siempre habrá Universidad*, creo hoy que efectivamente el conflicto ha llevado a la conciencia nacional y universitaria precisamente el nivel de degradación a que hemos llegado, y que —dentro de enormes limitaciones y mediante una construcción dolorosa y lenta— el diálogo tiene posibilidades. Una, objetivamente limitada y controlada por la concentración mayor de poder es el Congreso.

Otra, por citar alguna luz de esperanza, la viví el día de ayer: El Consejo de Huelga de mi facultad, Filosofía y Letras, declaró el paro activo, y en la hora que hubiera yo estado dando clase, de 12:00 a 14:00, fui testigo de un taller abierto (uno entre ocho programados y anunciados en un pedazo de papel manila) sobre balance del conflicto y medios de comunicación. Sentados en el piso del “Aeropuerto de la Facultad” o en los escalones, entre 130 y 160 estudiantes, paristas y no paristas, activistas y “pueblo de Dios”, establecieron y respetaron reglas, tema y tiempos; reconocieron la autoridad del mo-

derador; generaron y escucharon respetuosamente al menos 22 intervenciones; acercaron elementos de análisis; hicieron crítica, autocrítica y propuestas concretas; acercaron mutuamente posiciones, y a la hora establecida escuchamos del relator designado por el Consejo de Huelga un resumen breve, honesto y claro (buena fe y buen sentido) en siete puntos.

Hay, sin duda, en el medio universitario, posibilidades al diálogo como mecanismo de encuentro. Pero, ¿hay para resolver conflictos? La primera acepción de *conflictum* es casi “momento de crisis” (lo más duro de un combate, el momento en que las posiciones están por definirse... dice hasta el mamotreto de la Real Academia). Si el conflicto es entre pares y dispares de un *unum*, sin duda. Si el conflicto es artificial, no hay ninguna esperanza.

Durante el “conflicto” universitario de 1979, en condiciones análogas, alguien acudió a mí buscando mi experiencia o saber. De entonces es este dibujo que busqué y encontré ahora y al que simplemente recargué con plumón en una copia con la esperanza de que ustedes pudieran verlo. En el capítulo VIII :1 de “El aura perdida” se comenta cómo las fuerzas vivas “giraron en torno a una sola cuestión: ¿Quién estaba detrás o quién se beneficiaba con la huelga?”.



Si la relación sociedad-universidad-sociedad es isomorfa con la relación sujetoconciencia-sujeto, la crisis de la Universidad, artificial o no, empieza a hacer crisis o discernimiento de la sociedad que a su vez hace crisis sobre ella, y —si tal— nosotros podemos beneficiarnos con la huelga en la medida que “dejando de esperar un acontecimiento inesperado (sigo citando a Pedro Gerardo), demos paso a hacer lo que puede hacer la razón”.

El cuanto al otro tema, el derecho a la educación, mi postura tal vez resulte más que sobre él, a propósito de él.

Ya Pedro Gerardo en las primeras páginas plantea que si se transforma conceptualmente la educación en beneficio o en bien de consumo, no era éste —el derecho— el enemigo a vencer (estaría ya vencido) sino su bestia negra: la gratuidad; y en algún otro punto nos habla de la idealización del artículo tercero. Que empieza señalando literalmente que “todo individuo tiene derecho a la educación”.

No voy a entrar en una discusión jurídica, aunque inmediatamente, en esas mismas líneas del inicio, el artículo tercero establece cuál es la educación que impartirá el Estado; lo que tal vez pueda definir la lectura de la fracción IV.

Tampoco voy a abundar en los hechos: la educación pública superior del país nunca —o prácticamente nunca— ha sido gratuita, si por gratuita se entiende que no hay un pago directo por parte de sus —y uso conscientemente la palabra— “beneficiarios”, así sea mediante el pago de los “ridículos veinte centavos”.

El hecho de que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (modelo de país en el doble sentido de abstracción *a posteriori* de la realidad e idealización *a priori* del proyecto nacional) la educación se plantee como un derecho individual en el capítulo de las garantías individuales, tampoco implicaría necesariamente en el mundo de la realidad, la gratuidad —en el sentido entendido—, como

tampoco el derecho a poseer armas o a viajar dentro del territorio nacional suponen que esto se haga gratuitamente.

El tema, pues, del derecho a la educación no tiene necesariamente efectos operativos en la discusión sobre cuotas o no, o sobre la cuantía de las cuotas; que en mi opinión personal, en la experiencia del conflicto, no fue propiamente el detonador del mismo.

Mi ejercicio docente en la UNAM se reduce hoy a un grupo en un plantel del CCH y otro en la Facultad de Filosofía y Letras, instituciones universitarias que difícilmente se contarán entre las más conservadoras. Ante el paro convocado a principios de abril del año pasado para protestar por el aumento a las cuotas, puedo decir que el eco entre los alumnos de esas dos instituciones fue mínimo. La gota que colmó el vaso e hizo que la huelga se votara ahí —pero también en Ingeniería o Medicina, que nadie pondría a la izquierda en la geometría política— fue el agravio al darle un esquinazo a la posición universitaria disidente dentro del Consejo Universitario a la que —por cierto— se podría haber mayoriteado, si no hubiera habido la intención de un acto de provocación.

El trasfondo justiciero y la intuición respecto al significado y contexto (III: 3) va más allá del derecho a la educación: el movimiento se recompone, formula su pliego en seis más 70 exigencias —dice el autor— en que —también esa parte— al destejer se enreda, se alarga artificialmente por ambas partes, se deslegitima por los abusos de la democracia plebeya, se reprime... se defiende con los muertos de Tlatelolco, exhibe cínicamente la arbitrariedad de la aplicación de las leyes cuando la autoridad está subjetivamente harta, genera malas conciencias (el Crepusculario del capítulo noveno del texto no tiene desperdicio)...; pero estalla —fuerte y legitimado— ante la provocación y el agravio del poder, no sólo contra el derecho a la educación, sino contra el derecho de audiencia, de asamblea, de expresión; ante el agravio sobre el conjunto mismo de las garantías individuales que el Estado —también lo dice la Constitución— debe proteger.

¿Por qué el solo tema de las cuotas no convocó a las mayorías? Porque a las universidades públicas se las ve —desde hace muchos años— y no sólo por los malvados teóricos o prácticos del neoliberalismo sino por sus —y vuelvo a usar intencionalmente la palabra— “beneficiarios”, como parte de la beneficencia social, como proveedoras de satisfactores individuales, como capacitadoras en competencias para la competencia individual y no como el proyecto público (lo que vale decir “del pueblo”) para generar bienestar social y soberanía.

La inmensa mayoría de quienes asisten a la universidad pública, las familias de quienes asisten a las universidades públicas, muy raramente se preguntan por si esas universidades —parte de la conciencia nacional— tienen sentido en tanto, en cumplimiento de su función defensora, extensora y difusora de la cultura, amplíen los objetos de ella mediante investigación útil al país (o al pueblo), extiendan extramuros los beneficios de ella por los servicios públicos y la difusión pública, y formen los profesionales y técnicos que el país (o el pueblo) necesita y paga.

No son los últimos 12 o 18 años; son muchos los años en que ha prevalecido la exigencia de derechos del individuo —si acaso no de privilegios o estados de excepción— sin la asunción de responsabilidades sociales; sin la coasunción del interés público junto con el interés privado; sin siquiera la percepción de una posible responsabilidad comunitaria, sin siquiera la sensibilidad de lo común, si acaso no ya de lo público.

Pero si esto tiene tanto tiempo de gestación y desarrollo, tampoco en el espacio es privativo del espacio de la educación. En todas las dimensiones de la vida pública, la cultura del egoísmo individualista ha campeado sobre la de la comunidad. Incluso en el servicio público hace muchos años que estamos cansados —hoy casi hasta la saciedad o la hartura— de un ejercicio patrimonialista y privatizado

(y el funcionariado universitario en las universidades públicas es parte del servicio público).

La privatización de la universidad pública no es un asunto económico o administrativo de futuro acerca de la propiedad de sus bienes o de su gestión. Es —hace mucho— un problema cultural acerca de la cultura social dominante, y entiendo por cultura el sistema estructurado de conocimientos, conductas y valores por el que es identificable un grupo o categoría social dada. Han sido privatizadas por quienes a ella —la inmensa mayoría— se han acercado desde la egoísta visión privada del derecho individual a la educación, reducido al derecho a la capacidad para la competencia.

Si el derecho consagrado es a la educación, más allá de la pura capacitación para la competencia o simplemente al acceso a un antro, club o guardería, la educación universitaria pública (o la mal llamada privada si es de veras universitaria) pasa de las diversas fracciones del artículo tercero a un proyecto público y comunitario: preservar y acrecentar la cultura por la que se identifica no ya a los universitarios sino al grupo o categoría social del cual es esa universidad.

Las universidades públicas han sido en este país (y en otros de Latinoamérica) parte de un proyecto popular, republicano y nacionalista; y hoy, ante el dato globalizador, no ante la teoría o la presunta intención externa, ante el hecho real de la globalización anunciada o denunciada entre otros por Mac Luhan, o Marcusse como un hecho efecto de procesos históricos, esa cultura de la conciencia, hoy en crisis, ha de tener en ellas espacios de reproducción y acrecentamiento universal y a un tiempo idiosincrático.

Si acaso entre los potenciales beneficiarios del conflicto estuvieron quienes creyeron poder colapsar a la UNAM (prototipo o paradigma de las universidades públicas no sólo del país sino de Latinoamérica) hasta su destrucción como proyecto de nuestra propia cultura de la conciencia, para refuncionalizarla expresamente en la lógica com-

petitiva del mercado, deberemos agradecer a quienes se “pararon” frente a ello el que hoy nos sintamos urgidos de reflexión y compromiso.

El conflicto en la UNAM no hizo sino poner en el escaparate la necesidad real de volver los ojos —sería y comprometidamente, con buen sentido y buena fe— a la cosa pública.

En un acto que espero sea algo más que pedantería, termino estas líneas con tres referencias bibliográficas personales que hablan de tres décadas de reflexión pública sobre la universidad pública:

Crisis estudiantil en México, UNAM, Serie documentos, 1971. *La universidad latinoamericana como conciencia*, UNAM, 1982. “La universidad como ideología”, en *Universidad Nacional y Sociedad*, UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, 1990.

LUIS MORFÍN: Javier, muchas gracias. Le pediría a Guillermo que nos comparta sus reflexiones.

GUILLERMO VILLASEÑOR: No sé si bueno o malo, conveniente o inconveniente, pero a mí también me llegó la hojita en la que me decían que hiciera un texto entre cinco y siete cuartillas y que además no tenía uno por qué ceñirse a los temas que estaban señalados en el texto de Pedro, “El aura perdida” y tomando esas sugerencias, pues también me di a la tarea de elaborar un texto con las mismas características que había señalado anteriormente Javier y es un texto en el cual, haciendo uso de esa libertad, no me voy a referir ni al diálogo, ni al derecho a la educación, sino que me voy a referir a una inquietud que creo que tenemos muchos y que tiene una clarísima vinculación con el texto.

Algunas de las preguntas más inquietantes ante el conflicto que hemos vivido en la UNAM desde hace un año son: ¿por qué surgió el conflicto? Más allá de la provocación de las cuotas y de lo coyuntural, ¿qué causas lo originaron y lo mantienen? ¿Qué implicaciones

tiene a futuro tanto para la UNAM como para el conjunto de la Educación Superior (ES)? ¿Estamos ante una ruptura definitiva de los modelos universitarios actuales? ¿Qué hacer para reconstituir o reencauzar la ES en nuestro país?

Con una gran dosis de subjetividad, y dejando para otra ocasión las estadísticas precisas y los cuadros y gráficas, haré un ensayo que toque algunos de los puntos mencionados en las preguntas anteriores.

No me referiré al derecho a la educación y a su necesaria consecuencia, que se desprende de ello como un atributo inherente, que es la gratuidad; Pedro Gerardo Rodríguez ha tratado este punto en su trabajo, ha sido muy claro en su exposición y estoy de acuerdo con las posiciones que él asume. Además de que está claro en la primera frase del artículo tercero, que es la que marca el contenido del artículo. “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”, subsiste la discusión acerca de la literalidad en lo referente a la gratuidad, pero apelo al alegato que sobre el particular hace Pedro.

Por otra parte, si nos ubicamos en el campo de los economistas, hace muy pocos días Julio Boltvinik³ nos mostró que tanto desde la visión neoclásica como desde la neoliberal, la gratuidad es perfectamente aceptable. Además, creo que no hay que caer en la pseudodiscusión sobre la equidad y la gratuidad, como nos han acostumbrado el Banco Mundial y algunos seguidores de sus opiniones; la discusiones que se centran en aspectos tales como el costo-beneficio, las becas y préstamos, o las tasas de retorno, lo que hacen es ubicar a la ES de una manera privilegiada en el marco de la finanzas, como si esto debiera ser el determinante último, y es darle el trato de una mera mercancía. Como dice Boltvinik, “el alza del precio del pan puede equilibrar la oferta y la demanda del pan, pero no resuelve el hambre de la gente”.

³ Julio Boltvinik. Economía rural: “Cuotas y neoliberalismo”, en *La Jornada*, 17 de marzo de 2000.

I. UNA DE LAS CAUSAS DEL PROBLEMA

La mayor dificultad para presentar lo siguiente es que se trata de una formulación de algo que ya está muy desgastado, que se dice que es ideología, que es oposición y resistencia al progreso, y que son fórmulas simplistas e ignorantes que no explican nada o que, si acaso, son acusaciones sin fundamento. Veamos.

A manera de hipótesis, señalaría que la causa más importante del problema de la UNAM es algo que no es privativo de ella, sino que atañe a todas las IES públicas del país, pero que en ella se dieron las condiciones para que se manifestara conflictivamente.

Se trata de la implantación paulatina y silenciosa pero efectiva de una concepción de ES en la que tanto al Sistema de Educación Superior (SES) como conjunto, como a las IES, se les ha asignado una Función Social (FS) centrada en convertirse en instrumentos idóneos para responder a los requerimientos de un modelo de economía nacional, de organización social y cívica, y de conducción de la sociedad (gobierno en sentido amplio), que permitan a nuestro país ubicarse adecuadamente ⁴ y con ventajas relativas en el ámbito de la competitividad, para alternar en la economía mundial de mercado propia de la globalización.

Además, ese adecuado funcionamiento de las IES como generadoras, transmisoras y difusoras del conocimiento, permitirá a nuestro país ubicarse dinámicamente en la llamada “Sociedad del Conocimiento” en la que este factor transformador, innovador y de alta utilidad productiva, permitirá a México formar parte de los nuevos procesos de generación y acumulación de riqueza. Ocupando, desde luego,

⁴ Ubicación adecuada la entiendo como la que se le ha asignado a nuestro país por el conjunto de quienes, en la práctica, conducen los destinos de la globalización: es decir, un lugar subordinado dentro de la división internacional de la economía.

México el lugar que le corresponda en la nueva división internacional del conocimiento. Todo esto constituye una parte del nuevo dogma de la globalización neoliberal acerca de la educación superior. Se trata, pues, de una Función Social a la manera como la concibió la CEPAL desde 1992:

Por consiguiente, se trata de concebir, diseñar y desarrollar la educación en función de las exigencias contemporáneas de la producción y del trabajo, sin reducir la esfera formativa de la sociedad a contenidos puramente instrumentales.⁵

Como señalaba anteriormente, la aplicación de ciertas medidas encaminadas en la dirección del modelo mencionado, no ha sido algo que se ha dado exclusivamente en la UNAM, y que se ha adoptado de manera paulatina a diversos ritmos y con diversas intensidades en el SES. Voy a señalar algunas de esas medidas.

1. Tendencia a la disminución del financiamiento público en términos relativos y a pesos constantes en los últimos tres lustros; ello ha ido acompañado de los intentos para implantar una tendencia al incremento del financiamiento de origen privado, a través de cuotas, pago de derechos, venta de investigaciones, educación continua, etc. Es cierto que este fenómeno está muy generalizado, lo cual no le resta importancia a los efectos de la disminución del gasto fiscal para la ES, ni hace que la carga económica sea menos pesada para estudiantes de escasos recursos, o que abra cauces para el acceso de los intereses privados a las IES públicas. No hay que perder de vista, como decía Pedro Gerardo Rodríguez, que las cuotas tienen un valor simbólico, no sólo por sus montos, sino más que todo por los significados que las acompañan en el imaginario social.

⁵ CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO, 1992, p.127.

2. Énfasis en los actos evaluatorios (no en la cultura de la evaluación que es muy positiva), sobre todo de los programas académicos y de los proyectos de investigación y desarrollo, concebidos tales actos como mecanismos para canalizar financiamientos por concurso, más que instrumentos para procurar el fomento de la calidad académica. Es cierto que el discurso evaluatorio oficial afirma lo contrario, lo cual no necesariamente quiere decir que ese discurso oficial sea verdadero. Lo que principalmente se busca son resultados medibles, independientemente de que se hayan logrado por procesos formativos que sean realmente estructurantes del pensamiento y del conocimiento, o de que se hayan logrado por otros procedimientos. Es la línea básica de la acreditación.
3. Aplicación de políticas de financiamiento a las IES, centradas en el “financiamiento extraordinario” o por concurso, lo cual ha estado acompañado de un incremento mínimo, si no es que de un estancamiento del “financiamiento ordinario” que prácticamente se consume en el pago de nóminas; ello ha repercutido en una disminución práctica de ingresos para los académicos por la vía de los salarios y un incremento relativo por la vía de los estímulos. Un ejemplo claro de este tipo de financiamiento es el Fondo de Mejoramiento para los Estudios Superiores (FOMES).
4. Énfasis en el papel de las IES como productoras de recursos humanos calificados y vinculados al mundo del trabajo, como claramente aparece en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en 1998 y en el propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *La Educación Superior hacia el Siglo XXI*. Se trata de una docencia productora de mano de obra con diversos niveles de calificación, de acuerdo con los requerimientos del mercado de trabajo. Esto explica por qué la insistencia tan marcada de una ES con altos grados de diferenciación, abierta (como se dice) a toda la sociedad, y como colaboradora de una educación durante

toda la vida que permita un flujo fácil entre el mundo del trabajo y la ES. Así, la generación del conocimiento se entiende, preferentemente, vinculada a la aplicación del mismo, como se insiste en el Programa de Mejoramiento para el Profesorado (PROMEP), es decir ubicada en el ámbito de lo útil, de lo vocacional y de lo pragmático.

5. La reorganización de las carreras, de la formación de los profesores, de las tipologías de instituciones, de las matrículas, de las proporciones profesor/alumno, de los tipos de contratación para cada tipo de carrera, etc., en función privilegiadamente del desempeño profesional que se pretende que tengan los egresados, para que la producción de recursos humanos sea competitiva. Estas realidades que están detrás del especializado lenguaje del PROMEP, se encuentran vinculadas al condicionamiento de recursos de acuerdo con el cumplimiento de las metas a las que voluntaria o irremisiblemente tuvieron que comprometerse los directores de las dependencias al firmar el convenio con la Secretaría de Educación Pública (SEP).
6. La organización y operación de organismos extrainstitucionales Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) —con el tutelaje de organismos gubernamentales, semioficiales e incluso internacionales—, para el manejo y certificación de ingreso, egreso, calidad, cédula de presentación en el mercado de trabajo, medición de calidad y de indicadores de desempeño para el financiamiento y, además, en el caso del CENEVAL para convertirse en el pivote de la definición, organización y operación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

Estos seis pasos que he destacado, quizá sean algunos de los que han tenido mayor importancia, pero no hay que verlos como acciones particulares sino que hay que valorarlos por su acción conjunta y por su concordancia dentro de una visión de la ES.

Todo lo anterior se ha venido poniendo en práctica en la UNAM y en el resto de las IES públicas, a través de situaciones *de facto*, callada pero autoritariamente, sin la opinión del conjunto de los universitarios salvo contadas excepciones, con la complacencia y anuencia de las burocracias universitarias y de los grupos de poder que existen en las universidades; es decir, a través de procesos de exclusión de las mayorías y de inclusión de los sectores minoritarios; sin diálogo generalmente, y habiendo provocado procesos de una profunda desconfianza.

II. REPERCUSIONES DEL MODELO EN LOS ACTORES UNIVERSITARIOS

- 1.) En los académicos: en el conjunto de los profesores e investigadores, que han estado marcados principalmente por la multiplicación de procedimientos de evaluación y por la relación de éstos con las percepciones económicas mediante los estímulos al desempeño y a la productividad, se ha generado la necesidad de conseguir cualquier tipo de credenciales que se traduzca en puntos. Ello ha llevado al descuido de las tareas institucionales, a la urgencia por obtener títulos, a la paralización de actividades organizativas, a la pugna por alcanzar los estímulos disponibles, al descuido de la calidad, y a la atomización e incremento del individualismo de una manera preocupante. Se ha producido una verdadera enajenación en el sentido literal de la palabra ya que se vive en un centro de trabajo cuya conducción escapa a sus posibilidades, pues la misma ocupación en sus intereses individuales no le permite atender a la orientación de su hábitat académico y vivencial.
- 2.) En los grupos de poder que tienen arraigo y vinculaciones importantes dentro y fuera de las universidades: estos conjuntos realmente existentes aun cuando sean difícilmente caracterizables

se han fortalecido; los mecanismos de evaluación y financiamiento les han sido favorables, han arraigado sus modalidades de llevar adelante la academia y han mantenido contactos adecuados con las autoridades aun cuando pudieran tener diferencias secundarias con ellos. En líneas generales están de acuerdo con las características del modelo señalado y con las acciones que se han puesto en práctica.

- 3.) En las autoridades universitarias: la implantación de esta concepción universitaria ha generado un acoplamiento que casi parece natural (instintivo), y que los torna prácticamente en personajes acríticos ante las demandas del modelo. Desde luego que no pocos de ellos están convencidos de la bondad del mismo, por lo cual se convierten en sus promotores. Lo anterior les ha generado un fortalecimiento al interior de las IES ya que, entre otras cosas, les ha permitido incrementar sus presupuestos a través de financiamientos por concurso.
- 4.) En el caso de quienes pudiéramos llamar como los “Conductores de la ES”, es decir, de aquellos que individual o colectivamente están convencidos de que ésta es la manera adecuada de entender e impulsar la ES en México, y que además ocupan una posición dentro o fuera de las IES, pero en el ámbito de la ES que les permite impulsarlo, han aprovechado cualquier coyuntura o circunstancia para tomar las medidas conducentes para ello. Entre estos “conductores” no es difícil encontrar personajes que formen parte de los grupos de poder mencionados anteriormente, o autoridades universitarias: se da una circulación simbiótica. Esto no quiere decir que desde tiempo atrás hayan tenido una planeación malévola para ir asumiendo posiciones, sino sólo que han tenido una convergencia organizada dentro de una visión unitaria. Quizá el proyecto de ANUIES para los próximos 20 años pueda generarles una organicidad más sistemática.
- 5.) En los estudiantes, los efectos son más marcadamente diferenciados. Se ha dado un proceso de disminución relativa de la matrí-

cula, o por lo menos un estancamiento numérico de la misma; a esto se añade que se han implantado procedimientos de selección académica de aspirantes y de alumnos que reflejan la ubicación de ellos en la escala social y económica y su participación diferenciada del capital cultural del que están dotados; es decir, se ha dado un proceso multicausal de elitización del alumnado de las IES públicas, con las consecuentes secuelas de exclusión en un gran número de estudiantes.

A lo anterior hay que añadir la real pérdida de efectividad de la movilidad social ligada a la realización de estudios universitarios, así como el estrechamiento de los puestos mejor remunerados en el mercado de trabajo profesional, que no se encuentra alejado de los propósitos que se buscan con los certificados de calidad profesional; además, aquellos alumnos que han padecido estos procesos de exclusión, perciben que “los suyos”, los que forman parte de su mismo conglomerado social, están siendo condenados a futuro a pasar por los mismos sistemas excluyentes. El resultado final para este tipo de universitarios es el de una muy dolorosa y lamentable desesperanza.

Lo señalado aquí, desde luego no se aplica para quienes han sido favorecidos por los procesos mencionados. Pero ello plantea una fractura social muy importante al interior del alumnado de las universidades públicas.

III. REACCIÓN ANTE LAS PROVOCACIONES

Me parece que con lo descrito hasta ahora ya se insinúan las razones por las que se planteó la hipótesis inicial sobre las causas del conflicto. Expresamente estoy dejando de lado otros posibles factores causales como pudieran ser los de tipo electoral, gubernamen-

tal, partidista, de intereses de grupos extrauniversitarios, etc., para concentrarme más en los que atañen a la Universidad misma.

En el marco de las demandas que se han planteado en los diversos momentos del CGH (porque hay que hacer una diferencia del CGH, ya que no es el mismo el CGH inicial que el CGH de la púas, ni el actual) ante la provocación que significó el Reglamento General de Pagos y ante la insensatez de las actitudes asumidas por el doctor Barnés, por el Consejo Universitario, por el Colegio de Directores, por las autoridades gubernamentales, por los diversos grupos que se fueron formando al correr el conflicto, por partidos políticos, por los medios de comunicación, por las posiciones autoritarias de diverso signo político entre los estudiantes, etc., los efectos causados por la aplicación del modelo universitario a los diversos actores de la UNAM fueron poniéndose en marcha y fueron provocando un conjunto sumamente abigarrado de intereses, legítimos unos y espurios otros, que llevaron a la defensa de los mismos, lo cual desembocó en una serie de autoritarismos que se entrecruzaron y que han hecho imposible el diálogo, hasta el momento presente.

Me es muy difícil imaginar cuáles podrían ser los mecanismos y las acciones concretas que es necesario realizar para la instauración de un clima que propicie la búsqueda de soluciones de fondo y de consenso general.

Lo que sí me parece percibir con claridad es que no es posible seguir pensando la educación superior en México con una función social como la que se le ha asignado en los últimos tres lustros y que ha generado los efectos negativos tanto social como académicamente, que ya se han comentado. Me parece que es necesario hacer un análisis muy sistemático, realizar una discusión desde los universitarios pero con los diversos actores sociales, y arribar a acuerdos generales básicos que se asuman comprometidamente por los diversos actores universitarios, sociales y gubernamentales,

que permitan refundar la UNAM, y junto con ella al resto de las instituciones de educación superior.

No se podrá avanzar mientras no se destierren los autoritarismos, aun cuando estén revestidos de una supuesta academia, de democracia universitaria, de modernización globalizadora, o de intereses populares revolucionarios.

Terminaría con una pregunta para los investigadores: ¿Cuál pensamos, entonces, que es la Función Social de la ES, cómo lo fundamentamos, cómo vamos a compartirlo con lo que opinan los demás, cómo lo vamos a traducir en la organización y operación de las IES, etc.? Platiquémoslo...

LUIS MORFÍN: Muchas gracias Guillermo. La segunda ronda está prevista porque oyéndose los expositores podrían añadir reflexiones complementarias. Pero no los obliguemos a decir algo más de lo que han dicho si con eso están satisfechos. La única condición si quieren añadir algo más es que se respete el límite de siete minutos. En caso de que ellos estén satisfechos les pasaría la palabra a los comentaristas. Pregunto, ¿Javier, te quedaría algo que quisieras comentar?

JAVIER MENDOZA: Yo creo que hemos hecho de entrada planteamientos a distinto nivel, porque obviamente es un problema muy complejo. Quisiera retomar para referirme a uno de los elementos que han planteado Javier y Guillermo y a una afirmación del documento de Pedro Gerardo: “Después de 10 meses, la obra que ha dejado el conflicto no es de fácil comprensión, es decir, nadie sabe cuál será el fondo final de la huelga; uno de los enigmas a descifrar es su duración, a todas luces excesiva. ¿Cómo saber si estamos mejor situados de hace 10 meses para comprender lo ocurrido?, ¿cuál ha sido el aprendizaje de todos?, ¿sabemos ahora lo que es necesario comprender?” Creo que son preguntas sumamente pertinentes al objeto de nuestra reunión y se han escrito miles de páginas sobre

esto en el país y en el extranjero. Creo que es agobiante siquiera hacer un seguimiento del conflicto, ya no digamos tratar de entenderlo.

Desde mi punto de vista, el principal reto para los investigadores en educación es el desafío que nos está planteando el conflicto de la UNAM para entender la función social de la universidad pública.

Yo estoy en la UNAM, soy investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad y estoy perplejo; es decir, creo que la complejidad ha sido mucho mayor que nuestra capacidad de entendimiento. Quizá en un futuro, ya con mayor distancia, se puedan destejer los enredos que han estado detrás del conflicto. Yo empezaría a señalar que esto es sumamente complejo. Siento que las maneras de enfrentar, de intentar interpretar el conflicto, que son múltiples, requieren un análisis mucho más complejo, más abarcativo, para poder superar las simplificaciones, las grandes simplificaciones que se han hecho a lo largo de todo este año.

Para algunos universitarios, la meta dentro del conflicto ha sido volver a la normalidad, para otros reformar la Universidad para adecuarla a los tiempos actuales en la llamada era del conocimiento (Guillermo ya lo mencionaba), para otros más se busca transformar la Universidad para darle una orientación democrática. Existen diversos proyectos, no todos terminados pero al menos con esbozos de lo que deberá ser la Universidad. Yo comparto con Guillermo su lectura de que estamos inmersos en un momento de transición, de transición del modelo de educación superior que ha tenido nuestro país; asistimos a un debate sobre distintos proyectos de universidad, si bien no claramente dibujados todos ellos, sí actuantes en la práctica: de ahí el conflicto, la pugna por la Universidad. Hace ya varios años se hablaba del plan Barnés, que fue cuestionado por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) y por otros grupos de estudiantes y académicos desde el inicio de su administración. En él se esbozaba un proyecto de universidad claramente establecido en su plan de desarrollo

institucional; las reformas del 97 al pase reglamentario y la permanencia (los puntos que están en el pliego petitorio del Consejo General de Huelga) se aprobaron, si bien con cierta oposición en su momento, pero sin mayores consecuencias políticas. En 1996 se estableció el mecanismo de ingreso metropolitano a la educación media superior; hubo protestas, pero también se logró establecer. Pero fue la iniciativa de aumentar las cuotas lo que detonó el conflicto. Yo comparto que la razón fundamental del conflicto no fue la modificación del Reglamento General de Pagos. Comparto con Javier Palencia algunos sentires; comparto el hecho de que al interior de la Universidad varios sectores de académicos y de estudiantes (que curiosamente hoy son opositores furibundos a la reforma al Reglamento), en su momento estaban de acuerdo, lo veían como una propuesta abarcativa, una propuesta noble, toda vez que no estaba afectando a cierto tipo de estudiantes por los mecanismos de becas que se establecían y por la confianza que se daba a la palabra. El conflicto no fue tanto por la modificación del Reglamento sino por la forma como se procesó la reforma; es decir, el hecho de que el Consejo Universitario hubiera sesionado en el Instituto Nacional de Cardiología, pese a que (hay que recordarlo) la mayoría de los consejos técnicos de la Universidad había aprobado la modificación al Reglamento —con excepción de algunos que habían recomendado alargar el tiempo para su discusión—, deja ver que el problema fundamental no son las cuotas, sino la forma de gobierno de la Universidad, la forma de tomar decisiones, la forma de procesar las diferentes opiniones de la comunidad.

A todas luces la actual estructura de gobierno es insuficiente para que una decisión de la autoridad no solamente sea legal, sino que también, como dice Pedro Gerardo, cuente con legitimidad dentro de la comunidad universitaria. El punto fundamental del debate futuro sobre la Universidad va a estar relacionado con las formas de gobierno de la Universidad.

Otra reflexión: cuando la modificación al Reglamento General de Pagos algunos actores, sobre todo estudiantes, se sentían agraviados por medidas tomadas en años anteriores, lo que se vino sumando a una serie de situaciones que rebasaba por mucho a la Universidad. Los agravios tienen que ver con los señalamientos de Pedro Gerardo a la generación X. Pero la situación de enorme crisis —no solamente social, económica o cultural, sino crisis de futuro y de perspectiva de una nueva generación de estudiantes, de jóvenes que están estudiando en la Universidad, sobre todo en el nivel de bachillerato— explica con mucho la virulencia de la reacción que se tuvo ante esta iniciativa del rector. Yo creo que si queremos comprender más el conflicto, no solamente habría que tomar en cuenta el proyecto al que hace referencia Guillermo, sino también la situación de los estudiantes universitarios de este nuevo siglo. No sabemos realmente quiénes son nuestros estudiantes, nos manejamos con información parcial, aunque tenemos algunos datos estadísticos en la Universidad. Queda muy claro en la Universidad que el estudiante promedio, que el 50% de los estudiantes de la universidad, bachillerato y licenciatura, con variaciones, forma parte de las clases medias (entre cuatro y nueve salarios mínimos), que tenemos un segmento importante de estudiantes de familias con mayores recursos y que tenemos alrededor de un 10% de estudiantes cuya familia recibe ingresos de menos de cuatro salarios mínimos. Es decir, conocemos datos de su composición social pero no conocemos sus aspectos culturales, la situación de vida que tienen los alumnos de los diferentes niveles. Entonces, es necesario conocer la composición de los estudiantes, la gobernabilidad de la Universidad y los actores políticos que en ella están actuando y las condiciones para las reformas universitarias y las estrategias en otras universidades públicas del país. Yo cerraría esta intervención cuestionando hasta qué punto este conflicto de la UNAM es un conflicto que esté latente en el conjunto del sistema nacional de educación superior. Yo me inclinaría —sustentado en evidencias que tengo, tal vez in-

completas— de que si bien la UNAM es la institución que refleja los grandes problemas del país, otra situación muy distinta es la que se vive en las universidades del interior del país con relación al asunto que nos convocó. Es decir, que la reacción al proyecto que se ha venido construyendo desde hace algunos años en materia de educación superior (a partir de los elementos que señala Guillermo) no ha tenido la oposición porque no tiene la organización y la capacidad de presión política en el interior del país que la que se tiene en la ciudad de México.

Para mí es muy esclarecedor que los estudiantes de las universidades estatales no hayan brindado su apoyo al Consejo General de Huelga. La respuesta fue mínima, no solamente por parte de las autoridades o de los académicos, sino fundamentalmente de estudiantes. En varias universidades del interior me llegaron a decir que ya era el momento en que a los habitantes de la ciudad de México se les quitaran los privilegios que habían tenido durante toda la historia de este país; que por qué los habitantes de la ciudad de México tenían transporte público más barato, tenían servicio de agua más barato, tenían prestación de servicios públicos más baratos; que ya era el momento de que nos igualáramos, y esto sobre todo en aquellas entidades muy competitivas con el D.F. como en el estado de Jalisco.

LUIS MORFÍN: Javier, muchas gracias. Habiendo resarcido la injusticia cometida al dejar en desventaja a Javier Mendoza en la ronda anterior, les propondría que me permitieran darle la palabra a los comentaristas Lourdes y Salvador. Les han asignado 15 minutos a cada quien. Luego abriría la participación para las preguntas del público y después del receso pasaremos, no sé si a una conclusión pero ciertamente a un intercambio. Lourdes, haznos el favor de compartir tus reflexiones.

LOURDES CASILLAS: Las ideas que expongo a continuación abordan algunos de los argumentos más comunes que se han manejado

entre diferentes sectores de la opinión pública durante el conflicto universitario. Estas ideas persiguen el objetivo de generar algunas reacciones entre la comunidad de investigadores que hoy se reúne para analizar las particularidades del conflicto. El tono de mis comentarios contiene una cierta dosis de ironía, que sin pretender reducir los argumentos analíticos a posiciones simplistas, tiene el propósito de compartir con los presentes las inquietudes y la sensibilidad que despertó en mí, tanto la evolución de los acontecimientos que han afectado de manera determinante el funcionamiento y la imagen social de la UNAM, como la diversidad de posturas de las opiniones emitidas al respecto y, adicionalmente, la lectura del análisis desarrollado en el documento “El aura perdida”.

El tema que nos reúne en esta ocasión presenta muchas dimensiones de interés analítico-reflexivo, no sólo para los estudiosos de los problemas educativos, sino para diversos sectores de la sociedad mexicana. El conflicto desatado a raíz de la propuesta de modificación al Reglamento General de Pagos en la UNAM, hecha por el rector Francisco Barnés de Castro en febrero de 1999, ha puesto en tela de juicio múltiples asuntos de la vida cívica, ética y política, no sólo de la institución sino también de la sociedad en su conjunto, cuyo debate no había sido retomado, desde hace tres décadas, con el detalle y la profundidad requeridos, bien sea por el impacto del desenlace de los acontecimientos de 1968 o bien por el desencadenamiento de importantes sucesos que modificaron la perspectiva de participación ciudadana en la vida democrática del país, en los cuales se centró la atención de los líderes de opinión (la aparición de nuevas corrientes políticas, rupturas internas y escisión del partido político hegemónico, nuevos partidos de oposición). Seguramente, las expectativas que estos sucesos generaron entre la población, alentaban —en opinión de muchos— el inminente tránsito de nuestras instituciones hacia un paulatino proceso de “transformación incluyente”, y no hacían tan urgente la tarea de emprender un debate sobre los fundamentos de tal proceso, mismo que fue postergándose.

De la maduración, evolución y desenlace del conflicto UNAM 99-2000 se desprenden muchas lecciones. Cada una de ellas podría constituir —en un intento de parodiar las reflexiones— una moraleja de las diferentes fábulas que podrían contarse en distintos planos ideológicos de percepción de la realidad y de la responsabilidad que cada uno de los actores sociales asume como observador pasivo, actores preocupados o agentes dinámicos que intervienen en el curso de desarrollo de los fenómenos sociopolíticos derivados de este conflicto. Y es preciso tener en cuenta que, como en toda fábula, las lecciones derivadas deben enseñarnos a estar alerta de las consecuencias de nuestros actos, o de los de otros, que afectarán en el futuro nuestras relaciones con el mundo.

Durante el desarrollo del conflicto hemos escuchado o leído diversos argumentos en favor o en contra del movimiento estudiantil. Muchos de ellos se han constituido ya en *lugares comunes* que, en vez de ayudarnos a analizar con sentido crítico, y más o menos objetivo, nos han generado un sinfín de confusiones. Ciertamente, a todo el mundo le interesó lo que pasaba en la UNAM y, de manera instantánea, el conflicto fabricó una multitud de jueces y supuestos “expertos” en problemas educativos que condenaban a esta casa de estudios porque “todo lo que hace y produce es de baja calidad”. Incluso, se ha llegado a escuchar acusaciones sin sentido para cada una de las partes del conflicto; acusaciones en la mayoría de los casos, sin información fidedigna, sin conocimiento de los procesos internos de organización de la vida universitaria, sin conocimiento del impacto de sus tareas en la sociedad... sin crédito y sin fe en una de las instituciones que ha hecho esfuerzos encomiables por formar agentes del desarrollo.

Después de dar seguimiento a los fenómenos derivados del conflicto universitario, no podemos darnos el lujo de adoptar una posición maniquea que nos lleve a eludir la responsabilidad de construir un pensamiento colectivo que oriente la transformación sustantiva de

nuestras instituciones educativas. Pero, ¿cómo mantener nuestro juicio en equilibrio? Ciertamente, es difícil. No obstante, en un intento de ejercitar esa posibilidad, me permito plantear a los presentes algunas reflexiones críticas.

Un primer aspecto para valorar constituyó un serio dilema para la comunidad estudiantil: “Pagar, o no pagar”, ¿era ésta la cuestión de fondo? Algunos de los argumentos manejados por la opinión pública expresaron que los estudiantes que acuden a esta institución demuestran una capacidad adquisitiva considerable (y esto podría apoyarse con algunos de los indicadores de estatus socioeconómico de los estudiantes universitarios que nos ofrecía Javier Mendoza). Esta información se empleó para que un amplio sector de la sociedad justificara el incremento a las cuotas que deben cubrir parte del costo de la educación superior, ya que los recursos públicos deben canalizarse a atender a los más necesitados. Un argumento complementario —desde esta óptica simplista— señala que dado que los más necesitados en su mayoría no acceden a altos niveles educativos y, si tienen la oportunidad de acceder, no tienen capacidad de permanecer hasta concluir exitosamente sus estudios, la conclusión posible es que no se aplican criterios de equidad y que los recursos públicos se desperdician.

La reflexión crítica que me atrevo a derivar es que el criterio de equidad manejado por estos argumentos no empata con el sentido de justicia que actualmente la sociedad mexicana demanda, después de haber padecido un sinnúmero de abusos por parte de sus gobernantes. Una pregunta obligada cuya respuesta debe explorarse es: ¿Cómo se define el concepto de equidad en una sociedad que imprime a sus integrantes, cada vez con mayor rigor, rasgos extremos de una estructura desigual?

Entre los argumentos destacables en los juicios populares sobre el conflicto universitario se manejó que si todos los que ahí se han formado pagaron cuotas alguna vez, los futuros aspirantes a ingre-

sar también deberán pagar una cuota acorde con la dinámica de modificación del valor del circulante. Otras opiniones sostuvieron que, además de esto, “sería importante que los estudiantes (y sus familias) se responsabilicen de cuando menos una parte del costo de sus estudios, ya que gastan más en consumo superfluo que en lo que invierten en sus estudios”. De aquí que “la gratuidad se haya constituido en una condición que les impide *valorar* en su justa medida el costo de su educación”.

Estos argumentos han sido muy poco sensibles para tomar en cuenta que, a pesar de que las cuotas sean simbólicas, su incremento puede afectar las condiciones de organización económica de familias de recursos medios, para ofrecer a sus jóvenes estudiantes el acceso a otros bienes y servicios que constituyen, en la actualidad, importantes insumos para ofrecer condiciones mínimamente favorables para desempeñarse con éxito en las actividades formativas.

La falaz conclusión a que esta posición llega es que, “como los estudiantes no valoran en su justa medida lo que la sociedad invierte en su formación, los recursos disponibles de sus familias deben ser castigados, incrementando el monto de lo que erogan para tal fin. De acuerdo con esto, el *castigo* a la economía familiar se justifica, ya que el incremento previsto será canalizado a adquirir mejores insumos para modernizar las instalaciones y mejorar el nivel de formación y de compromiso de los docentes, aspectos que el Estado debería estar comprometido a sustentar.

La reflexión crítica derivada de la fragilidad de estos juicios, es que ni las autoridades gubernamentales, ni las autoridades educativas han tomado en cuenta que las condiciones de evolución de la economía en los últimos 30 años, han contribuido a poner fuera del alcance de las familias de recursos medios ciertos mínimos de calidad de vida, que actualmente no constituyen un lujo, sino más bien importantes satisfactores de los que un estudiante no podría prescindir para lograr un alto desempeño. Entonces podemos preguntarnos: ¿se jus-

tifica la sanción a los recursos de los estudiantes (y/o de sus familias), por sus hábitos de vida y de consumo, cuando los últimos cuatro gobiernos se han dedicado a desperdiciar recursos públicos en asuntos menos nobles que la educación de su población?

Es preciso recordar que después de varios intentos anteriores, la comunidad universitaria no estuvo dispuesta a aceptar un incremento a las cuotas. ¿Por qué plantear nuevamente la iniciativa? Los frustrados intentos hechos en este sentido por Carpizo en 1986 y Sarukhán en 1991-92 obligaron al gobierno a recurrir seguramente a la *técnica de relevos* hasta encontrar a uno que estuviera dispuesto a sacrificar su espíritu universitario (referido a valores tales como el pleno ejercicio de la crítica, la expresión de sentimientos solidarios, el entusiasmo de búsqueda de la verdad y de servicio a la comunidad, etc.) y quien seguramente olvidó que la juventud da energías suficientes para defender de manera vehemente los ideales

El resultado es que la compleja evolución de los asuntos políticos en la UNAM requirieron una figura de autoridad con personalidad firme, identificada con —y con amplia experiencia en— el manejo de los asuntos de la clase política, que pudiera enfrentar de manera exitosa los conflictos internos previsibles, de acuerdo con la óptica de la política gubernamental. En este plano, la nueva autoridad debió, seguramente, sacrificar ideales.

Los frustrados intentos de diálogo entre los estudiantes paristas y las autoridades, así como la evolución de los sucesos a lo largo de casi 10 meses de inactividad, hicieron patentes las dificultades para que los jóvenes hicieran valer ante las autoridades sus elementos de juicio. Una lectura posible de la posición de las autoridades universitarias fue que los estudiantes inconformes no eran capaces de desarrollar argumentos convincentes para rebatir sus decisiones. Con esta posición, menospreciaron la capacidad organizativa de los jóvenes inconformes, exacerbaron sus ánimos al descalificarlos constantemente y provocaron que el movimiento tomara cauces in-

esperados, dividiendo a la comunidad involucrada. Así, las autoridades lograron dividir (o más bien, *reprimir...*) y vencer.

En un intento de hacer un planteamiento crítico más formal, expongo aquí algunos detalles de análisis hechos recientemente sobre el problema de los costos de la educación superior, que pueden contribuir a perfilar argumentos críticos consistentes sobre la iniciativa que desencadenó el conflicto.

En un trabajo sobre los costos de la educación superior, recientemente publicado,⁶ se hace un análisis de la política financiera hacia las instituciones de educación superior en los últimos años y se cuestiona la tendencia de quienes toman las decisiones de considerar a los estudiantes que logran ingresar a ellas de manera homogénea, como los “económicamente privilegiados”, por acceder a este nivel de enseñanza. Esta postura ha favorecido la tesis de que los usuarios deben incrementar su contribución en el pago de colegiaturas.

El estudio que compara en estos aspectos a estudiantes de la FES-Zaragoza con estudiantes de la UIA, concluye que pese a que existe una gran diferencia en términos absolutos, el gasto en educación tiene un “mayor impacto en la economía”, que en el beneficio individual. El costo de oportunidad para las familias cuyos hijos acuden a planteles públicos representa un sacrificio mayor, pues sus ingresos no son equiparables a los de las familias cuyos hijos acuden a instituciones privadas. Así, mientras que para estas últimas familias el gasto educativo, en relación con los ingresos familiares, representó 47%, para los de la dependencia pública fue de casi 76%.

El trabajo argumenta que la situación social de los alumnos es diversa, por lo que el cobro de inscripciones y colegiaturas debe ser considerado sólo como una parte del gasto particular que deben aportar las familias. En ese contexto, un incremento en ambos rubros, tanto

⁶ Alejandro Márquez. “Los costos privados de la educación”, Tesis de maestría en investigación y desarrollo de la educación, UIA, 1999.

en instituciones públicas como privadas, afectaría a los grupos de menos recursos que actualmente pueden ingresar a las instituciones públicas de educación superior y, consecuentemente, propiciar una mayor competencia por los lugares en dichas casas de estudio. Finalmente el estudio argumenta que el gasto público en educación no es el único medio para promover la igualdad de oportunidades de acceso a ese nivel educativo, pues la distribución del ingreso —que en el país es cada vez más inequitativo— juega un papel importante. Es indudable que —como se afirma— el actual modelo de desarrollo tiene un efecto directo en la magnitud del gasto que las familias pueden destinar a la educación. Sobre este último aspecto, desde hace ya varios años, una preocupación similar preveía una presión importante en la demanda de acceso en las instituciones asociadas a la ANUIES. En este contexto, algunos elementos previsores que llegaron a plantearse como lineamientos de política para este nivel educativo, consideraron la posibilidad de que, de continuar la espiral de crisis cíclicas padecidas por nuestra economía, las familias que en épocas pasadas podían enfrentar los costos de la educación privada, al perder su capacidad económica tenderán a competir por los lugares existentes en las instituciones públicas.

Una conclusión final de este estudio apunta a que “mientras en el país se siga favoreciendo la desigual distribución del ingreso, se mantendrá una tendencia semejante en las oportunidades educativas, con lo cual se estará condenando a los grupos más desfavorecidos a mantenerse en una cadena de baja escolaridad e ingresos”.

Hace poco, Julio Boltvitnik, un reconocido analista de temas económicos, desarrolló algunos argumentos en defensa de la educación superior gratuita.⁷ Cuestionó los argumentos de la postura neoliberal en la educación superior, cuyos elementos centrales sustentan la propuesta de modificación al RGP-UNAM. Entre esos argumentos

⁷ Julio Boltvitnik. “Economía moral: cuotas y neoliberalismo”, *op. cit.*

destacó una reflexión interesante, producto del intercambio de ideas en una mesa redonda sobre la universidad pública: un argumento contra el incremento de cuotas es la demostración de la alta rentabilidad fiscal de la inversión en educación superior, ya que el fisco recobra en forma de impuesto sobre la renta adicional (respecto al que pagaría sin educación superior) a lo largo de la vida productiva del graduado, una cantidad significativamente mayor a la que invirtió en su educación superior.

De acuerdo con estos argumentos, es preciso analizar las dimensiones del conflicto derivado de la iniciativa de modificación de las cuotas, ya que éste representó una expresión de descontento social de compleja composición, que lejos de resolverse por la vía de la descalificación de la inexperience y de la represión, se agudizará en la medida en que los intereses colectivos se laceren.

La mecha que encendió el conflicto no fue el monto de las cuotas impuestas por la modificación al RGP, el cual posiblemente muchos podrían pagar, sino más bien el problema que caldeó los ánimos de los sectores más vulnerables (en cuanto a oportunidades de acceso a la educación, en cuanto al riesgo de ver truncado un posible proyecto de vida fincado en una institución que tenía la posibilidad de ofrecerlo sin pedir a cambio dinero, en cuanto a la exacerbación de su pasión por la defensa de un ideal, en cuanto a la capacidad de sustentación de argumentos sólidos para defender su causa, en cuanto a desinformación y susceptibilidad de manipulación política, etc.) es que se pretenda derribar la tradición —sostenida desde hace más de medio siglo— de que esta institución debiera constituirse en un espacio en el que se diluyan las desigualdades sociales y el cual pudiera ampliar las oportunidades de formación y de aportación al desarrollo de este país a través de sus egresados, quienes —no creo— que obtengan más beneficios personales de los que ofrecen a la sociedad; así como de los servicios de generación y difusión de conocimientos, de oferta de múltiples servicios a la comunidad y de

consolidación de la cultura que ofrece, en particular, esta importante institución de educación superior pública.

Por todo esto, y por otras razones más, sería deseable que la UNAM cumpla con el papel de institución crítica y solidaria, sobre todo cuando las condiciones de las crisis recurrentes provocadas por los desatinos de gobiernos poco sensibles a los problemas de los grupos mayoritarios de la sociedad que exigen soluciones urgentes, se agudizan en todos los ámbitos de la vida de la sociedad.

LUIS MORFÍN: Gracias Lourdes. Le pedimos a Salvador que nos ofrezca sus comentarios.

SALVADOR MARTÍNEZ: En el diseño “dialogal” de este evento, los comentaristas tenemos dos funciones básicas: recoger las convergencias y divergencias de los ponentes en torno a las preguntas centrales e introducir nuevas preguntas que hagan avanzar el diálogo. Trataré de atender ambas funciones en mi intervención.

En su convocatoria, el evento planteaba dos preguntas básicas en torno a las cuales hacer girar la discusión. La primera tenía como eje temático el derecho a la educación, invitando a los debatientes a pronunciarse sobre si debe prevalecer, en el nivel superior, el derecho constitucional al acceso gratuito de los servicios de educación que imparta el Estado o puede plantearse el cobro de colegiaturas de ellos, sobre la base del beneficio personal que se obtiene a través de los mismos. La segunda pregunta se ubicaba en el tema de las posibilidades del diálogo como camino para el encuentro de los adversarios y la resolución de los conflictos sociales.

En el artículo de Pedro Gerardo Rodríguez, titulado “El aura perdida”, que se envió previamente a los asistentes para tener un punto común de encuentro inicial en torno al cual debatir, el autor señala que fue una mala interpretación del texto constitucional lo que detonó el problema de la UNAM, porque en todos los casos y niveles educativos debe prevalecer el principio del derecho irrestricto de los suje-

tos a la educación gratuita sobre cualquier consideración acerca del beneficio que puedan obtener los mismos para cobrarles los servicios. El autor señala también que el diálogo no se ha podido dar en el contexto de la UNAM básicamente por dos factores: la ausencia de reglas compartidas y de confianza entre los actores del conflicto.

Ahora bien, con respecto a la primer pregunta, Javier Mendoza ha expuesto que el conflicto de la UNAM no estalló por el asunto de la gratuidad, sino por la aplicación del Reglamento General de Pagos y que, en este sentido, el problema generador de los hechos no fue un problema de interpretación del derecho, sino un asunto de gobierno, un problema de agravio a la comunidad por la manera como se tomó la decisión.

Con respecto a esa misma pregunta, Javier Palencia nos ha dicho que el problema tampoco fue fundamentalmente un asunto económico, sino un problema de falta de discusión sobre la Universidad como proyecto político.

Guillermo Villaseñor, por su parte, nos ha dicho que el problema se originó por un cambio del modelo de universidad, no sólo en la UNAM sino en todo el país, y que ésta es la matriz social que hizo estallar el conflicto.

Con respecto al fracaso del diálogo creo que Javier Mendoza y Guillermo Villaseñor lo ubicaron más como un problema de falta de voluntad política para dialogar, que de ausencia de confianza o falta de reglas básicas para comunicarse, como lo plantea Pedro Gerardo. En torno a este punto del debate, me gustaría introducir una pregunta. La contextualizo primero: creo que en la perspectiva de Pedro Gerardo hay un enfoque normativo básico inamovible: que en la Universidad los conflictos deben resolverse a través de la razón y del diálogo y de ahí que le resulte “natural” preguntarse por qué no hubo diálogo en el caos de la UNAM. Creo que, en cambio, para los dos ponentes antes mencionados, no hay tal supuesto normativo. Ellos se apegan más bien a razones objetivas, del orden del ser, para

explicar por qué no hubo diálogo. Javier Palencia se ubicó tangencialmente en un tercer supuesto, que llamaré “emotivo”, es decir, el análisis de la disposición de los interlocutores al diálogo.

La pregunta para los ponentes es la siguiente: ¿el análisis de la imposibilidad del diálogo en la UNAM tiene que enfocarse en un examen del choque de razones o de la incompatibilidad de emociones de los interlocutores?

Otra pregunta es si en el análisis del conflicto hay que moverse en el orden de lo particular o de lo general. Javier Mendoza ya introducía esta preocupación cuando pedía que le explicaran por qué en el resto de las universidades públicas del país no se habían dado conflictos por las cuotas, habiendo condiciones legales y económicas similares. ¿La magnitud y la permanencia del conflicto de la UNAM se explica por condiciones particulares de esa Universidad o por las condiciones generales de la Universidad en México y en el mundo, es decir, por la macro escala o por la micro escala, por la coyuntura o por la estructura?

Otra pregunta que deseo plantear gira en torno a la solución del conflicto y a la posibilidad de entenderlo. En particular Javier Palencia y Lourdes Casillas hablaron de las dificultades del diálogo. Yo me pregunto si primero hay que entender el conflicto para poder luego pararlo o hay que pararlo primero para entenderlo después. No es un juego de palabras. La psicoterapia emplea esta lógica en la solución de algunos conflictos interpersonales. Por ejemplo, en las parejas que se pelean por cualquier motivo, la paz no viene por la comprensión del asunto puntual de la discusión, sino por el cambio de pauta en la relación, es decir, por la experimentación de que es posible estar juntos, sin tener que pelear necesariamente. Yo creo que en el caso de la UNAM hay que parar el conflicto para poder dialogar. Se requiere inventar una especie de intermediación social entre los contendientes, como lo que fueron cinturones de paz en la guerra de Chiapas, para asegurar que se puede dialogar con seguridad. En este senti-

do, se puede decir que el diálogo sobre el conflicto de la UNAM no es un asunto solamente de dos partes (las autoridades de la universidad y los estudiantes del CGH), sino de todos los ciudadanos, de toda la sociedad. Efectivamente, como dice Pedro Gerardo en su artículo, no ha habido diálogo porque no ha habido apego a regla alguna, y no se ve que, en el corto plazo, las reglas puedan ser establecidas “de buena fe” por los interlocutores. Ambas partes están en una lógica de guerra y en la guerra el adversario es enemigo, no interlocutor ni “par”, como dijo Javier Palencia. Ahora bien, yo diría que esta guerra no es ya asunto solamente de dos partes sino que, puesto que nos afecta a todos, se ha convertido en un asunto público en toda la extensión de la palabra. Y si es un asunto público, las reglas del juego, las reglas del diálogo, para la solución del problema van a tener que plantearse con la participación de toda la sociedad.

Reitero, ya para terminar, la pregunta a los ponentes ¿será primero necesario parar el conflicto para poder entenderlo o a la inversa?, y la completo con otra: ¿tenemos o no responsabilidad en el establecimiento del diálogo, quienes no formamos parte de la UNAM?

LUIS MORFÍN: Muchas gracias Salvador. Quiero explicitar que al abrir a preguntas no estoy imponiendo la obligación a los comentaristas ni a los expositores de responderlas. En ese sentido me quito también la mala conciencia de que sea tan poco el tiempo para formular preguntas. Al formular preguntas se pretende enriquecer el proceso que estamos construyendo juntos. Yo les pediría que con toda libertad compartiéramos aquellas preguntas que ha suscitado el documento, lo dicho aquí o nuestra propia experiencia. El procedimiento será tan sencillo como que quien tiene algo que decir levanta la mano y yo trataré de ser fiel con la palabra en el orden que vea. ¿Quién quisiera comenzar? Javier Brown, del Centro de Estudios Educativos.

JAVIER BROWN: La cuestión que me ha ocupado recientemente es la razón por la que fracasan las políticas públicas. Quisiera anticipar aquí ciertas reflexiones que llevan a sustentar algunas tesis “fuer-

tes". En una primera aproximación, coincido en términos generales con el diagnóstico que Luhmann realiza de las sociedades contemporáneas, funcionalmente diferenciadas. De este diagnóstico parto para sustentar que hay una transformación estructural significativa tanto al nivel de gobierno como en la sociedad mexicana. Esta transformación implica algo más que problemas de gobernabilidad. Es una transformación del sistema social, y es dentro de esta transformación macro que se puede ubicar el problema de la Universidad. Voy a desglosar este problema en un doble ámbito.

Primero. En el entorno de una sociedad diferenciada por funciones, la UNAM tiene que hacerse cargo de su propia autonomía sistémica. En el momento actual, la UNAM carece de esta capacidad para autogobernarse, tiene al Poder Ejecutivo metido en sus asuntos internos. Este problema es también coincidente para el sistema educativo como un todo: el sistema político está "metido hasta dentro" de ambos. En el contexto de esta problemática, la UNAM carece de mecanismos y órganos de estudiantes, académicos e investigadores que le permitan generar una conciencia propia, porque además al rector no lo nombra la comunidad universitaria. Resumiendo: la UNAM no tiene mecanismos de gobierno que podamos denominar democráticos; esto es, mecanismos que permitan que se pueda hacer cargo de su propia autonomía. Yo pondría el tema de la autonomía en cuestionamiento e iniciaría un debate en torno a él.

Segundo. Partiendo de este problema de la autonomía se puede afirmar la existencia de un déficit tecnológico no sólo en la propia Universidad, sino también en las instituciones de educación superior y, en general, en la educación en México. Podemos entender por déficit tecnológico la confusión de los ideales y buenos deseos hacia el sistema con los problemas de autonomía sistémica. Desde la política se imponen imperativos desorbitados al sistema educativo por una falta de comprensión cabal de la dinámica selectiva del propio sistema y su orientación por el código mejor/peor de cara a la "ca-

rrera estudiantil". Este código se desentiende de cuestiones de bienestar y esto es lo terrible. Al introducir el imperativo económico del mercado esto es lo que se logra precisamente con la educación .

Otro problema adicional es el que se refiere al cambio inherente a la falta de un centro político e ideológico en México, que consense las grandes cuestiones políticas; este centro articulador tampoco está presente en la UNAM. La UNAM tiene entonces que enfrentar un reto para articular los consensos. Yo diferiría aquí de la interpretación agustiniana porque creo que corresponde a una vieja semántica que ya estamos trascendiendo; esto es, la lógica de pares e impares no coincide en la unidad sino en la diversidad, ya inclusive bajo la óptica rawlsiana se trata del problema de la cooperación en sociedades pluralistas donde se dan diferentes doctrinas comprensivas sustentadas por las personas, las cuales sólo pueden tener como centro articulador un núcleo básico de principios, donde lo que está en la base es una concepción política de la justicia. Lo que es el meollo de la cuestión educativa no es tanto entonces el sentido de la educación, sino hacer que ésta quede bajo principios de justicia socialmente consensados. Así, un principio es la igualdad de derechos subjetivos, tal como se encuentra en la Teoría de la Justicia. Otro principio es que si se dan privilegios para algunos se debe compensar a los menos privilegiados, mediante una regla *maximin* (*maximun minumun*, o maximizar los mínimos y no los máximos) de compensación.

Vuelvo otra vez al problema de la autonomía de la propia UNAM, al déficit tecnológico y al déficit de autogobierno y me pregunto si no acaso hay una manera definitiva de despartidizar la vida pública en México. ¿Qué implica esta despartidización? Luchar contra un espacio público, una cosa pública, que ha sido conquistada por una facción, por un grupo que se ha consolidado en el poder para perpetuar sus propios cotos al interior de las instancias públicas donde ha anidado; éste es precisamente el caso de la UNAM. Si la UNAM se

llama autónoma por definición y si la dinámica de la ciencia y la técnica como principales fuerzas productivas de las sociedades contemporáneas, fuerzan un cambio en las relaciones entre Estado, investigación y educación superior, entonces hay que crear mecanismos institucionales y de gobierno para que la UNAM se consolide como instancia autónoma. La comunidad de la UNAM, si no se consolida como un sistema de comunicación, no puede generar las condiciones sistémicas que, siguiendo a Habermas, Pedro Gerardo Rodríguez señala: no puede haber normatividad mínima, ni tampoco legitimidad y autenticidad en el discurso. La idea final que propongo la retomo de otro lugar: ¿no acaso habrá que transitar del Estado educador y de la UNAM como último reducto del Estado autoritario de bienestar a una comunidad educativa nacional?

PEDRO GERARDO: Retomando la idea de los “cinturones de paz” señalados por Salvador, considerando el contexto al que alude Guillermo, y teniendo en mente las buenas experiencias a que se refiere Javier Palencia, yo me pregunto y les pregunto: entonces ¿quiénes son los interlocutores?, ¿a quiénes toca desactivar y a quiénes toca resolver el conflicto?

LUIS MORFÍN: Alberto Montoya, de la Universidad Iberoamericana.

ALBERTO MONTOYA: Gracias. Primero quiero decir que no soy especialista en educación superior. Éstos son comentarios de un ciudadano preocupado por el futuro del país, igual que todos ustedes. Yo iniciaría mi comentario a partir de lo que plantea Salvador; es decir, planteamos que hay una situación de conflicto como punto de reflexión, pero el conflicto es la expresión de algo mucho más complejo y es hacia donde tendríamos que orientar nuestra reflexión. Cuáles son las realidades que hay detrás del conflicto.

Yo creo que el punto central es cuál es el rol de la educación superior hoy y hacia el futuro de la nación. Desde ese punto de vista están los problemas que tienen que articularse en relación con es-

tas preguntas: ¿cuáles son las finalidades de esta educación?, ¿cuáles son las nuevas demandas de la sociedad?, ¿cuáles son las nuevas aspiraciones de esta juventud que ciertamente está encontrando una enorme dificultad para participar en este modelo porque no tiene lugar? Ése es el gran problema estructural. Hoy, 12 mil millones de dólares probablemente van a ser invertidos este año en este país y van a generar 47 mil empleos. Cada año cumplen 15 años 1 000 050 jóvenes y la economía formal no incluye la opción de incorporarlos productivamente. Entonces, creo que es muy importante el rol de la educación superior en este esquema, en esta situación en la que estamos viviendo en el país. Pero me parece también que en la Universidad se hizo patente un problema más general y es el problema de la gobernabilidad democrática en esta sociedad. Hoy, de acuerdo con la Constitución, una persona autoriza cuáles son los programas de desarrollo de esta nación, el sistema nacional de planeación consiste en que el presidente decida.

Yo terminaría mi comentario con estas preguntas de fondo: ¿qué visión de la educación superior es aquella que nos va a permitir coincidir para sentarnos a discutir y reconstruir la Universidad?; ¿es sólo un proyecto académico lo que va a destrabar todos los otros conflictos? y ¿cómo se toman las decisiones para la investigación y cómo se reparten los estímulos de los profesores, etcétera?

LUIS MORFÍN: Alberto, muchas gracias. Carlos Garza, académico de la Escuela Nacional de Trabajo Social y coordinador y conductor del programa radiofónico *Deslinde* que se transmite por Radio UNAM.

CARLOS GARZA: Son tres las ideas que quiero comentar. Primero: extraño en las tres exposiciones la referencia al contexto de descomposición social que ha acompañado y que ha sido una constante en la conducción neoliberal de la economía del país, a la que se refiere Guillermo Villaseñor en su presentación.

En mi opinión, ahí hay un elemento que no se puede dejar de analizar, y tiene que ver con asuntos tan importantes como la pérdida de

la credibilidad en las instituciones que conduce a que nos instalemos en la sociedad de la desconfianza, los brotes de ingobernabilidad, la ausencia de una cultura de la legalidad, el imperio de la impunidad, y que están en la base y son consecuencia de un agudo proceso de descomposición social en el que como país estamos inmersos desde hace ya algunos años.

Se trata, a mi juicio, de un asunto clave que, si logramos aprehenderlo, probablemente estaremos en mejores condiciones de comprender lo que sucede en la UNAM.

Segundo: simpatizo con el planteamiento de la lógica de guerra. Desde mi experiencia en el conflicto universitario, tengo para mí que lo que se escenifica en el espacio universitario es una verdadera guerra en la que, aunque no se reconozca en el discurso, lo que se pretende es la aniquilación del otro: del enemigo.

Sin embargo, y aquí la paradoja, como la idea de guerra se califica como ajena al espíritu universitario, éste, se dice, tiene que ser un discurso de diálogo, encuentro, búsqueda común de futuro, construcción de consensos y lo que resulta en los hechos es que quienes sostienen este discurso, principalmente las autoridades, quedan atrapados en él y se ven imposibilitados simple y sencillamente a actuar conforme a derecho.

Por razones de mis responsabilidades universitarias he estado presente y he vivido momentos de mucha confrontación con algunos miembros del CGH y puedo decir, sin temor a equivocarme, que al menos a los que he tenido enfrente no he visto que les interese de verdad una confrontación de ideas, un verdadero diálogo.

Mi experiencia, se los digo con toda claridad, nunca ha estado ni remotamente próxima a lo que describía Javier Palencia. Lo que he vivido se aproxima más a lo que sabemos es una guerra que a otra cosa.

Ahora bien, a propósito de esto, déjenme comentarles que gracias a las maravillas de internet he tenido la oportunidad de enterarme que en España se está generando una situación que se asemeja a la nuestra en esto de la transformación de la Universidad. Allá el Consejo de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), algo así como nuestra ANUIES, encargó el año pasado a un grupo de expertos el análisis de la situación de las universidades, así como propuestas de reformas (se trata de un mamotreto como de 600 páginas que se puede consultar en <http://www.crueupm.es>). Pues bien, el documento se filtra en los primeros meses de este año y genera de inmediato una ola de protestas estudiantiles, las cuales son convocadas al grito de “defendamos la Universidad de la privatización”, y al menos algunos de los grupos estudiantiles más activos hablan de retomar las banderas y la lucha de los estudiantes mexicanos.

Traigo esto a colación por lo siguiente: primero, en este mundo globalizado no podemos seguir pensando que lo que sucede en nuestro entorno sólo nos sucede a nosotros; segundo, es posible que mirar una realidad distante, ajena a nosotros, nos permita en cierta medida hacer frente a ese “no entendemos nada” del que habla Javier Mendoza.

Tercero y último: un detalle que para mí es importante también subrayar es que lo que hoy se vive en la UNAM no es producto de algo espontáneo, de algo que apareció de repente; por el contrario, es algo que se venía gestando desde hace tiempo, y que encontró en la reforma del Reglamento General de Pagos la coyuntura para aflorar, para salir de sus catacumbas y expresarse con una gran fuerza. En la Escuela Nacional de Trabajo Social nosotros vimos cómo los que hoy son los activistas en ella, se fueron preparando, cómo estaban al acecho, sabíamos que en cuanto se les presentara la oportunidad se lanzarían con todo su resto; sin embargo, por más focos de alerta que prendimos, no se nos hizo caso, se nos dijo siempre que eran una minoría fácilmente aislable, anulable, controlable. La auto-

suficiencia del poder siempre es caldo de cultivo de situaciones como la que hoy vive la Universidad.

LUIS MORFÍN: Permítanme tener un gesto de intransigencia, que consiste en invitarlos a tomar un receso para volver a la segunda parte. Intransigencia porque estoy pidiendo que de veras sean 15 minutos y volvamos al salón a continuar nuestro intercambio.

SEGUNDA PARTE

LUIS MORFÍN: Lo que está previsto en esta segunda parte, y ya sin la atadura de tocar un tema específico o de preparar una exposición, es que nos hagan el favor los tres ponentes de escoger algo sobre lo que hayan tomado posición o manifestar una posición ante el debate abierto. Después pediría a los comentaristas que nos ayudaran en dos caminos. Uno, con la enumeración de lo que pasó en este rato de estar juntos o de lo que seguiría, a la manera más que de una evaluación, de una conversación. Dos, que ellos mismos, en cuanto comentaristas, cerraran su exposición de lo que les parece importante. El límite de los 10 minutos es bueno. Trataré de ser más exigente que en la primera parte. Para el moderador lo más pesado es tener que limitar a tiempos fijos la riqueza de lo que se está elaborando. Sin más prólogos le pediría a Javier Mendoza que en 10 minutos nos comparta avances, aclaraciones, ideas, con toda libertad. Javier, por favor.

JAVIER MENDOZA: En relación con las preguntas, que han sido muy interesantes, yo reacciono a las que me han llamado más la atención. Por ejemplo, la de Pedro Gerardo, en el sentido de quiénes son los legítimos interlocutores en el conflicto. Hoy deben estar dialogando 10 miembros representantes del rector y 10 miembros representantes del Consejo General de Huelga, como se hizo anteriormente

en Palacio de Minería, y uno se pregunta: ¿éste es el diálogo o es el inicio del diálogo? Yo creo que los actores para un verdadero diálogo en la Universidad son, además de los que están sentados ahora, otros muchos de dentro y de fuera de la Universidad.

Estoy convencido, al menos hasta este momento, de que el problema de la Universidad no va a ser resuelto por la propia Universidad, sino que se requiere un gran pacto. La discusión tiene que llevarse a los niveles en donde corresponde hacer los pactos nacionales, al nivel de las fuerzas políticas del país. En tanto no se cuente en México con un gran proyecto educativo que aglutine a todos y articule las diferentes percepciones en torno a la educación superior, no se resolverá el conflicto de fondo. Este gran pacto nacional, por ejemplo, tiene que darse respecto al tema de la gratuidad de la educación superior. Es precisamente en el nivel de la determinación de las políticas de Estado (en cuanto a educación superior y en muchos otros ámbitos como el económico y el social), en donde no hay claridad de rumbo, de dirección hacia dónde estamos marchando con visión de largo plazo.

Actualmente el PRD (hasta donde sé) es el único que ha llevado la iniciativa al Senado de reformas al artículo tercero constitucional, para dirimir de una vez por todas la discusión en torno a la gratuidad de la educación superior. No sé cuál ha sido su evolución; desconozco si el PAN y el PRI hayan presentado o hayan trabajado iniciativas a este respecto, pero es el Congreso el que tiene que precisar esta política y legislarla. Es claro que en un momento preelectoral esto no es posible; pero sí sería posible pensar que el gobierno que emerja a finales de este año junto con otros actores políticos, asuman su responsabilidad en esta materia. El Congreso tiene una responsabilidad muy importante, pero no solamente en dirimir si se va a cobrar, si no se va a cobrar, sino en establecer cuáles serán las líneas fundamentales del proyecto educativo y las reglas del juego que todo mundo tiene que acatar; reglas fundamentales de tipo polí-

tico en torno al desarrollo de la educación superior que, con independencia de las posiciones políticas de cada quien, se asuman. La gran pregunta es si el presidente que llegue y la composición que se tenga en el Congreso serán capaces de articular estos diferentes proyectos para sacar un proyecto educativo nacional y que se traduzca en una política de Estado a largo plazo. Perdonen mi pesimismo, pero escuchando la discusión del lunes de la mesa de diálogo en la UNAM, creo que poco se va a sacar para resolver el conflicto.

Terminaría señalando un elemento que me llamó la atención de lo que se habló sobre la autonomía. Se dice que la Universidad es autónoma, pero sabemos que ella tiene acotamientos, no solamente por la relación que existe entre la Universidad y el poder ejecutivo, sino también por la implicación que existe entre la Universidad y distintas fuerzas políticas del país. En este momento creo que se está apostando más a una recomposición política al interior de la Universidad que a la conformación de una reforma universitaria a partir de códigos académicos compartidos al interior de la misma. Existen también partidos políticos, existen fuerzas políticas, existen grupos de poder derivados de los gremios profesionales que tienen espacios de control en la Universidad. En la medida en que la Universidad, como muchas veces ha sucedido en el pasado, logre su paz y estabilidad dando espacios de poder a los diferentes grupos de poder, no logrará realizar las transformaciones que necesita.

LUIS MORFÍN: Javier, muchas gracias. Le pediría a Javier Palencia que nos comparta sus reflexiones.

JAVIER PALENCIA: Primero, quiero decir que estoy absolutamente de acuerdo con todo lo escuchado a los otros dos ponentes. Todo lo expresado por Javier Mendoza en sus dos intervenciones y todo lo que dijo Guillermo Villaseñor, incluso, por supuesto, lo que él plantea como su tesis fuerte.

Segundo, en atención a algún comentario, quiero precisar lo de la “suspensión” de relaciones entre la UNAM y el CENEVAL. Fuera de la

participación de la UNAM en los grupos técnicos de COMPES que diseñaron el CENEVAL y de su participación hasta hace días en los órganos de gobierno del mismo, la UNAM no ha hecho uso —por sí misma— de ninguno de los exámenes que el Centro ha desarrollado;⁸ fuera de la adaptación del EXANI I (Examen de Ingreso a la Educación Media Superior) que la COMIPEMS ha utilizado en el área metropolitana de 1996 a 1999; pero esto no ha significado una relación directa formal entre la UNAM y el Centro, sino entre la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior y el Centro.

Esta comisión tiene muchos años de existir (yo representé a la UNAM en ella entre 1978 y 1981) y de buscar la coordinación entre las instituciones públicas de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México para regular los flujos de matrícula. Y a partir de 1996 ha aplicado un examen único confeccionado, administrado y calificado por el CENEVAL.⁹ Dentro de su concurso de selección 2000, y haciendo uso de ese instrumento, la UNAM aceptó a 33 000 aspirantes a su bachillerato en agosto de 1999.

Cuando debía operacionalizarse la planeación del concurso 2001, entre octubre de 1999 y enero del 2000, las autoridades de la UNAM, las más altas autoridades de la UNAM, no tenían idea clara o comunicable de los calendarios del conflicto y, por lo mismo, se encontraban en la dificultad de aceptar o no una nueva generación, cuando la anterior no había iniciado clases ni había elementos para prever si se podrían iniciar ni cuándo se podrían iniciar. En tal contexto, el 17 de enero de este año, última fecha para arrancar algunos procesos se tuvo que decidir por la no participación en el concurso 2001, lo

⁸ No aplica ninguno de los exámenes de egreso de licenciatura, realiza su propio examen de ingreso a ese nivel, y si en algún programa han utilizado el de ingreso al posgrado, esto ha sido sin que medie ningún tipo de convenio pues se administra de manera abierta.

⁹ Preciso el concepto de “confeccionado”: Es el centro quien da forma final al instrumento diseñado en sus contenidos y estructura por la COMIPEMS.

que —se comentó— podría presentarse como un punto de aceptación o acercamiento a las demandas del CGH.

Menos de un mes más tarde, la UNAM fue reabierto brusca o brutalmente y los calendarios se adecuaron para dar cabida al fin del semestre interrumpido, a dos nuevos semestres correspondientes al año escolar 2000 y al inicio del 2001-1 en el mes de noviembre.

Hoy se anuncia que —con los mismos procedimientos, formatos, fichas y fechas— quienes pretendan ingresar al bachillerato público en la ZMCM deberán presentar examen el domingo 25 de junio y que quienes no alcancen su ingreso a la UNAM entrarán dentro del proceso en las segundas o terceras vueltas de asignación de la COMIPEMS. Esto implica una coordinación directa entre la UNAM y el CENEVAL; de tal manera que, paradójicamente, cuando se anuncia una suspensión de relaciones, por primera ocasión se han debido dar estas relaciones directas de manera formal.

Tercero. Paso a hacer algunos comentarios sobre lo oído hasta ahora en el diálogo. Reitero mi total acuerdo con lo dicho por Guillermo Villaseñor en su única y larga exposición, por lo planteado por Javier Mendoza y con las más de las otras intervenciones. Estoy de acuerdo incluso con un temor de Javier, comentado en voz baja, acerca del posible cierre técnico de la UNAM, pese a la presunta “vuelta a la normalidad”.

Estoy de acuerdo también con la necesidad de una lectura desde la lógica de guerra y por supuesto con los señalamientos acerca de la descomposición social.

En algún momento, Carlos Garza comentaba que en la Escuela Nacional de Trabajo Social venían viendo desde mucho antes del estallamiento del conflicto cómo un grupo venía preparando “las armas” para cuando hubiera oportunidad y cómo ven a ese grupo hoy actuando con total prepotencia e impunidad. La pregunta será —y fue hecha a él en el receso— ¿quién o qué está tras ese grupo?,

¿quién mueve los hilos de esos títeres? Si para sus acciones no les falta la lana, si en frase de Carlos, quien tiene delitos mayores que los imputables o los imputados a quienes hoy están presos, siguen tan campantes... por supuesto que algo o alguien muy poderoso está tras ellos. ¿Algún sector de poder en la Universidad?, ¿algún sector del Gobierno Federal? ¿La Secretaría de Gobernación?... Esto, que parece del orden político, es también signo y tiene como caldo de cultivo la descomposición social de que se ha hablado aquí.

Sin embargo, la gente que hace ruido y golpea, los agentes, lo son de procesos más amplios. Me llamó la atención que Alberto Montoya, cuya información y perspectivas me fueron muy enriquecedoras, cuestionara un tanto la globalización como dato.

En diciembre pasado tomé auténticas vacaciones. No hice nada. Vi televisión, hice obras materiales y arreglé jardines, leí. Leí desde novelas de Salgari hasta *Los Tres Mosqueteros*. De salida, se me antojó repasar en mis libros de historia aquella época en que apenas se delineaban las naciones europeas... y me fue claro cómo hemos de releer la globalización y cómo hemos de habernos ante los planteamientos nacionalistas; y cómo ante el desarrollo de procesos que pueden despersonalizarse, los agentes políticos actuantes no son necesariamente locales o identificables. En la “aldea global” el “sistema” actúa, y los agentes actúan.

Ante ello me acerco a una de las cuestiones planteadas por Salvador Martínez. Lo macro o lo micro. Con independencia de los movimientos macro, por supuesto, que todo momento que coyunturalmente nos permita cerrar los procesos o agudizar las contradicciones habrá que aprovecharlos y estar preparados para ello. ¿Cómo?, ¿haciendo qué? Lo que la buena fe y el buen sentido me indique en ese lugar y coyuntura concretos en que esté y desde el que siento que el asunto me interesa o toca a mis intereses.

A la pregunta de si estamos mejor o peor (que citaba Javier en el texto), en cuanto por casi un año hemos sido al menos testigos, si

acaso no agentes o víctimas, de la agudización de las contradicciones, estamos hoy más urgidos de conciencia y de reflexión, y eso está mejor. En cuanto somos conscientes de la realidad, no podemos menos que aceptar que la situación parece peor.

En este contexto, como sistema global, las universidades latinoamericanas, esas universidades a que se refería orgulloso Reinhard el veintitantos de abril del 68 en París para decir por contraste que las universidades europeas no se habían “latinoamericanizado”, esas universidades politizadas y masivas, etc., correspondieron a un proyecto republicano y nacionalista; hoy contradicho desde la visión y el empuje globalizante del mundo de mercado.

Con independencia de si agentes personales de ese mundo tuvieron algo que ver con el arranque del movimiento, es obvio que encontraron en él y en su empantanamiento una oportunidad de oro en el proceso de refuncionalización que detallaba Guillermo Villaseñor; y no estarán del todo ajenos a lo que siga.

Paradigmática entre esas universidades latinoamericanas lo es la UNAM, como lo son la de San Marcos, la de Buenos Aires, la de San Carlos en Guatemala y algunas otras. Si puedo colapsar a alguno de estos paradigmas, a alguno de esos iconos o símbolos, y mediante la crisis refuncionalizarlo, no desperdiciaré tiempo y recursos en modernizar la Universidad de Hidalgo o en armar el “sistema universitario” de la de Guadalajara (por citar dos casos recientes y patentes en nuestro medio), sino que tocaré directamente a uno de los centros cuyo peso específico puede acelerar notablemente el proceso.

Si se me presenta la oportunidad de, por ejemplo, llevar al cierre técnico a la UNAM, como se llevó a la Central de Venezuela, y salir de ello con una nueva UNAM 2001 (o 2003, o 2006...) el efecto de cascada o el efecto dominó sobre otras instituciones en el país y el subcontinente será notablemente mayor que si voy paso a paso ciñendo a instituciones más pequeñas, más débiles, menos complejas o de resonancia local a una nueva tarea o a una nueva manera de ser.

Si la cierro o la dejo descomponer y después la reabro con investigadores que dicen que es necesario que entre la policía, en un desplegado de 300 firmas, y por qué no nos dejan trabajar en paz, que nos separen, no sea que la investigación se contamine con el mundo de lo inquieto o lo inconforme..., si la puedo hacer de esa manera, si salvo las carreras profesionales de ejercicio liberal, aunque se queden dañadas las de corte social o las artes..., si divido para vencer..., si puedo establecer relaciones directas entre valores como eficiencia laboral y subsidio o pago..., si todo eso se me facilita porque —promovido por mí o sin mi intervención— la UNAM hace crisis..., a quién le dan pan que llore.

Supongo que ése es o fue el proyecto real. Yo no creo que el proyecto sea resolver el conflicto; yo sigo creyendo, por desgracia, como en 1979, que quien mueve los hilos hizo que los grupos que agudizaron el conflicto, los intolerantes, los maximalistas, los voluntaristas del CGH y los asesores que aventaron a Barnés a hacer cosas que —alguien dijo aquí, y es obvio, no por especulación sino que puedo hablar por experiencia propia de mis etapas de alto responsable de sistemas universitarios o aun de la administración total de la UNAM— tuvieron que haber sido consultadas con, si acaso no promovidas por, el Gobierno, lo agudizaran, lo intoleraran, lo llevaran a callejones sin salida...

Esto, que abundo con un ejemplo acerca del alza de cuotas en 1992, o del pase automático en 1985 nos dice algo de la verdadera verdad de la autonomía, por la que se preguntaba Brown, dentro de los ejes bipolares de los sistemas luhmannianos de una sociedad sin hombres, aunque de algunos sepamos o presumamos saber el nombre. Como Martí, viví dentro del monstruo y conozco sus entrañas. Los grupos a que se refería Carlos Garza, las organizaciones sociales hoy denunciadas y con las que han golpeado a chamacos del CCH, por años; las redes de información; los golpeadores, los provocadores y los “descremedares de movimientos” los he vivido.

Ante eso, viene otra de las preguntas que han surgido aquí: ¿Cuál es aquel punto en el que podemos imbricarnos? y ¿quiénes son los interlocutores? Está claro que los “interlocutores” de aquellos 10 meses no tenían el menor interés en buscar un acuerdo o una salida al conflicto... y yo creo que hoy tampoco.

Hay un cambio y es la experiencia preciosa del día de ayer. Alguien lo mencionó, un CGH de otro momento y de otro punto de vista, unos estudiantes que todavía creen en el diálogo y encuentran tema y precisan y cumplen reglas. Hay pues, y aun dentro de la UNAM, en la juventud una serie de movimientos tales que permiten ver juego u holgura. Hay esperanza y hay honradez al menos... y eso, aun siendo la parte más delgada de la reata, todavía no se ha reventado. En ese sentido, en la interlocución ideal debieran estar todos los afectados, y todos los afectados no sólo son o somos los inmediatamente unameños. En la interlocución posible, son o somos todos aquellos que creemos en que la Universidad *ut sic* o la UNAM tienen o pueden tener algún sentido en el arranque del siglo XXI; aunque estemos, estamos abajo. El texto del Pedro Gerardo dice que es una lucha muy ardua, muy larga, muy pesada y hemos insistido en aprovechar las pequeñas coyunturas.

Un mínimo de educación, de decencia o elegancia, ha obligado al sistema a dejar abiertas algunas puertas convocando a un congreso. Si esta puerta se cerrara, seguramente habría un congreso extramuros; pero habrá que pensar que esa puerta, más allá de la educación, la decencia o la elegancia que parecieran gratuitas, es resultado de una conciencia global sobre el nivel crítico de la situación y de una presión global por hacer crítica o discernimiento de ello. Éste será trabajo de hormigas, de maquí, de resistencia...

Cuarto. Un par de comentarios finales. No jugué accidentalmente con la idea de crisis, juicio, crítica o discernimiento. En diversos textos me he tratado de acercar al concepto de la Cultura de la conciencia y de la Universidad como institución de esa cultura. Aun

cerradas, podrá no haber universidades pero siempre habrá Universidad mientras queden restos, huellas o vestigios de lo que llamamos hasta ahora cultura occidental. La Universidad ha sido una institución que ha extendido esa cultura hace nueve siglos; y ésta es una cultura de la conciencia.

Pero esa cultura, siempre en cambio, está viviendo un cambio radical: el cambio más brutal en 25 siglos de esa cultura es el tránsito de una actitud vocacional e histórica, de “qué voy a ser (o a hacer) cuando sea grande”, o de “a qué le tiras cuando sueñas mexicano”, cuál es tu proyecto a futuro, una presunción de ser agentes históricos con fatos o destinos pero agentes conscientes de ello, de Antígona a nuestros días; a una cultura de lo que hace cerca de 25 años nos planteó Cristina Pacheco con su “aquí nos tocó vivir”.

En serio: la sensación empírica e imponente de que aquí nos tocó vivir, cambia —en los últimos 30 o 40 años— 25 siglos de culturas finalísticas o proyectivas, en las que uno es sujeto de la historia para imponernos el dato fenoménico de que es objeto del sistema y el sistema como tal no es ni bueno ni malo, es el sistema. Éste es, a mi entender, el punto crucial del posmodernismo. El tránsito de una cultura de la conciencia actuante a la conciencia paciente.

En ese juego, tal vez podamos preguntarnos con Benedetti si hay que quemar todas las esperanzas o guardarnos unas cuantas como muestra y es en ese pequeño espacio que quisiera reiterar el pequeño espacio que ayer me tocó vivir:

Yo ayer fui a mi facultad y circunstancialmente me cité con alguien que no llegó, y participé como oyente y vi algo verdaderamente ejemplar. Al moderador lo había nombrado el Comité de Huelga, el relator era del Comité de Huelga, los participantes eran especímenes de toda la biodiversidad de la facultad, paristas y no paristas, activistas y no activistas... Hablaron veintitantos muchachos... Dijeron que a las 14:00 terminaban y a las 10 para las 14:00 el moderador dijo:

“tengo cuatro en la lista de oradores y les voy a pedir que sean breves para poder oír las sugerencias que ha recogido el secretario”... Faltando tres minutos para las 14:00, el compañero hizo un resumen excelente en siete puntos, perfectamente acabado. Acabó en aplausos de toda la concurrencia, de toda, yo incluido.

Quedan, por supuesto, muchas cosas en el tintero...

LUIS MORFÍN: Le pediría a Guillermo Villaseñor que nos comparta también las reflexiones de este rato.

GUILLERMO VILLASEÑOR: Yo creo que hay un punto en el que ha habido coincidencias de diversas intervenciones y que para mí es muy importante, ya que de alguna manera es lo que estoy tratando de transmitir a través de lo que compartí con ustedes en mi primera intervención. La orientación que le he dado a mi reflexión ha sido la siguiente: quiero entender a la UNAM, y para ello tomo distancia de la misma UNAM, y me ubico más allá de ella, pero sin excluirla, es decir, me voy al modelo general de educación superior.

Este modelo general de educación superior, evidentemente, no se explica por sí mismo como algo meramente abstracto o en sí mismo subsistente, no tiene una razón de ser por sí mismo sólo en cuanto construcción mental, sino que adquiere una razón de ser a partir del momento en que estas acciones concretas, como las que se están dando en los acontecimientos de la UNAM, se convierten en una forma de respuesta a lo que se está planteando en el modelo general de educación superior, el cual tiene, incluso, dimensiones globales.

Esta respuesta del caso particular de la UNAM se ubica dentro del conjunto de las otras respuestas o de los otros puntos de respuesta que se dan en diferentes ámbitos de la acción social al proyecto global de sociedad, el cual se está presentando como el único viable, es decir como respuesta al modelo neoliberal de sociedad. Ese

mismo proyecto social es el que ha encontrado ahora una forma de respuesta concreta en el caso de la Universidad.

Pero ese mismo proyecto social del país, de economía, de política, de organización, hoy encuentra respuestas diferentes de las que sus defensores venían esperando que se dieran, y también en el campo electoral encuentra una respuesta de características diferentes de las esperadas por sus autores. Finalmente, son elementos de respuesta complementarios entre sí ante una situación global que estamos viviendo en la sociedad. Me parece que esto es un elemento que valdría la pena rescatar.

Hubo varias intervenciones en las que se decía que a la Universidad hay que entenderla desde lo macro, y ello es correcto. El problema de la UNAM no es un problema específicamente de una universidad, sino es un problema propio de una sociedad que tiene este tipo de universidades. Nosotros tenemos que ubicarnos necesariamente dentro de esta perspectiva del conjunto de la sociedad; y dentro de este marco, es absolutamente indispensable ubicar los análisis que se han hecho sobre el tema.

Hubo algunos analistas cuyas preguntas y certezas giraron insistentemente en torno a una cuestión: ¿quién estaba detrás de la huelga y quién se beneficiaba con ella? Yo mismo, incluso, escribí un artículo en el periódico *La Jornada* precisamente con este nombre, "Quién está detrás de la huelga de la UNAM". Pero este punto de discusión, si bien es indispensable para tratar de dilucidar la realidad del problema de la UNAM, no agota, ni mucho menos, dicha problemática.

Me parece que el problema de la UNAM ciertamente es un problema vinculado, incluso, al proceso de la sucesión presidencial y al del ejercicio del poder gubernamental con todo lo que ello implica; este planteamiento me surgió, en parte, después de haber participado en dos conversaciones en público, en las que dos personas que en

esos momentos eran altos funcionarios de la UNAM, emitieron importantes opiniones.

Uno de ellos decía, palabras más o palabras menos, lo siguiente, refiriéndose a la situación de huelga: “Señores los muchachos ya nos pusieron la mesa..., lo que tenemos que hacer ahora es aprovechar la situación para, alargando un poco más la huelga, preparar todas las reformas que tenemos que hacer e implantarlas en la Universidad”. Eso fue lo que dijo este personaje. Fue muy importante para mí oír a este alto funcionario, porque era alguien muy cercano al doctor Barnés. El otro personaje, en otra ocasión y también en una reunión donde había bastante gente, decía más o menos lo siguiente: “Es que este año (1999) tenía que haber un conflicto en la UNAM, o sindical o de maestros, o de alumnos o de cuotas, pero este año tenía que haber un conflicto en la UNAM; y ese conflicto no se puede resolver en la UNAM, ese conflicto tiene que resolverse fuera de la Universidad, en las esferas del gobierno”.

Me parece, pues, que el contenido de estas conversaciones permite confirmar la tesis de que el conflicto ha tenido alguna vinculación con la pugnas electorales del momento; sobre todo si vamos haciendo un seguimiento de los diversos momentos del conflicto a la luz de las fechas importantes que se han dado en el proceso electoral y en los partidos políticos.

Si nosotros queremos entender el conflicto, no lo vamos a entender solamente a partir de ver qué hizo el CGH y cuándo pusieron las púas en las asambleas; evidentemente que no. Hay que verlo a partir también de los diversos actores que, de manera abierta o velada, se han hecho presentes en él.

A mí en lo personal, me resulta realmente indignante, por no decirlo con otras palabras, caer en la cuenta de la existencia de verdaderos titiriteros que son capaces de manipular, de echar a perder proyectos personales e institucionales, de jugar con la vida, no solamente

de una institución sino de miles de personas que forman parte de esa institución, con tal de sacar adelante esos propósitos políticos o electorales para no perder el poder que ejercen dentro o fuera de la Universidad; realmente esto es indignante; esto es como para emprender juicio contra sus ejecutantes. Y sobre todo cuando, ya ubicándose en otra perspectiva, se hace en vistas a los juegos del poder; creo que todo esto no hay que perderlo de vista al hacer el análisis del conflicto universitario.

Otra cosa que me parece importante destacar es el hecho de que el origen o uno de los orígenes de este conflicto pudiera estar fuera de la UNAM y que, además esa causa tuviera que ver con un proyecto amplio de política universitaria para todas las universidades del país. Lo que se ha comentado por no pocos analistas es que la aplicación paulatina y silenciosa de un conjunto de programas y estrategias relativas al financiamiento, estímulos al desempeño, CENEVAL, matrícula, cobros, modificaciones a las licenciaturas, etc., fueron generando situaciones conflictivas que, por acumulación de ellas, llegó un momento en el que explotaron mediante la huelga; y además, la aplicación de esos programas se dio con una escasa o nula consulta a la comunidad y con una alta dosis de autoritarismo pero supuestamente legalizado por vías formales de aprobación reglamentaria.

En este punto me voy a permitir emitir una opinión muy personal y se refiere al proyecto que acaba de aprobar la ANUIES en noviembre del año pasado, para los próximos 20 años de la Universidad mexicana y que le ponen como un primer plazo de operación exactamente el tiempo correspondiente al siguiente sexenio presidencial, es decir de aquí al 2006. Los periodos sexenales ya nos hacen pensar en algo más que en puras conveniencias académicas.

Mi opinión es que se trata de un proyecto para 20 años que está planeado con bastante detalle. Este proyecto plantea cómo perpetuar la existencia del modelo que está actualmente vigente; es decir, cómo seguirle dando vida, cómo perfeccionarlo, cómo operarlo, cómo

llevarlo adelante mediante propuestas que se entrelazan a un triple nivel, a nivel del Estado, a nivel del sistema de educación superior y a nivel de las instituciones, mediante acciones escalonadas entre sí perfectamente; es decir, se trata de ver cómo llevar adelante para los próximos 20 años, este conjunto vigente de programas universitarios que se ha convertido (esto sí lo asumo como opinión meramente personal) en una de las causas más importantes que ha provocado este conflicto en la UNAM.

Esa continuación de lo vigente es lo que está planteado en este documento de la ANUIES, eso es lo que se ha presentado a los candidatos a la presidencia de la República para que lo asuman, esto es lo que se está preparando para la educación superior para los próximos 20 años. Si ahora el conflicto fue en la UNAM es porque se dieron circunstancias de otros órdenes que se conjuntaron, y que coyunturalmente hicieron que explotara el asunto.

Pero lo mismo podría suceder en otras instituciones si llegan a conjuntarse circunstancias que propicien un conflicto porque la causa de fondo es la misma: el mismo modelo universitario que, con variantes secundarias, se trata de aplicar en todas las universidades públicas. ¿Por qué? Mi análisis me dice que el proyecto de la ANUIES es el mismo proyecto, un proyecto socialmente excluyente, un proyecto que tiene vinculación con otros proyectos sociales y económicos también socialmente excluyentes.

Pienso que este proyecto social, que incluye el proyecto universitario al que he aludido, es un proyecto que potencialmente puede generar una situación extrema o puede acumular situaciones parciales que desemboquen en un conflicto, porque cuando se dan procesos sociales de exclusión creciente llega un momento en que provocan una situación de insoportabilidad. Ahí está Bolivia, ahí está Perú, y por ahí va también el caso de Brasil; no es posible mantener en la paz coyunturas tan violentas como éstas. Entonces, pues, no es un proyecto social o universitario que solamente en el caso de la UNAM

pueda tener estas posibilidades peligrosas, compulsivas o como les queramos llamar, sino que esto es algo que se puede extender a otros ámbitos.

Aunque hay universidades, de provincia sobre todo, en las que el actual proyecto de política universitaria se ha recibido como un gran beneficio porque les ha aportado financiamiento extraordinario a través FOMES y PROMEP, lo cual ha sido un respiro financiero momentáneo para esas universidades; pero finalmente, eso que ahora es respiro, es también un proceso acumulativo de situaciones de exclusión social y de falta de participación; es decir, de autoritarismo, que se instrumentan desde los ámbitos universitarios, lo cual me parece que no debiera tolerarse y menos fomentarse.

No podemos jugar, no podemos seguir manteniendo una función social de la Universidad que pone a ésta al servicio de situaciones excluyentes como sucede con la actual función social que se le trata de atribuir a la Universidad, como nos la han presentado hasta estos momentos y como está preparada para los próximos 20 años. Esto es seguir manteniendo, desde mi punto de vista, un petardo que puede explotar en cualquier momento, aunque esto de que explote o no explote no es lo determinante ni lo más importante. Me parece que lo que realmente es de consideración es que se trata de algo que está lesionando profundamente la justicia que tiene que aplicarse para cada uno de los que formamos parte de esos proyectos universitarios y para todo el pueblo.

Teniendo en cuenta la importancia de las situaciones que estamos viviendo, es evidente la necesidad de un proyecto universitario a nivel nacional. Pero me parece que no puede ser que lo que nos coaligue sea ese proyecto nacional que ahora está empezando a circular. Creo que este documento de la ANUIES, que además está muy bien hecho, debería ser materia de reflexión y de discusión muy sistemática en el Centro de Estudios Educativos. Yo creo que este análisis es algo a lo que vale la pena entrarle, porque realmente puede haber

un proyecto alternativo de Universidad pública y detrás de éste se puede reflejar un proyecto de país, un proyecto de sociedad. Eso es lo que yo pienso.

LUIS MORFÍN: Muchísimas gracias, Guillermo. Así como a los ponentes les pedía aclarar y completar, a los comentaristas les añado una expectativa. Si además de aclarar, completar, se asomaran un poquito a lo que caminamos en el evento y nos recomendaran qué les parece bien y qué tenemos que corregir. Tal vez sea mucho pedir, pero les agradeceremos alguna aportación en esa dirección en esta segunda parte; siéntase a gusto y libres de decir su opinión sobre lo que pasó aquí y lo que piensan.

LOURDES CASILLAS: Considero que este espacio de discusión sobre el conflicto nos ha ayudado a generar una conciencia de reflexión colectiva que había sido necesario despertar de manera comprometida. Esto, para muchos de nosotros, no había sido posible porque los sucesos nos mantenían en un estado de expectativa, de alerta, el cual impedía promover procesos de discusión sobre las transformaciones necesarias de las instituciones educativas, sobre todo en el caso de la Universidad Nacional, a la que se ha reconocido como modelo orientador del desarrollo de otras experiencias institucionales. Las coincidencias de reflexión vertidas en este encuentro reflejan una aguda observación de este proceso, en el contexto de descomposición social, que evidentemente no podemos dejar de vincular a los movimientos reivindicativos y, en particular, a los problemas de las instituciones educativas de carácter público. Desde este punto de vista, ha sido enriquecedor compartir diferentes perspectivas analíticas de un fenómeno tan complejo, que ha generado una gran diferencia de opiniones, de conceptos y de visiones sobre la Universidad Nacional Autónoma de México. En este sentido, el valor de la discusión sobre este conflicto universitario se centra en la posibilidad de generar una dinámica conciencia reflexiva, que ha podido conformar y organizar el pensamiento y la reflexión de

fondo que había detrás de la bandera principal del movimiento, es decir, sobre los problemas sociales y políticos implicados en la propuesta al incremento de las cuotas en esta institución. Esta discusión se ha dado también entre alumnos, participantes en el movimiento o entre alumnos antiparistas, quienes han llegado —incluso con diferentes posturas— a encontrar convergencias con respecto a su preocupación fundamental no sólo sobre su futuro, sino también el futuro de esta institución, lo cual ha sido un detonador para el desarrollo de la conciencia crítica de nuestros estudiantes. Lo que podríamos concluir de este encuentro de investigadores y de estudiosos preocupados por este conflicto, es que hay algunos temas fundamentales que quedan en la agenda de discusión y que evidentemente deberían ser no sólo tema de debate en una comunidad de interés como ésta, sino hacerse extensivos a todos los diferentes sectores de la sociedad. El primer tema es la necesidad de diseñar o perfilar un nuevo proyecto de sociedad, un proyecto de nación, cuyos objetivos respondan a las necesidades de los sectores mayoritarios. Otro de los temas por analizar es en qué condiciones se establece ese nuevo pacto social entre los diferentes sectores de la sociedad y sus instituciones. Una cuestión adicional es el tema de la autonomía. Las diversas interpretaciones y aplicaciones de la autonomía universitaria, que también se reflejan en —y afectan a— el resto de las instituciones de educación superior públicas en todo el país, deben ser cuidadosa y delicadamente analizadas, si se quiere evitar que, en el futuro, la conducción de nuestras instituciones públicas autónomas se vea sometida a intereses identificados con el ejercicio de un poder político que debe ser ajeno a la composición de sus comunidades.

LUIS MORFÍN: Muchas gracias. Salvador.

SALVADOR MARTÍNEZ: Si hubiera que hacer un resumen del conjunto de las intervenciones yo diría que los tres ponentes, y también nosotros los comentaristas, percibimos el conflicto de la UNAM no como

un caso aislado de tensión social, sino como el síntoma de un intento de reconfiguración general de las instituciones educativas y en especial de las universitarias. Esta reconfiguración se puede impulsar a través de dos lógicas excluyentes: una de guerra, de choque frontal, en la que se trata de que uno de los proyectos gane y el otro pierda; otra de diálogo, de consenso, de acuerdos entre las partes.

Me parece que por las expresiones que tuvieron los ponentes, por ejemplo la de que hay políticos de peso atrás de quienes liderean el conflicto o la muestra de la lámina de los titiriteros para ilustrar el fondo del conflicto, su punto de vista es que la lógica que ha privado es la de la guerra; es más, mencionan que el conflicto se ha movido casi exclusivamente en esa lógica.

A la lógica del diálogo le concedieron pocas condiciones de posibilidad. Si bien Javier Palencia mencionó que se había encontrado en la Facultad de Filosofía y Letras un ejemplo de diálogo basado en el consenso entre huelguistas y no huelguistas, lo mencionó sólo como un destello de la posibilidad de establecer acuerdos y de ninguna manera como la tónica general de la relación que ha privado entre los protagonistas del conflicto.

Ahora bien, ¿qué sigue, cómo encarar esa situación? Yo creo que una de las alternativas que se expuso fue la de seguir en la lógica de la lucha de proyectos opuestos e irreconciliables: esta posición la expresó muy claramente Guillermo cuando habló largo y tendido del proyecto de ANUIES para 20 años, explicando por dónde se le puede resistir, por dónde se puede contravenir con un proyecto alternativo.

Con sus matices, pero siguiendo en esa misma lógica política, Javier Mendoza y Javier Palencia nos pidieron identificar y controlar a los “titiriteros” y Guillermo decía que no sólo hay que encontrarlos, sino que hay que buscarlos activamente.

Me parece que, a diferencia de las preocupaciones de Pedro Gerardo, centradas en las teorías del consenso de Habermas, las preocupa-

ciones de los ponentes estaban más bien en el contexto de las concepciones políticas de Maquiavelo; es decir, les interesaba descubrir dónde están las estrategias de los “príncipes” que luchan por el poder en la educación superior. Es decir, para ellos el conflicto de la UNAM no puede concebirse sino como un asunto de guerra, un asunto de aliados y de enemigos, cercanos y lejanos, las instancias internacionales, Gobernación, etcétera.

En lo personal, no veo con claridad cómo enfocar este asunto. Diría que mi razón me hace plegarme al pesimismo del que hablaba Javier Mendoza, viendo muy poco posible una solución por la vía del diálogo. Por otra parte, yo diría que mis principios éticos o si se quiere mi “buena conciencia”, me piden suspender ese juicio drástico y no cancelar la posibilidad de pensar en una lógica de consenso y de acuerdo entre las partes. Por eso, me parece muy importante buscar las condiciones mínimas de confianza y reglas compartidas para el diálogo de las que habla Pedro Gerardo en su artículo. El problema central de la discusión no es si debe haber o no diálogo, sino cuáles son las condiciones necesarias para que éste se vuelva posible. Muchas gracias.

LUIS MORFÍN: Quiero aprovechar el tiempo para el cierre que señala el formato de este evento, para recoger algunas de las muchas cosas importantes que hoy aquí se han dicho. Lo quiero hacer como una forma de agradecimiento a nuestros invitados y a todos los presentes.

De lo que oí recojo algunos elementos que para mí son profundamente inspiradores e importantes.

De Javier Mendoza me impresionó la hornadez con la que nos comparte su perplejidad, la resistencia a contentarse con medias verdades que no bastan para entender el fondo del problema y esa perplejidad me remite al viejo Aristóteles que ponía en la admiración, justo en la perplejidad, la fuente y el origen del filosofar como privile-

gio de la condición humana. Esa perplejidad, esa admiración la recojo también de muchas de las intervenciones que hoy aquí he escuchado.

De Javier Palencia recojo esa formulación que toca el corazón del cambio epocal que estuvimos viviendo: después de 25 siglos de culturas finalísticas que de diferentes maneras enfrentaban al hombre con el cuestionario básico de la existencia, ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿cuál es el camino?, nuestra cultura de hoy se contenta con convencernos de que “aquí nos tocó vivir” como un dato fenoménico que no requiere explicación.

Javier está señalando una ruptura gravísima que toca de lleno el corazón y el sentido del ser y del quehacer universitario, y me atrevo a añadir que en sus nueve siglos de existencia, la Universidad nunca se había visto tan amenazada en su ser y en su quehacer, como ahora por un sistema globalizante que la quiere hacer funcional para un mundo neoliberal.

Éste es el asunto que Guillermo analiza y en cierta forma denuncia como propósito de las agencias modernizadoras con sede en Washington: Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, BID, etc., y el esquema con el que analiza la penetración del modelo neoliberal desde la ideología hasta la reconformación de las Universidades me parece muy iluminador.

De lo que dijo Alberto Montoya acerca de la globalización retengo que, siendo una realidad contundente, no se trata de una tendencia inexorable, ni de que estemos ante el fin de la historia. Creo que Alberto nos invita a lo que yo trataba de insinuar al principio como responsabilidad de los intelectuales, de los investigadores, de los académicos: crear y curar. Una comunidad como ésta tiene dos recursos poderosísimos ante la sociedad: el primero es entender, entender lo que pasa, los problemas, las alternativas; y el segundo actuar congruentemente para curar, para sanar el tejido social lastimado, enfermo.

Este binomio insuperable de entender críticamente, de buscar la verdad por encima de todo y después de actuar congruentemente con la verdad descubierta, de transformar a la sociedad, requiere una enorme dosis de misericordia. Estoy hablando de un Universo en evolución que requiere la participación decidida de una comunidad de enamorados, de gente que quiere a sus semejantes, que no sólo se interesa por ellos, sino que al límite están dispuestos a dar su vida por los que aman. Si este perfil de intelectual lo hubieran tenido los científicos alemanes de la Segunda Guerra Mundial, jamás hubiera existido el infierno de los hornos crematorios.

Y este tipo de intelectuales, no sólo es posible sino que ha existido y puede volver a existir. En Bolonia, la primera Universidad estuvo constituida, organizada y gobernada por estudiantes. Ellos, en busca de la verdad, buscaban a sus profesores, les pagaban su sueldo y establecieron normas de convivencia de una auténtica comunidad académica. Si esto fue posible en la Universidad medieval puede volver a darse en la de la posmodernidad.

Finalmente, la modestia del recuento en que hemos celebrado este diálogo me ha hecho recordar una ocurrencia de hace ya varios años. Esperaba el inicio de un coloquio organizado por el BID, en uno de los espléndidos salones de reuniones, en el marco de sus nuevas instalaciones francamente impresionantes no sólo para este simple ciudadano del tercer mundo, sino incluso para el mundillo del *jet-set* académico-financiero de Washington y recordando desde allá esta pobreza de recursos en el CEE, más evidente por el contraste con aquel espléndido derroche, me invadió la sospecha no exenta de pecaminosa presunción de que los significados y valores que se engendraban, intercambiaban y reproducían allá y acá guardaban una admirable relación de inversa proporcionalidad con los contextos en que se producían. Hoy creo haber confirmado aquella maliciosa sospecha.

Muchísimas gracias a todos y esperamos con gusto la próxima oportunidad de volvernos a reunir con estos mismos propósitos.

II. Documento base

EL AURA PERDIDA

PEDRO GERARDO RODRÍGUEZ

I. EL UMBRAL DE LA TENTACIÓN

1. A principio de 1999 el doctor Barnés vindicó los servicios que la UNAM prestaba al país y recordó los beneficios que por su conducto lograban las empresas, el gobierno, las familias y los estudiantes. Pidió corresponsabilidad en un momento de restricciones financieras y planteó un proyecto que integraba los requerimientos de la institución con la solidaridad de la sociedad y las convicciones éticas de los estudiantes. El argumento era plausible, pues todavía flotaba en el ambiente el intento de reducción presupuestal por parte de la Secretaría de Hacienda y la protesta de los rectores en la Cámara de Diputados. Pero para todo mundo era claro que estaba en juego un símbolo, pues ni los más fervientes creían que el monto recaudado resolvería el problema de los costos crecientes o el de las restricciones presupuestales. Llanamente, el rector suponía que la fruta de las cuotas estaba madura y se propuso cosecharla.
2. El rector repitió en todos los tonos posibles que el proyecto no se guiaba por cálculos financieros sino por convicciones éticas, y con ello el tema de las cuotas (y el de la gratuidad) apareció a una nueva luz: la de la justicia. De la primera a la última línea, el proyecto apelaba al compromiso, a la solidaridad y al deber moral. La “responsabilidad” fue presentada como la piedra angular de una ética que permitiera devolver a la Universidad una parte de los beneficios recibidos. El argumento era que, dada la compo-

ción de la matrícula, un sector importante de alumnos podía pagar parte del costo de su educación universitaria. Para dar mayor fuerza a su llamado, postuló que con los nuevos ingresos la Universidad estaría en condiciones de mejorar los servicios directos y, por tanto, la calidad de la educación. Se esperaba, además, que la medida tuviera, indirectamente, un efecto virtuoso en las finanzas públicas, ya que se liberarían recursos para los que menos tienen, en áreas apremiantes como la educación básica, la alimentación y la salud.

3. El rector había considerado cuidadosamente las fuerzas que en el pasado impidieron aumentar las cuotas y que potencialmente tenían la fuerza o los motivos para oponerse. Hay noticia de que, precavido, consultó al menos con el presidente de la República, con el jefe de gobierno de la ciudad y con los exdirigentes del CEU. Juzgó que podía aventurarse donde otros habían fracasado, de manera que cuando algunas voces lo alertaron sobre el riesgo de lanzar tal iniciativa en un periodo preelectoral, potencialmente conflictivo, respondió enfáticamente que las condiciones óptimas nunca existirían. Recriminó veladamente a sus antecesores no haber actuado por miedo, desdeñó a sus críticos diciendo que las cuotas nada tenían de novedoso y que sólo se opondrían al nuevo reglamento “los profesionales de la protesta”.
4. El rector sabía que estaba en el centro de una vasta corriente intelectual. Desde los años ochenta, el tema de las cuotas se había instalado lenta y progresivamente en la cabeza de los funcionarios públicos, en grupos importantes de la Universidad y en amplios sectores de la población. Desplegados y comunicados de prensa parecían dar legitimidad social al proyecto; numerosos editorialistas lo aplaudieron sin reserva alguna, convencidos de que subsanaba una añeja injusticia. El apoyo estuvo acompañado de una cruzada contra la noción de gratuidad y tuvo como objeto de escarnio público los 20 centavos que entonces se pagaban. A la gratuidad se le imputaron todas la inequidades y to-

das las iniquidades: la falta de recursos económicos y de exigencia académica, la irresponsabilidad de estudiantes y maestros, la mediocridad de la enseñanza y de los egresados, el enriquecimiento de los ricos y la pobreza de los pobres. Todo ello condensado en un *dictum* justiciero: “el que pueda pagar, que pague”. Como parte de la Cruzada, se publicaron los montos de las cuotas pagadas en las otras universidades públicas y en otras instituciones públicas de educación superior; su objeto era exhibir y criticar “el estado de excepción” que prevalecía en la UNAM. En fin, autoridades del sector educativo, voceros del clero, Cámaras empresariales, la mayoría de los medios y asociaciones profesionales, la ANUIES, el PRI, el PAN y diversas fuerzas corporativas, apoyaron la postura de enfrentar el problema de la gratuidad en la educación superior sin dilación, de una vez por todas, sin consultas y con firmeza.

5. Ningún hilo dejó de anudarse. El rector también sabía que su argumento ético debía vérselas polémicamente con la noción de gratuidad establecida en la Constitución. Dijo que tal noción no podía invocarse en el caso de la Universidad y pronto recibió el apoyo de algunos notables juristas, quienes se hicieron cargo de cuestionarla con argumentos especializados. Ahí donde el artículo tercero dice que “*toda* la educación que imparta el Estado será gratuita”, ellos dijeron que debía leerse “*alguna*”. Sostuvieron que cuando la norma habla de *impartir* sólo refiere a la educación preescolar, primaria y secundaria; que, en términos constitucionales, la gratuidad es correlativa a la obligatoriedad y que, por lo tanto, sólo es aplicable en la educación básica; es decir que, jurídicamente, la gratuidad ha de concebirse como un medio o condición para cumplir una obligación. También señalaron, conforme a los textos escolares de derecho administrativo, que la educación impartida por el Estado no puede ser de manera alguna identificada con la que imparte la Universidad. Esgrimieron que en ningún lado la Constitución dice a la letra que *las universidades*

públicas impartirán gratuitamente la educación; en su apoyo adjudicaron el precedente analítico y judicial de los dictámenes respectivos de la Suprema Corte. Como colofón señalaron que la Universidad está facultada, desde los años cuarenta, por su Ley Orgánica —dada por el Congreso de la Unión— para cobrar cuotas.

II. LA ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD

1. La racionalidad del proyecto suponía una conexión interna entre pagar una cuota, hacerse responsable, exigir aquello que le corresponde, distribuir equitativamente los recursos, aumentar la eficiencia de los servicios destinados a los alumnos más pobres y mejorar la calidad de la educación. En la lógica del beneficio, el presupuesto educativo se transforma en un mecanismo que permite transferir de los contribuyentes a los consumidores el mayor costo posible del bien llamado educación, el gasto educativo se transforma conceptualmente en una inversión,¹ la educación se transforma en una relación de clientela y las cuotas en un valor simbólico que legitima subsidios y becas. En la perspectiva de los beneficios que se obtienen (o se pueden obtener) de la educación, la responsabilidad moral (o legal) de pagar una parte del (o todo el) costo de ella es un argumento racional y moralmente plausible.²

¹ Hasta los setenta, la política educativa justificaba el presupuesto de la educación superior como una inversión social de largo plazo y como un mecanismo de movilidad para las familias. El principal problema económico de las universidades era obtener recursos públicos para atender la demanda. En los ochenta operó un cambio silencioso, pues sin rechazar explícitamente los anteriores objetivos, ganó terreno —y prácticamente se impuso— la idea de que la educación superior es, ante todo, un beneficio; el presupuesto para las universidades públicas se empezó a justificar ya no por el tamaño de la demanda, sino en términos de costos y de subsidios.

² Al observar que esta tendencia se acrecentaba en Alemania, Max Weber escribió: “El joven norteamericano está en la creencia de que [el maestro] le vende sus conocimientos y sus métodos mediante el dinero de su padre, de igual manera, exactamente, que la verdulera vende una col a su madre”.

Una vez transformada conceptualmente la educación en beneficio, una vez que se ha convertido al ciudadano en consumidor de bienes culturales, la gratuidad se torna irracional y moralmente inadmisibles. En la lógica del beneficio, el enemigo a vencer no es el derecho a la educación; su bestia negra es la gratuidad, pues se le asocia a la irresponsabilidad.

2. Las cuotas y el principio de responsabilidad eran plausibles en la lógica del beneficio y cuestionables en la lógica del derecho a la educación, pero en cualquier caso estaban necesitadas de la legitimidad que proviene del consenso. Sin embargo, la autoridad desconfiaba y quiso desmovilizar *ex ante* la protesta de los estudiantes matriculados, ofreciéndoles gratuidad *sólo a ellos*.³ No había razón moral para exentarlos, pues toda ética que se respete ha de partir irrestrictamente de la igualdad⁴ y sus principios y criterios han de ser universalizables. Si sólo se trataba de actualizar el valor monetario de las cuotas y de promover la ética de la responsabilidad, si estaban convencidos de que la Constitución lo avalaba, no había razón para exentar a nadie, absolutamente a nadie que pudiera pagar. Con las premisas que se invocaban, eximir del pago a los estudiantes matriculados era tan injusto como cobrarles a todos 20 centavos. Asimismo, fijar la misma cuota para todos era tan inequitativo como no cobrarla, pues los alumnos de menores ingresos, o la sociedad mediante sus impuestos, de todas formas estarían subsidiando a quienes más tienen. En la lógica del beneficio y en el marco de una ética de la respon-

³ En algún momento se adujo, sin mucha convicción, que los alumnos matriculados fueron exentados porque está prohibida la aplicación retroactiva de las leyes. Pero ello sería el caso sólo si se les hubiera querido cobrar los nuevos montos por los años anteriormente cursados.

⁴ Salvo, claro está, cuando se torna injusta. Desde Aristóteles, la equidad se hace cargo de los problemas derivados de la aplicación del principio general de igualdad, es decir, se torna en criterio de justicia cuando ciertas diferencias —empíricas o simbólicas, culturales o económicas, de origen o de contexto, de condiciones de vida o circunstanciales— se tornan socialmente problemáticas y tornan injusto el principio de igualdad.

sabilidad, lo racional y lo moralmente aceptable era cobrar a todos los que pudieran pagar y fijar una cuota proporcional al ingreso de las familias. Pero no aceptaron las consecuencias de sus premisas; para dejar constancia del cambio de rumbo les bastaba con la instauración de un valor simbólico.⁵

3. El proyecto desconfiaba de la deliberación. Desconfiaba tanto que incluso pretendieron excluir del debate a los Consejeros Universitarios que no simpatizaban con la iniciativa, avisándoles tardíamente del lugar donde se analizaría y votaría el proyecto. El proyecto apelaba a (la responsabilidad de) cada estudiante, pero evadía interpelar al (derecho del) “nosotros”; convocaba a la decisión de cada uno, pero no al consenso de todos los potencialmente implicados. Sus redactores creyeron, en fin, que una campaña dirigida a la conciencia individual de cada alumno podía suplir el debate y el consenso de la comunidad. Previeron los apoyos, pero no escucharon a los críticos.
4. Por su parte, los juristas que defendieron el proyecto idealizaron el contenido del artículo tercero en términos legalistas y lo trataron como si fuera autointerpretable, es decir, como si se tratara de un sistema cerrado de reglas armonizadas por una gramática filosófica, como si cada inciso estuviera pensado en su aplicación administrativa específica. No sólo ignoraron la tormentosa historia del artículo tercero y las oblicuas formulaciones que hemos padecido desde el siglo pasado sino, y sobre todo, desecharon su significado de fondo, esto es, el acto fundante por medio del cual los ciudadanos se dan a sí mismos el derecho a la educación. Por eso, en sus análisis, ignoraron el inicio del texto constitucional que establece que “la educación es un derecho” y olvida-

⁵ De asumir cabalmente las consecuencias de sus premisas, debieron considerar además los ingresos futuros (tal como se hace con una verdadera inversión) y establecer los montos y los créditos del caso. Por supuesto, nunca pensaron en llegar a tanto.

ron que el resto del texto ha de entenderse como garantía y no como limitación de ese derecho.⁶

5. No es difícil entender que la idea de una educación gratuita tiene, en su origen, un sello justiciero: evitar que las condiciones económicas se conviertan en obstáculo para ejercer el derecho a educarse. En el horizonte que nos viene de la Ilustración, los ciudadanos de las sociedades modernas se han dado el derecho a educarse y han impuesto al Estado la tarea de garantizar ese derecho en un marco de igualdad y bajo condiciones de equidad. Con el argumento del derecho a la educación y en el horizonte ético de la igualdad, es justificable que los ciudadanos acuerden, en un pacto constitucional, la obligatoriedad de ciertos niveles y la gratuidad de toda aquella que se realice con fondos públicos. Si

⁶ Desde 1994 el artículo tercero establece que la educación es un derecho. Tal formulación está en cortocircuito con la ideología del Estado educador que permea el texto. La idea de que la educación “se imparte” es propia del iluminismo y la ideología del “estado que educa a la sociedad” es propia del positivismo del siglo XIX. La ideología del “Estado educador” fue formulada, en México, por el joven Justo Sierra en contraposición a la teoría de los derechos ciudadanos. En el marco de tal cortocircuito, la distinción entre “impartir” y “promover” es realmente una banalidad. Además, quienes idealizan el artículo tercero han de responder si el silencio del texto respecto a la gratuidad de la educación superior es un sobreentendido, una laguna o una negación. Han de considerar que actualmente el texto tampoco dice, a la letra, que serán gratuitas la educación preescolar, la primaria o la secundaria que “imparte” el Estado, y sin embargo nadie duda —todavía— de que deben serlo. Es decir, cuando dice “toda” ha de interpretarse llanamente que refiere a “toda”, y por tanto ha de entenderse que su silencio respecto a la educación superior es un sobreentendido y no una negación. En fin, si el texto constitucional negara la gratuidad en la educación superior, los juristas olvidaron decir que las autoridades universitarias no podían establecer en su proyecto, por ningún motivo y en ningún caso, la voluntariedad o la exención del pago de cuotas.

⁷ En la actualidad los resultados mueven al escepticismo. Bien sabemos que el derecho a la educación no se reduce a la gratuidad y que ésta no es panacea de la justicia. La experiencia histórica es equívoca y los resultados decepcionantes, por lo que en los últimos años ha crecido la corriente intelectual que sugiere despedirnos de la gratuidad, del derecho y del horizonte justiciero que nos viene de la Ilustración. Desde la Ilustración, los sistemas sociales tuvieron al saber y a la educación como mecanismo de movilidad e igualación social y confiaron en

se pierde de vista tal horizonte, entonces la línea que distingue los derechos de las obligaciones y de los beneficios es como una línea en el mar.⁸

6. El derecho a la educación es conceptualmente previo al beneficio que se derive de ella. Pues sólo los derechos (autorreconocidos bajo ciertas reglas y principios democráticos) son fundantes y sólo ellos dan legitimidad a los beneficios; es decir, los beneficios son legítimos sólo si se fundamentan en derechos. La prioridad del derecho ciudadano a la educación está por encima del cálculo de beneficios que se obtendrían de su ejercicio. Por tanto es inviolable, incluso bajo el argumento de que con las cuotas todos saldrán ganando o de que con la exención de pago de los más pobres, o de quien sea, nadie saldrá perdiendo. En la perspectiva del derecho a la educación, no importa cuáles sean las condiciones, los motivos o los intereses de los alumnos para educarse, o

que la obligatoriedad y la gratuidad harían lo demás. Pero, a la luz de las evidencias, ni una ni otra son panaceas de la justicia. Si algo unifica a los sistemas educativos de todos los países es su incapacidad para reducir la desigualdad social. Ni la obligatoriedad ni la gratuidad garantizan la igualdad de resultados educativos. La explicación es simple: en términos sistémicos la inversión y la oferta educativa responden, y han respondido, no al imperativo de la justicia, sino al tamaño y a la fuerza de la demanda. La constante ha sido un crecimiento concéntrico y desigual del sistema, de sus modalidades y niveles. Como consecuencia, muchas personas no ingresan o abandonan el sistema por motivos que pueden ser atribuidos a la desigualdad de origen, mientras que otros lo abandonan por motivos que tienen que ver con el funcionamiento del sistema mismo. El resultado es inquietante: los sistemas educativos, que surgieron como recurso de igualdad social, han necesitado programas compensatorios, pues ellos mismos han contribuido a reproducir la desigualdad. Y a juzgar por datos recientes, es probable que los programas compensatorios requieran, pronto, programas que re/compensen la desigualdad que reproducen en zonas y entre sectores marginados.

⁸ Justo Sierra, que tenía por horizonte al Estado educador, fundamentó el artículo tercero escindiendo la "obligación de los padres" del "derecho de los niños". En cambio, la tensión entre derechos y beneficios aparece sólo a mediados de este siglo, pues presupone y es consecuencia del Estado benefactor.

cuáles los beneficios que puedan obtener de su asistencia a la Universidad. En cuanto que derecho, la educación deja a la discrecionalidad del estudiante los motivos por los que se educa y le es indiferente si está o no en condiciones de pagar una cuota. Eso quiere decir, llanamente, que ni las condiciones económicas de las escuelas o de los estudiantes, ni los objetivos de la institución, ni las pretensiones curriculares, ni el tamaño del presupuesto, ni la responsabilidad individual son motivos que puedan imponerse, ni aducirse ni imputarse para limitar el derecho a educarse.

III. EL TORBELLINO DE LA PROTESTA

1. Muchos estudiantes sabían que no era la primera vez que las autoridades intentaban incrementar las cuotas. Querían que fuera la última que fallara. El torbellino de su protesta fue tan radical que no sólo exigieron abrogar el Reglamento de Pagos, sino que plantearon cinco demandas más: derogar las reformas “impuestas” por el Consejo Universitario en 1997, lo que implicaba restablecer el llamado “pase automático”, el respeto irrestricto a la libertad de elección de carrera y la anulación del límite de tiempo de permanencia en la institución, argumentando que estas medidas afectaban al alumnado con menores recursos; un Congreso democrático y resolutivo que reformara los sistemas y mecanismos de gestión institucional, siendo el CGH el único interlocutor a la hora de definir su composición y mecanismos de operación; retiro de cualquier acusación o sanción académica, administrativa o penal por participar en el movimiento; corrimiento del calendario escolar los días que durara la huelga, lo cual implicaba desconocer el valor curricular de las clases extramuros y, en fin, el rompimiento de relaciones con el CENEVAL, argumentando que la institución no podía desistirse de evaluar y seleccionar a los demandantes. En la versión del pliego del 20 de febrero, esta última implicaba la anulación del examen único. Adicionalmente, inclu-

yeron demandas “tácticas”, como la supresión del aparato de seguridad y las clases extramuros, diálogo público y resolutivo y reconocimiento como únicos interlocutores para poner fin al conflicto.

2. Desligado de sus orígenes y de su contexto, el “pliego petitorio” y demás demandas tenían que parecer arbitrarias y excesivas. Las exigencias de los paristas estaban asociadas de manera inextricable con experiencias institucionales vividas como agravios, y con la crítica al contexto del proyecto de reforma al Reglamento de Pagos. Cada reclamo del pliego respondía puntualmente a interpretaciones fijas y a historias no olvidadas: cada demanda extra (algunos maliciosos contaron hasta setenta) eran muestra del desbordamiento de la imaginación impugnadora. Los paristas entendieron el proyecto como parte de una estrategia global de privatización realizada a la sombra del Banco Mundial, que incluía la restricción del gasto público y la reducción de la capacidad de absorción de la Universidad; como un proyecto de exclusión ubicado en la corriente intelectual y de gobierno conocida con el rótulo popular de “neoliberalismo”. De nada sirvieron los tímidos y retóricos deslindes de Barnés con la propuesta del Banco Mundial,⁹ o las declaraciones oficiales respecto a la prioridad gubernamental de la educación superior.
3. El trasfondo justiciero de su pliego de exigencias era tan indudable como su falta de tino; su intuición respecto al significado y contexto del proyecto de Rectoría era tan correcto como estereo-

⁹ Durante los noventa, los consultores del Banco Mundial se congratularon promoviendo la tercera ola de reformas legales y financieras en la educación superior. Aludieron a los incrementos previsibles en la demanda, los crecientes costos y los problemas financieros de los gobiernos, suponiendo que la inclusión del tema de las cuotas en la agenda del sector educativo y de la planeación universitaria era ya un símbolo del cambio de rumbo. En realidad no les importa ni discuten el derecho a la educación, ni el método para introducir las reformas, ni el monto de las cuotas, ni el crecimiento de los excluidos, ni el fortalecimiento de la desigualdad, ni los imperativos democráticos.

tipado. Usaron la figura del derecho a la educación como banderas de lucha y no como un principio democrático que requería fundamentación para tornarse plausible a los ojos de *toda* la ciudadanía. Creyeron que éste se garantizaba con la gratuidad y que la justicia imperaría con la apertura irrestricta de plazas escolares en la UNAM, regresando al automatismo de la evaluación de cada escuela, anulando cualquier norma de permanencia y mediante el respeto metafísico a la libertad de elección de carrera de cada cual. Impacientarse, burlarse y denunciar como excesivas o aberrantes las exigencias de los paristas fue relativamente fácil para la autoridad y para los medios de comunicación. Banalizaron la protesta atribuyéndola a los escozores, al desaliento o al rencor de una imaginaria generación X.

IV. DEMOCRACIA PLEBEYA

1. Los paristas intuyeron que en ausencia de un Estado democrático de Derecho, las huelgas hacen más por la discusión que los Congresos. No sólo se oponían a las cuotas y reivindicaban el derecho a una educación gratuita, no sólo querían la transformación de la Universidad, sino que se entendieron a sí mismos como parte de un movimiento antiestatal, antipartidario y antiautoridad que daba al país y a las generaciones futuras una lección de democracia plebeya. En sus reuniones reivindicaron la Universidad-pueblo, la autogestión, el territorio en rebeldía, la horizontalidad de las decisiones, la rotatividad de sus representantes y voceros. Sólo se reconocían en la gesta y el martirio del 68, en las luchas del movimiento popular y en la resistencia del EZLN, cuyos comunicados de aliento escucharon con fervor místico. Gastaron cantidades ingentes de saliva y tinta vituperando una y otra vez a la “globalización” y al “proyecto privatizador del gobierno neoliberal”. Sin puntos de referencia intelectuales, dieron rienda suelta a su frenesí por las consignas y sacaron del cajón los iconos de Marx,

Engels, el Ché Guevara, el timonel Mao, el camarada Stalin y el “presidente” Gonzalo.

2. Optaron por una de las formas más primitivas de autoridad y asociación: la asamblea. En asamblea procesaron y legitimaron a mano alzada las decisiones de la mayoría, a las cuales les suponían una carga de razón y autosuficiencia tales que podían mantener su legitimidad aun desconectadas de los mecanismos institucionales, aun desconectadas de los procedimientos democráticos. Simplemente perdieron de vista o trataron como enemigos a todos aquellos que no les devolvían la idealizada imagen que tenían de sí mismos. Consideraron a la comunidad universitaria, a la voluntad ciudadana y a la opinión pública como objeto de apoyo o confrontación, de alianza o de sospecha.
3. La democracia plebeya fue el espacio redondo para la impugnación, y para que una minoría secuestrara las legítimas demandas del movimiento estudiantil, impusiera formatos de protesta que afectaban el derecho de otros y amedrentara la libertad de expresión mediante el ostracismo, el veto, la expulsión, la marginación y la descalificación. Durante demasiado tiempo permaneció oculto para el CGH el reverso excluyente de su desconfianza; su esfuerzo para ocultar la cara intolerante de sus métodos fue una obsesión patética. El trasfondo justiciero de sus demandas los encegueció y pasaron por alto la necesidad de estimular la construcción de una voluntad pública democrática en torno al derecho a la educación. Cuando el CGH cercó con alambre de púas sus mesas de debate, cuando negó la voz y el voto a los disidentes, secuestró la protesta. El movimiento estudiantil actuó y prosperó mientras estuvo protegido por sus críticos más lúcidos. Al perder el apoyo crítico inevitablemente se aisló y perdió la comprensión. Conforme avanzaba la intolerancia, la fuerza estudiantil pendía de tener tomadas las instalaciones. La democracia plebeya dio una lección de cómo la mayoría puede erosionarse y pulverizarse en minoría, y por qué puede ser tan tiránica como el príncipe y tan intolerante como el líder iluminado.

4. A la democracia plebeya no le fue difícil hacer de la desconfianza virtud, y actuar conforme a una ética negativa que de tajo y de antemano lo abarcaba y lo rechazaba todo. Todo: Rectoría, los cambios en el proyecto de Rectoría, los ajustes a los cambios del proyecto de Rectoría, la suspensión de la propuesta ajustada de Rectoría, las comisiones de Rectoría, el Congreso Universitario postulado por Rectoría, los mecanismos y composición del Congreso postulado por Rectoría, la suspensión de relaciones con el CENEVAL, la suspensión de reglamentos, el Consejo Universitario, la junta de Gobierno, el Ejecutivo Federal, el Banco Mundial, la prensa escrita, los noticieros de televisión, el gobierno de la ciudad, la propuesta de los eméritos, los eméritos, los eméritos que enseñan ética, los eméritos que enseñan ética y no enseñan a desconfiar, el Congreso de la Unión, las Comisiones del Congreso de la Unión, los líderes del 86, los líderes del 94, los activistas que despuntaban como líderes, los propios voceros, los huelguistas que daban entrevistas, los que se quedaban callados frente a las recriminaciones de los representantes de Rectoría, los partidos políticos, los precandidatos presidenciales, los candidatos presidenciales, el plebiscito, los que votaron en el plebiscito, los resultados del plebiscito, los investigadores, las supercomputadoras, los académicos, el STUNAM. Todo. Sólo confiaron en aquellos que les devolvían su idealizada imagen de luchadores interesados en el bienestar de las nuevas generaciones. Convirtieron su desconfianza en fuente de irresistibles certezas y construyeron un mundo con cuatro puntos cardinales: los aliados, los enemigos, los ingenuos y los traidores.

V. LA INSOPORTABLE LIVIANDAD DEL TIEMPO

1. Desde que estalló la huelga se confrontaron tres fórmulas de resolución posible. De un lado mantener el conflicto en el ámbito universitario y resolverlo mediante los principios y mecanismos

propios de la Universidad, aludiendo desde luego al diálogo y la razón. De otro, apelando al Estado de Derecho e impulsando un movimiento de rescate de las instalaciones, como si la Universidad fuera una plaza tomada por el enemigo; y en otro polo, la realización de acciones que pusieran en aprietos al sistema para obligarlo a negociar, tales como el “estrangulamiento” de la ciudad, la “toma” de circuitos vehiculares, la protesta en embajadas, los “semáforos informativos” y el “metro popular”.

2. En la lógica de Rectoría, el alargamiento de la huelga tenía un costo demasiado alto como para mantener sus convicciones originales; se desentendieron de su motivación por la justicia de las cuotas y sólo testimoniaron su obsesión por la entrega de las instalaciones y el regreso a la “normalidad”. Entre abril y junio el Consejo Universitario reformó dos veces el nuevo Reglamento, no porque hubiese cambiado su postura respecto a las cuotas; simplemente daba marcha atrás porque suponía, estratégicamente, que reparaba un error de cálculo. Los argumentos y principios originales que esgrimieron con tanto fervor justiciero, ahora eran lo de menos; urgidos por el pragmatismo, su consigna fue muy clara: eliminar el *pretexto* que sostenía la huelga. Ni Rectoría ni el Consejo Universitario aceptaron que estaba en cuestión su legitimidad. Tardaron meses en reconocer que tras la querellas por las cuotas se agitaba una crisis de legitimidad amplia y profunda que no podía desactivarse reduciendo el monto de los cobros o dejando el pago a la buena voluntad de los estudiantes.
3. Cuanto más destejían, más se enredaban. Los aliados originarios murmuraban del rector y algunos lo acusaron abiertamente de abandonar la plaza que había jurado defender. Dijeron que al conceder la voluntariedad de las cuotas mostraba ingenuidad ante la sinrazón, y que al desistirse de pedir la “aplicación de la ley” cedía ante el despojo. En su óptica los huelguistas estaban inflamados por un apetito de poder insaciable y las autoridades se habían retracado más allá de lo permitido.

4. El mérito de los eméritos fue juzgar que los “únicos interlocutores” no salían del callejón de las peticiones. Les propusieron mantener momentáneamente en suspenso los motivos del conflicto, de manera que se levantara la huelga y se diseñaran espacios que garantizaran la discusión racional de las demandas estudiantiles y de los problemas fundamentales de la Universidad. Aunque su propuesta recibió numerosas adhesiones, los aludidos dejaron pasar la oportunidad creyendo que aún podían actuar unilateralmente e imponerse al contrincante. Los paristas supusieron instantáneamente que era un nuevo ardid y para que nadie tuviera dudas rechazaron la propuesta cuatro veces consecutivas. No querían salidas, sino soluciones entendidas como la aprobación puntual y definitiva de su pliego. Por su parte, Rectoría y el Consejo Universitario reaccionaron con lentitud y tímidamente, tal vez creyendo que, de aceptar, se lesionaba el principio de autoridad; querían salidas, pero gestionadas exclusivamente por ellos. La iniciativa de los eméritos se quedó corta porque no exigía la cláusula cero de todo acuerdo: el compromiso de la confianza. Sin embargo, tuvo la virtud de acallar por cierto tiempo los gritos denunciatorios de quienes creen que la ley y la razón están hechas para aplicarse a los oponentes.
5. Conforme se alargaba la huelga, el pragmatismo de las autoridades se transformó en alarma. El relevo del rector acentuó el sentido de urgencia; se impuso la idea de que no bastaba con regresar al punto de origen y, llanamente, que la institución necesitaba transformarse. Fue entonces —y sólo entonces— que las demandas de los paristas adquirieron legitimidad como referentes de problemas reales. Con la mejor de las conciencias, Rectoría arrastró al Consejo Universitario a suspender el Reglamento de Pagos, como antes lo había arrastrado a aprobarlo y modificarlo. Mejor regresar al “ridículo” monto de 20 centavos, mejor dar una cabriola en el aire y retornar al punto de origen que habían vilipendiado con tanta envidia. Pero el plato fuerte fue el anuncio de un

Congreso concebido “como principal mecanismo para la reforma institucional”. Tal Congreso definiría las relaciones con el CENEVAL (que mientras tanto se suspendían), así como lo relativo a inscripciones y exámenes. La regularización escolar quedaba en manos de los Consejos Técnicos y la autoridad se comprometió a gestionar en el ámbito de su competencia el retiro de actas contra los universitarios participantes en la huelga, así como a “la revisión integral” de las condiciones de seguridad.

VI. LAS POSIBILIDADES DE LA ANOMIA

1. Entre los *récorde*s de esta huelga habrá que considerar el número de consultas y referendos que sirvieron, no para considerar otras voces y dirimir democráticamente las posturas en conflicto, sino para cercar al adversario y restregarle su carácter de minoría. Asimismo, dentro del voluminoso catálogo de excesos verbales habría que incluir la interpretación del plebiscito como una “lección magistral de democracia”.
2. Cuando la autoridad dijo que sometería la propuesta del nuevo rector a plebiscito estaba en el ambiente la duda de cuáles serían las preguntas específicas, cuál el sentido y cuál el uso que se daría a los resultados. Resultaba paradójico que la autoridad echara mano de tal instrumento cuando las votaciones habían sido expresamente rechazadas como incompatibles con la República del Conocimiento. Finalmente la propuesta se condensó en una sola cuestión: “Está usted de acuerdo o no con la propuesta presentada por el rector...”. Por supuesto, se entendía que el acuerdo era con *todos y cada uno* de los 14 puntos planteados en la

propuesta,¹⁰ sin excepción o matices. Corresponde a los acuciosos historiadores indagar si alguna vez se simplificó tanto un acuerdo. Con todo, lo importante eran los resultados y nadie dudaba de ellos.

3. La cátedra de democracia incluía nociones como “nuevo pacto” y “fuerza moral”, pero excluía datos sobre el padrón total. Tal vez nunca sabremos si los resultados mostraron la voluntad, la obediencia o el hartazgo de la comunidad universitaria, pero de ser cierta la información que se filtró a la prensa, lo que sí dejaron en claro es que Rectoría encabezaba la más grande de las mino-

¹⁰ Los puntos que de la Fuente sometió a plebiscito tenían la forma de un edicto e incluían: 1) “Dejar sin efecto el Reglamento de Pagos aprobado el 15 de marzo, así como las modificaciones del 15 de junio”; 2) “restablecer la vigencia del reglamento aprobado el 20 de diciembre de 1966”; 3) el anuncio de un Congreso “que analizara y definiera lo relativo a los reglamentos de inscripciones y exámenes aprobado en 1997”; 4) el anuncio de que el Congreso sería “convocado por el Consejo Universitario a través de una comisión organizadora”; 5) el anuncio de cómo estaría integrada la comisión; 6) el anuncio de la forma de elegir a los congresistas; 7) el anuncio de la composición sectorial del Congreso; 7) el anuncio de que el Congreso Universitario “analizará y definirá lo relativo a la relación entre la UNAM y el CENEVAL”; 8) el anuncio de que mientras no hubiera una definición al respecto, quedarían “sin efecto las relaciones previamente establecidas” entre ambas instancias; 9) el anuncio de que las autoridades gestionarían “el retiro de las actas elaboradas en contra de los universitarios participantes en el movimiento”; 10) el anuncio de que las autoridades universitarias harían “la solicitud que procediera con relación a las denuncias presentadas ante las instancias legales correspondientes”; 11) el anuncio de que la Comisión de Seguridad del Consejo Universitario “haría una revisión integral de las condiciones de seguridad que prevalecen en la Universidad”; 12) el anuncio de que tal comisión presentaría “un informe completo e integral para su análisis y discusión en el Congreso Universitario”; 13) el anuncio de que las Facultades y Escuelas establecerían “a través de sus Consejos Técnicos los mecanismos y procedimientos que permitieran a todos los alumnos, sin excepción, regularizar su situación escolar”; 14) el anuncio de que el Consejo Universitario, a través de la Comisión de Trabajo Académico, vigilaría “que dichos procedimientos se aplicaran sin perjuicio a los estudiantes, independientemente de que hubieran o no participado en la huelga”. Tales puntos eran, simultáneamente, respuesta a las demandas de los paristas y anuncio de procedimientos a seguir.

rías, lo cual no era poca cosa en una institución desgarrada. Ciertamente se retuercen las palabras cuando un “nuevo pacto” excluye la deliberación o cuando margina a los interlocutores con los que se firmó un acuerdo horas antes; indudablemente es un equívoco hablar de “mandato” cuando se pretende disponer discrecionalmente de la fuerza moral.

4. Parte de la lección fue usar la “fuerza moral” de los votos para avivar *desde dentro* el hartazgo y reforzar la sensación de agravio y el aislamiento de los huelguistas. Cuando el rector de la Fuente fue a Ciudad Universitaria a entregar los resultados del plebiscito, demostró que también era capaz de gestos teatrales. El contenido del documento era lo de menos (para no variar, ya había sido rechazado de manera instantánea y pública por los paristas); quería dejar constancia de un nuevo curso de acción. El símbolo funcionó y de inmediato se inició un asedio, escuela por escuela, en el que se mezclaron los exiliados, los antiparistas, la autoridad administrativa, empleados de seguridad y, a decir de algunos medios, desempleados contratados en las afueras del Metro. La empresa de retomar pacíficamente las instalaciones fracasó desde el momento en que se hizo patente la oreja y la mano de la autoridad administrativa, y con ello el terreno quedó abonado para la confrontación final.
5. Durante meses, las autoridades y los estudiantes manifestaron su disposición al diálogo y creyeron que al repetirlo conjuraban al fantasma de la violencia, pero la que se desató en la Preparatoria Tres mostró descarnadamente que habían dejado atrás toda cortesía y todo signo de civilidad. Las posturas polares confirmaron sus profecías y, a partir de entonces, los argumentos se convirtieron en judiciales.

VII. INTÉRPRETES DEL SILENCIO

1. Cuando las partes decían estar dispuestas a dialogar, parecía que daban muestras de flexibilidad y altura de miras; pero cuanto

- más clamaban por el diálogo más perdían su inocencia. La conciencia estudiantil se autopostulaba como “único interlocutor” y creía que con el diálogo “resolutivo” y “público” se curaba de sus propias desconfianzas, evitaba un pacto secreto, se daba la oportunidad de derrotar en batalla verbal los argumentos de Rectoría y aseguraba para las nuevas generaciones la educación gratuita. Por su parte, y durante muchos meses, el rector Barnés se empeñó en que el diálogo fuera privado, porque suponía que el carácter “público” era un ardid para lincharlo verbalmente. Posteriormente, cuando aceptó que una comisión se sentara a la mesa, sostuvo que el diálogo únicamente tenía sentido como mecanismo para llegar a acuerdos que condujeran a la entrega de las instalaciones.
2. Compelidos a dialogar, siempre que se encontraron perdieron de vista el carácter racional que tiene hablar en la misma mesa. El diálogo no fue asumido como mecanismo para exponer razones y escuchar —de verdad escuchar— al otro. Por razones diametralmente opuestas, suponían que enlazarse con la razón del otro era darle una legitimidad que no merecía; que asumir la falibilidad de las propias palabras y acordar conforme a la mejor razón era condenarse a la impotencia y ponerse a merced de los inescrupulosos. Sucumbieron a la seducción de la desconfianza; no tuvieron la capacidad de desistirse recíprocamente del carácter de oponentes; no supieron renunciar a su parcialidad ni a sus presupuestos; no pudieron sacrificar las pretensiones exclusivistas de sus puntos de vista; no creyeron en las palabras, sino en aquello que dieron por hecho que se callaba. Nueve meses no fueron suficientes para convertirse en interlocutores mutuamente confiables. Sin confianza ni mecanismos de deliberación compartidos, las posturas no versaron sobre los puntos en litigio sino sobre nimiedades.
 3. El diálogo se usó como un recurso retórico para ganar tiempo, superar la debilidad e imponerse sobre el adversario. Trataron de

sacar ventaja de los errores, de la ineptitud, de las limitaciones, de las divisiones y de la parálisis del contrincante. De un lado, el cálculo estratégico que concedía unilateralmente sin atreverse a resolver en común los puntos del conflicto; del otro, la desconfianza delirante. En un juego insensato de espejos, lo que para unos eran razones, para los otros eran pretextos. Sin bases comunes de interpretación, las sospechas se volvieron argumento y los argumentos se tornaron sospechosos. Se desconocieron y se nulificaron mutuamente.

4. La autoridad y los paristas se habían preparado sin prisas para una huelga sin tiempo, sin reglas y sin árbitros. Sabían que nadie —*nadie*— estaba en posición de pedirles cuentas. En un breve periodo, la vida institucional saltó por los aires y la UNAM dejó de ser una comunidad. Los conceptos básicos que sustentan la vida universitaria perdieron su transparencia y su fuerza cohesiva. Con cada encuentro fallido, la Universidad perdía el título que la describe como casa de la razón y del diálogo y se difuminaba el aura que la define como residencia de la tolerancia y el acuerdo racional.
5. Todo mundo creía saber por qué empezó la huelga y esperábamos que los contendientes alcanzaran un acuerdo en un tiempo razonable. Creímos que la cuestión de las cuotas y del derecho a la educación produciría una rica controversia intelectual en torno a la justicia, pero el único producto neto fue el dispendio verbal y la acumulación de agravios. Lo único claro es que se opusieron durante 10 meses sin llegar a entenderse sobre el porqué del conflicto; cada vez que se encontraron cara a cara, en lugar de dialogar, se enredaron en definir el diálogo, en precisar el número de sillas y de asesores, en establecer agendas que no cumplían y en establecer formatos que terminaron por ahogarlos.
6. Lo único que reconoce la opinión pública son los éxitos y las derrotas, pues uno de sus hábitos intelectuales es la distinción entre aliados y enemigos. La propuesta original de Rectoría poseía

- tales sutilezas y estaba tan cargada de sentidos que planteó un auténtico dilema moral que dividió la opinión en dos segmentos prácticamente irreconciliables. Sus preguntas y sus certezas giraron interminablemente en torno a una sola cuestión: quién estaba detrás y quién se beneficiaba con la huelga. Otros se arrellanaron en la seguridad de las profecías apocalípticas, esperando que un acontecimiento inesperado hiciera lo que no podía la razón.
7. Durante meses, el amarillismo de los medios dio gran importancia a los pequeños y mezquinos detalles de la huelga. Alentó impunemente un clima de sospechas y linchamiento; difundió la versión de que las instalaciones se habían convertido en objeto de rapiña, en arsenal bélico y en nido de guerrilleros. Con la entrada de la policía se dieron gusto y no hicieron mucho caso cuando las autoridades universitarias dijeron que habían encontrado las instalaciones en buenas condiciones. Luego difundieron la especie de que se acababa el conflicto y lanzaron mensajes para que la población suspirara con alivio. En su horizonte de comprensión no hubo lugar para la falibilidad de los hechos, ni para la vergüenza, ni para la autocrítica.
 8. La huelga pudo alargarse gracias a una mezcla de pasividad y confusión de las instituciones y la ciudadanía, así como por el sectarismo de la opinión pública. La debilidad del Estado democrático de Derecho fue patente en el pasmo que sufrieron los representantes de la voluntad ciudadana. Ciertamente, los diputados tienen como responsabilidad nada menos que establecer bajo qué condiciones se garantiza y debe ejercerse el derecho a la educación, la definición del estatuto de funcionamiento de la Universidad y los recursos para su cabal funcionamiento. Tal responsabilidad los convertía, teóricamente, en interlocutores privilegiados del conflicto, pero sometidos a la racionalidad de los pactos partidarios, no dieron cauce a la voluntad democrática de la ciudadanía y prefirieron representar el papel de invitados de piedra;

fueron incapaces de levantar la voz para afirmar el derecho a la educación y para establecer normas justas y criterios imparciales en la asignación presupuestal. No fueron capaces, siquiera, de cumplir decorosamente el papel de anfitriones.

9. Las fantasías elitistas y populistas encontraron en esta crisis un espacio idóneo para germinar con un halo de originalidad, trabándose en un combate bizarro en torno a nimiedades y a falsas dicotomías. En medio del pleito, también los tradicionales enemigos de la cultura y la razón salieron de sus guaridas; creyendo llegada su ocasión, se atropellaron por firmar el epitafio de la institución.
10. Contaminada y harta, la opinión pública terminó por perder los puntos de referencia. Obsesionada por descubrir a los culpables que se ocultaban en la sombra, perdió de vista a los contendientes. Aletargada con una querrela sin fin, fue indulgente con la insensatez de las partes. Su fascinación por las teorías de la conspiración la llevó a confundir el humo con el fuego. La opinión pública no se atrevió a creer que los motivos de la crisis eran internos y que la huelga revelaba simple y llanamente una catástrofe moral; deslumbrada con la metáfora de la “máxima casa de estudios”, le resultó insoportable pensar que la Universidad se había autodegradado.

VIII. CREPUSCULARIO

1. Para actuar, el presidente había puesto como condición la expresión inequívoca de la voluntad colectiva, como si la formación de la voluntad en el seno de la UNAM fuera competencia suya. Había regañado meses antes a quienes le pedían “aplicar la ley”, demandándoles que aclararan a qué se referían con tal expresión. Nadie le explicó, ni siquiera aquellos que desde el principio habían invocado el “Estado de Derecho”; los partidarios del endurecimiento se habían escudado durante meses en fórmulas jurídicas

- vaciadas de sentido y en acusaciones sin sujeto. No se atrevieron a llamar la represión por su nombre. El recuerdo del 68 pesaba en la conciencia de todos. Ni las fuerzas de la democracia, ni la ley, ni la razón sirvieron como muro de contención a la violencia del Estado: fueron los muertos de Tlatelolco los que salieron de sus tumbas y protegieron a los estudiantes, a nuestras endeble instituciones y al país entero.
2. Cegados por el fetichismo del poder, aquellos que siempre han esperado la conducción moral del poder político, creyeron que los resultados del plebiscito eran la condición exigida por el presidente. Queda para los biógrafos de Zedillo entender los límites de su tolerancia. Él explicó que, al ver los videos de la zacapela ocurrida en Prepa Tres se había hartado subjetivamente de esperar que el camino del diálogo —un camino que nadie había recorrido— rindiera sus frutos. Dejó en claro que la única voluntad decisiva, la única interpretación que contaba finalmente para “aplicar la ley”, era la suya.
 3. La entrada de la policía a las instalaciones universitarias estuvo diseñada terapéuticamente como espectáculo de legalidad. A la autoridad le pareció suficiente con que la policía ingresara desarmada al *campus*, que no hubiera violencia y que de ello dieran fe notarios y funcionarios de los derechos humanos. Pero ¿cómo puede pretender apego a la ley una autoridad que actúa cuando —y sólo cuando— está subjetivamente harta? ¿Cómo puede creerse que procura justicia la autoridad que por cálculo o torpeza acusa indiscriminadamente, exagera la acusación y usa términos incorrectos (como el de “motín” o “terrorismo”)? ¿Y cómo puede suponerse imparcialidad a los jueces que deliberadamente usaron términos ambiguos (como la “peligrosidad social”) para retener en la cárcel a los líderes y activistas?
 4. Con el ingreso de la policía y el apresamiento de quienes se encontraban en el *campus*, algunos suspiraron de alivio, imaginando que con ello se ponía fin al conflicto. Pero la vergüenza se impuso

y callaron; el hecho es que la autoridad sólo recibió los tímidos aplausos de los incondicionales de siempre. Cuando entró la policía, no hubo júbilo ni manifestaciones de protesta; sólo pasmo y resignación, sólo murmullos y zumbidos. La mala conciencia se instaló silenciosamente en las entrañas de todos ¿Cómo fue posible un deterioro tal? ¿Cómo llegó a parecer razonable la “solución” policiaca? La famosa carta firmada por los intelectuales fue escrita para los paristas, pero quien la leyó fue la autoridad que, al parecer, se sintió “moralmente” autorizada para determinar el envío de la policía. La mala conciencia, los arrepentimientos posteriores de algunos de los firmantes, muestra que olvidaron que las palabras son equívocas de manera irreductible y sólo se aclaran intercambiándose.

5. Estaba a la vista que la autoridad usó el recurso de integración social que significa la ley para desarticular la organización estudiantil y amagar a sus simpatizantes; lo cierto es que se ganó el encono de los paristas y la repulsa de un sector importante de la población. La crítica a los procedimientos de las autoridades se convirtió en clamor, pero la protesta social fue tan ruidosa como ineficaz.
6. La autoridad cometió grave injusticia. Queriendo acallar a los estudiantes, los convirtió en víctimas. Pues el “riesgo social” no es una simple facultad discrecional que el legislador, como representante de los ciudadanos, otorga a jueces éticamente maduros e imparciales. No, ética, legal y cognitivamente es una nulificación del derecho democrático a iguales libertades. La presunción de peligrosidad es privación del derecho a la libertad por la sola presunción de que en el futuro cometerá delitos, y será culpable de ellos. En la tradición democrática, la presunción de inocencia obliga al querellante a presentar pruebas y hechos falsables del presunto delito; en cambio, la presunción de “peligrosidad social” opera en los hechos como “prueba” virtual de una culpabilidad sin delito. En lugar de que el querellante esté obligado a pro-

bar (de manera falsable) la culpabilidad del acusado, obligan a éste a probar su inocencia, y por delitos que todavía no ha cometido y que nadie, ni el juez más visionario, sabe si cometerá. Mediante el cargo de “riesgo social” el legislador, la ley, el juez y el querellante cometen la injusticia perfecta: nulificar el derecho democrático a iguales libertades, impedir el derecho legal a la libertad, imposibilitar cualquier defensa jurídica eficiente y convertir al acusado en víctima.

7. Cuando el acusador pide clemencia, cuando en nombre propio pide castigo y en nombre de Cristo, de la gobernabilidad, de la normalidad o de la reconciliación administra la libertad de otro, pide benevolencia o perdón, entonces estamos autorizados a la sospecha. Pues no sabemos si gime desde el fondo de su conciencia para restañar las heridas, si su apetito de castigo se ha disfrazado de humildad y compasión, o si es un fariseo que ha sufrido un repentino ataque de santidad.

IX. ¿QUÉ HACER?

1. Después de 10 meses, la obra que ha dejado el conflicto no es de fácil comprensión. Nadie sabe cuál será el costo final de la huelga y uno de los enigmas por descifrar es su duración, a todas luces excesiva. Si sólo contara la lógica del costo-beneficio, un juicio primario es indudable: el rector Barnés podría habernos dispensado de su tentación por las cuotas. Pero si no queremos convertir el conflicto universitario en un incidente olvidable, ni colocarlo en el ombligo de la galaxia, estamos obligados a ir más allá de las acusaciones y de los arrepentimientos. ¿Cómo saber si estamos mejor situados que hace 10 meses para comprender lo ocurrido? ¿Cuál ha sido el aprendizaje de todos? ¿Sabemos ahora, al menos, lo que es necesario comprender?
2. Tal vez esta huelga tenga un día su Tucídides, pero lo más probable es que por un tiempo indeterminado los hechos, las obsesio-

nes y los eventos queden como trozos congelados en las historias de vida y se difuminen en la memoria anónima. Quizá en el futuro conozcamos a plenitud los horizontes cognitivos y las alianzas políticas, privadas y públicas, de los actores; podremos entonces entender por qué y por qué y por qué...

3. Ahora podemos repasar lo que creemos saber. Por ejemplo, que después de una guerra el espíritu de reconciliación coexiste con los sentimientos más sórdidos; por ejemplo, que los que antes clamaban por la justicia de las cuotas, ahora invocan la “normalidad” del silencio, esperando que el tema del derecho a la educación, el de las cuotas y el de la gratuidad permanezcan en la sombra, como si se tratara de una pesadilla. Quienes en lugar de vergüenza sintieron alivio con la entrada de la policía, ahora acarician la esperanza de que el anunciado Congreso Universitario dé al país una lección magistral de gatopardismo, de manera que los alumnos regresen a clases, los investigadores a los proyectos y ellos a la administración del presupuesto. Otros, en cambio, acarician la esperanza de que el Congreso nos dé a todos una nueva lección de asambleísmo.
4. Cuando los lazos comunitarios se erosionan al punto de la extinción, es fuerte la tentación de creer que la resignación es el punto final. Pero, bien lo sabemos, también la resignación, la abulia y la vergüenza pueden disfrazarse de “normalidad”. Por ahora el único signo creíble de “normalidad” es la libertad de los presos acusados de ser un peligro social, así como de todos aquellos que hayan sido acusados sin fundamento racional.
5. La UNAM está necesitada de un consenso de fondo que establezca las expectativas de la comunidad. Algunos de sus retos están claros. Requiere distinguir los planos de su transformación, considerando que los problemas de justicia, como el derecho a la educación, las cuotas o la gratuidad, no se resuelven con criterios académicos, económicos o administrativos. El reto es más complejo: requiere resoluciones que, además de contener racional-

- dad académica, sean justas y legales. Tales criterios son insoslayables si se quiere que los acuerdos tengan legitimidad *dentro y fuera* del Congreso y del *campus*. Y ello supone instrumentos que son comunes a la democracia y a la academia. La deliberación de argumentos (y no los pactos o componendas) es el único camino para que los acuerdos cuenten o puedan llegar a contar con el asentimiento y la adhesión racional de todos; sólo bajo estas condiciones los acuerdos tendrán fuerza moral. Si los congresistas universitarios actúan sectariamente, si toman partido por alguno de los contendientes, la Universidad está perdida. Un nuevo consenso requiere la transformación de los viejos sujetos.
6. Dos son las grandes preguntas preparatorias del Congreso: qué hacer para generar un consenso que permita superar la crisis de manera definitiva, y qué hacer para que sus miembros cooperen permanentemente en la atención y resolución de problemas cambiantes. Es decir, requiere resoluciones relativas a los fines colectivos y resoluciones acerca de la regulación normativa de la vida universitaria. Y ello implica acordar cuál es el comportamiento que pueden esperar legítimamente unos de otros (¿pueden las autoridades establecer cuotas, cuáles son los criterios para establecer con justicia el lapso de permanencia máxima en la Universidad?). Por supuesto no serán elecciones sencillas que puedan procesarse unilateralmente o con pactos. Pues han de ponderarse a la luz de valores aceptados (la libertad de cátedra, el pluralismo, el imperio de la legalidad y de la razón), así como a la luz de lo que espera la sociedad (como la eficiencia, la calidad académica, el uso adecuado de los recursos y, sobre todo, la justicia). A la hora de establecer las orientaciones académicas es desde luego importante plantearse los retos que propone el entorno económico, pero es fundamental no perder de vista que la Universidad debe ser aquello que la ciudadanía democrática espera de ella.

7. Tal vez la huelga haya servido para que la UNAM se proponga transitar por caminos inéditos, es decir, que no sólo se proponga constituirse en ambiente académico para formar profesionales de calidad, sino también en ambiente democrático que forme ciudadanos. En ese sentido, la transformación verdadera ocurriría si los integrantes de la Universidad aprenden por ellos mismos lo que han mostrado que no saben: comunicarse y regular su convivencia conforme a normas compartidas por todos.
8. Lo que hoy parece claro es que el conflicto no pudo zanjarse mediante el recurso que todos esperábamos y al que están comprometidos los universitarios. El diálogo no operó porque faltaron sus tres condiciones básicas (Habermas *dixit*): sometimiento incoercitivo de las partes a reglas compartidas; sinceridad y confianza en la sinceridad del otro y deliberación de argumentos inteligibles para todos, en los términos de cada cual. Sin estas condiciones no hubo acuerdo posible que asegurara la inclusión de todos los puntos de vista legítimos y la prevalencia de la mejor razón. Sin esas condiciones fue prácticamente imposible allanar las diferencias, superar las desconfianzas y refutar los prejuicios. ¿Es posible que la tolerancia y los mecanismos de la convivencia democrática se instalen en la cabeza y en la práctica cotidiana de los universitarios? ¿Cómo evitar el escepticismo después del espectáculo que nos ofrecieron durante 10 largos meses?
9. Según creo, la ciudadanía democrática de este país está obligada a confiar críticamente en la Universidad; y a criticarla con la confianza de que es suya. La Universidad existe como *cosa pública* gracias a que los ciudadanos decidieron dotarla gratuitamente de recursos; y no porque esperen beneficios, como si se tratara de una inversión, sino porque suponen que es una de las mejores formas de garantizar a los jóvenes el ejercicio del derecho a educarse; decidió dotarla de autonomía porque confía en el valor de la razón y espera que funcione como casa de la tolerancia y de la convivencia; es decir supone que sus estructuras de

gestión y sus aulas son capaces de resolver (no de disolver) las diferencias. Cuando la sociedad se pronuncia por la autonomía, contra la violencia y la intervención policiaca es porque reconoce en las posturas contrapuestas de los universitarios motivaciones legítimas y *confía* en su capacidad para dirimir las mediante el diálogo; supone que ante los conflictos, los universitarios son capaces de abandonar la postura de lucha que caracteriza al beligerante por la postura cooperativa del interlocutor. La sociedad no les exige la comunión de los espíritus en el saber y le tiene sin cuidado si hallan o no fórmulas para saludarse cordialmente. No, la exigencia social a la Universidad es de corte moral. Todo lo que exige —que es todo— es operar conforme a la razón y mediante principios deliberativos. Ésa es la razón de fondo que la constituye y éstos los medios que hoy pueden reformarla.