

PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LA HUELGA DE LA UNAM EN 1999

Alejandro López De Lara Marín¹

*A los estudiantes colombianos por ser pajarillos libertarios con
dignidad y resistencia*

Recepción: 01-10-2011

Aprobación: 16-11-2011

RESUMEN

En México durante el último tercio del siglo XX la universidad se inserta en el mercado global, cambiando la manera sustancial de la orientación, generando la ampliación del espacio privado a costa del terreno de la educación pública e imponiendo el fomento de un complejo empresarial. Durante toda la década de los noventa se aplican las políticas de organismos internacionales, el gasto educativo disminuía en un 40 por ciento. El 15 de marzo de ese mismo año, a propuesta del rector, el Consejo Universitario aprobaba un Reglamento General de Pagos para la Universidad Nacional Autónoma de México; para el 20 de abril de ese mismo año estalla la huelga en una de las universidades más grandes de Latinoamérica. Después del levantamiento zapatista de 1994, la huelga llevada a cabo por los estudiantes a finales de siglo se convierte en la lucha más importante en el terreno educativo, ya que busca revertir la ideología neoliberal.

Palabras clave: Privatización, universidad, neoliberalismo, movimiento estudiantil, huelga.

¹ Ms. (c) Maestría en Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: historium@hotmail.com.

UNIVERSITY EDUCATION PRIVATIZATION IN MEXICO AND UNAM'S STRIKE IN 1999

ABSTRACT

In Mexico, University Education was profoundly inserted in the global market during the last decades of the XX century. As a result, it is imposed a view of education as a business. In the 90's, international entities' policies were set. This fact derived in a document known as *Reglamento General de pagos para la Universidad Autónoma de México*. On April 20, UNAM came out on strike. This event became one of the most important educative struggles against neoliberal ideology.

Key words: Privatization, university, neoliberalism, students' movement, strike.

INTRODUCCIÓN

En el último tercio del siglo XX, la educación superior en América Latina entra en un proceso de transformación a partir de la implementación paulatina, o a veces desmesurada, de reformas de corte estructural modificando el quehacer académico de las instituciones educativas, teniendo entre sus objetivos la clara lucha contra la educación pública, que de por sí había entrado ya en una crisis por el autoritarismo en muchos de los países latinoamericanos.

En este mismo período las reformas estructurales configuraron la educación superior en un proceso de empobrecimiento para las instituciones, con una influencia cada vez mayor del sistema estadounidense de educación.²

Por lo tanto, para la realización de este trabajo se utilizó una estrategia metodológica que permite plantear las consecuencias que generaron las políticas de libre mercado en la educación superior y posibilite el análisis del movimiento universitario emprendido a finales del siglo XX. Para ello tomamos un ejemplo de varios enfoques teórico-metodológicos que rompen con una

² El prestigio de cada universidad dependerá de proyectos de investigación que sean considerados eficientes y, sobre todo, rentables, medibles a través de la cantidad de artículos y libros publicados, patentes reconocidos y marcas registradas. Véase: Marín, Álvaro. "La universidad mexicana en un contexto mundial". *Nómadas* núm. 003. 2001.

visión sistemática acerca de la manera como se abordan los estudios de la universidad. Me refiero al que desarrolla Boaventura de Sousa Santos, en el cual sus reflexiones giran en torno a la situación de la crisis de la universidad y los desafíos que la institución atraviesa al inicio de un nuevo siglo.

Para Sousa Santos la universidad estaría en crisis debido a su forma de organización y jerarquización predominantemente disciplinar, descontextualizado de las necesidades del mundo contemporáneo. Además, ha pasado de un proceso de *descapitalización de la universidad pública* como fenómeno global, aunque con efectos diferentes en el centro, en la periferia o en la semiperiferia del sistema global, a la *transnacionalización del mercado universitario* con el rasgo característico de que la universidad tiene que estar sometida a la sociedad de la información y de la comunicación, por lo que deben ser transformadas³.

En dicho transcurso se inserta el presente artículo, en un contexto en el que el mercado ha transformando el quehacer académico, reconfigurado el deber ser de la universidad, teniendo como principal consecuencia el rechazo de importantes sectores universitarios, especialmente, los más afectados, los estudiantes.

En ese sentido, dos son los objetivos del presente artículo. Primero, analizar el impacto de las políticas neoliberales en la universidad en el último tercio del siglo XX y el segundo, mostrar cómo a partir de la organización estudiantil se creó, en 1999, un movimiento que en términos generales frenó las reformas neoliberales de la educación. Lo cual ha permitido permanecer dentro del espacio público a una de las más importantes universidades de Iberoamérica.

³ De Sousa Santos, Boaventura. *La universidad en el siglo XXI: Por una reforma democrática y emancipadora de la universidad*.

Privatización de la universidad

Una vez debilitado el estado de bienestar,⁴ se inició un proceso de empobrecimiento de la educación superior y una influencia cada vez mayor del sistema estadounidense de educación, especialmente a la firma del Tratado de Libre Comercio, que inserta al país en el mercado global, cambiando la manera sustancial de la orientación, ya que sienta las bases para la ampliación del espacio privado a costa del terreno de la educación pública, especialmente sobre la comercialización de los servicios y bienes relacionados con la educación como campo de inversión abierto.⁵

El discurso de un Estado fuerte, proveedor y democrático llega a su punto más crítico durante las últimas dos décadas del siglo XX, acusado de ser el principal causante de una nefasta organización económica, el Estado se ve desprovisto de toda credibilidad y es revestido de duras críticas en su función y acción, considerado como ineficiente y corrupto. Mientras que toda iniciativa privada es elevada a dogma, el mercado se convierte en la religión, con predicadores que convierten feligreses de diferentes maneras, a través de una imposición acompañada de represión o por la vía ideológica, no menos violenta.⁶

El mercado es el motor eficiente cargado de valores positivos para el desarrollo de la región. Sin embargo, como bien menciona Atilio Borón: “Estas imágenes dicotómicas de lo público y lo privado no resisten el menor análisis, aunque sea por el hecho elemental de que la otra cara de la corrupción y la ineficiencia del estatismo es el empresario privado que corrompe al funcionario estatal”.⁷

⁴ La crisis del estado de bienestar establecida en la acumulación y regulación social, sustento hasta ese momento de la explotación capitalista, había incorporado algunos postulados socialistas, los mismos que serán afectados en el embate neoliberal. Sobre todo los derechos sociales de educación, salud, transporte, vivienda, garantías de empleo y seguro de desempleo. Véase Frigotto, Gaudêncio. “Los delirios de la razón: Del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo” en *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*.

⁵ Véase Aboites, Hugo. *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*.

⁶ El caso chileno ejemplifica mejor la transformación de la educación superior a través de la represión y el control ideológico durante la dictadura militar. Véase, para tal caso, Gajardo, Marcela. *Educación Chilena y régimen militar: Itinerario de cambios*.

⁷ Atilio Borón. “La sociedad civil después del diluvio neoliberal” en *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*, comps. Emir Sader y Pablo Gentili. p. 192.

Se impone el fomento de un complejo empresarial⁸ creando pequeños organismos dentro de la universidad, los cuales, amparados en su legislación, legitiman sus decisiones, de esa manera temas que tienen que ver con el presupuesto y su destino son tratados por un reducido grupo. Las universidades adoptan políticas de las grandes corporaciones, asimilando formas de organización, instrumentos y tecnologías de gestión, es decir, la lógica de la gran corporación genera un consenso para aceptar que la universidad no es distinta a la empresa y, por lo tanto, debe ser dirigida de la misma manera.

Este léxico empresarial, incorporado a la universidad, no es nuevo, es parte de una evolución del modelo de educación liberal que se ha desarrollado desde las décadas de los sesenta y setenta. El pensamiento-gestión, encuentra su origen en la noción de capital humano desarrollado por Theodore Shultz, en el que la educación contribuye a la estrategia norteamericana para mantener y extender su hegemonía sobre los países, considerados subdesarrollados, presentándoles fórmulas para salir de ese subdesarrollo. En ese sentido, el capital humano se convierte en el elemento motriz de desarrollo.

Los conceptos utilizados por las grandes corporaciones se vuelven íconos de la política educativa superior y pasan de una lógica económico-desarrollista de capital humano a una reorganización del mercado de trabajo que necesariamente genera una transformación en el proceso del conocimiento basado en viejas y nuevas formas de exclusión, además de reforzar la ideología hegemónica del capitalismo globalizado.⁹

La sociedad de conocimiento convierte sus fundamentos conceptuales en metáforas con significados diversos, permitiendo la puesta en práctica de reformas de nivel gerencial, organizativo y de conocimiento. De forma en-

⁸ El uso del concepto universidad empresarial se entiende por la adopción de las políticas de las grandes corporaciones a las instituciones de educación superior: “La característica primordial de la universidad empresarial se encuentra en la adopción sistemática de las formas de organización, los instrumentos y tecnologías de gestión y los juegos retóricos de la gran corporación, bajo la premisa de que una universidad no es esencialmente distinta de la empresa que, por lo tanto, puede ser manejada de la misma manera”. Véase Ibarra, Eduardo. “Efectos institucionales de las políticas de modernización universitaria en México: autonomía, gobernabilidad y nuevas formas de organización” en *Hacia una política de Estado para la educación superior en México*. p. 77.

⁹ Gaudêncio, Frigotto. “Los delirios de la razón: Del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo” en *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. pp. 133-134.

gañosa, los conceptos que sostienen a esta nueva lógica mercantil del trabajo flexible, como bien lo atina Gaudêncio Frigotto, actúan e interpretan la realidad a la inversa. La evaluación y competencia se convierten en el “axioma dominante de los sistemas educativos”.¹⁰

Tanto la competencia como la calidad se materializan en la creación de mecanismos evaluativos. Una asociación inspirada por estos organismos, en México, fue el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), mecanismo que hasta nuestros días funciona como filtro para dejar sin educación a más de 60 por ciento de la demanda en una universidad, su mecanismo principal de operación ha sido la aplicación de exámenes de ingreso a bachillerato (EXANI-I), de ingreso a la licenciatura (EXANI-II), de egreso de licenciatura (EGEL), y de ingreso al posgrado (EXANI-III). Muchas de las Instituciones de Educación Superior han solicitado los servicios de esta empresa, las cuales, por cierto, tienen un costo que oscila entre 60 y 500 dólares, dependiendo del examen. Muchas universidades se sometieron a dichas pruebas.

Una de las evidencias más notables de esta tecnocratización de las reformas es la centralidad atribuida al concepto de calidad, desprovisto de su dimensión política. Así, la calidad de la educación superior se reduce a la identificación de una serie de estándares de productividad y rendimiento académico, a la implementación de sistemas de evaluación jerarquizantes, a la vinculación (o subalternización) de la producción científica a las demandas del mercado, o al establecimiento de acuerdos y emprendimientos conjuntos con el mundo empresarial¹¹

El gobierno mexicano que sigue estos lineamientos organiza a la universidad a través de las leyes del mercado, la matrícula es pensada de esa manera, al igual que los recursos destinados para el quehacer académico.¹²

¹⁰ Christian Laval, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. 34.

¹¹ Pablo Gentili y Bettina Levy, comp., *Espacio Público y Privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. p. 16.

¹² Pablo González Casanova define a este contexto como “capitalismo académico”, cuya finalidad es capacitar a los estudiantes para que en el futuro sean eficientes en el ámbito empresarial: “El concepto de capitalismo académico permite descubrir las transformaciones de las universidades en empresas lucrativas o parecidas a las lucrativas”. Véase, Pablo González. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. p. 102.

Este lenguaje “impulsado por las corrientes neoliberales, intenta crear un nuevo marco simbólico-cultural que redefine tales principios reduciéndolos a su mera formulación discursiva vacía de cualquier contenido de justicia e igualdad”.¹³

En el caso de la investigación, el conocimiento se convierte en una patente, por lo que la producción intelectual está condicionada. Ahora el complejo empresarial es el que dictamina programas “humanitarios”, estímulos, reparte becas para que la sociedad acepte y contribuya a su política neoliberal, legitimando su forma de actuar.¹⁴

Boaventura de Sousa Santos nos habla de las dos etapas en que la universidad ha alcanzado, en estas últimas décadas, su nivel más alto de mercantilización y privatización:

El primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes¹⁵

¹³ Mariela Arroyo, “Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior” en Pablo Gentili y Bettina Levy, *Espacio Público y Privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. 2005, p. 39.

¹⁴ Carlos Montemayor critica la intención de sobreponer el concepto de mercado al de educación y la privatización del conocimiento; para él “los grandes consorcios globalizadores están creando, y ahora sí lo impulsan, su propio orden educativo, un sistema acorde con sus necesidades, con su visión del mundo y con sus planes de expansión mundial” Carlos Montemayor, “Universidad pública y privatización del conocimiento”, *La Jornada*, 20 de diciembre de 2006, p. II.

¹⁵ De Sousa Santos. *La universidad en el siglo XXI: Por una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. p. 31.

No sólo se trata de universidades organizadas como empresas, como lo vimos anteriormente, sino que se han convertido en mercados bajo sus mismos lineamientos.

Esta nueva orientación de la universidad es una afrenta a la soberanía educativa, debido a que se percibe un tipo de colonialismo del conocimiento el cual exige que en las universidades se elimine todo pensamiento crítico y se imite el modelo euro-norteamericano de institución:

(...) la sociedad liberal industrial aparece como el modelo de orden social moderno y es el camino hacia el cual inexorablemente avanza la humanidad, el patrón de referencia que permite constatar la inferioridad o el atraso de los demás, en esa misma medida la estructura disciplinaria de las universidades del Sur es un instrumento de colonización interna, mediante el cual se compara a la propia sociedad con el “deber ser” que corresponde a la construcción del modelo de sociedad liberal¹⁶

Esta colonización del conocimiento tiene su punto de encuentro en las políticas orientadas por los organismos internacionales. En 1994 el Banco Mundial (BM) publica *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Lecciones derivadas de la experiencia*, y un año después *Prioridades y Estrategias para la educación, examen del Banco Mundial*, en ambos se exponen las orientaciones y políticas educativas que tendrán que seguir los países. Algunas de estas políticas que se han venido aplicando son:

Proporcionar incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, procurando la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha relación entre el apoyo financiero y el mejoramiento de los recursos. Al respecto el Banco Mundial menciona:

Al proporcionar financiación para los mejoramientos de la calidad a instituciones tanto públicas como privadas basándose en la calidad de sus propuestas, se atiende el objetivo a largo plazo de establecer condiciones de igualdad para todas las instituciones de enseñanza superior; sean públicas o privadas. La competencia con respecto a los recursos fiscales se ha utilizado como estímulo para

¹⁶ Lander. “Universidad y producción de conocimiento” en *América Latina: los desafíos del pensamiento*, p. 171.

mejorar la calidad y la eficiencia en Chile, y en una escala más limitada en el Brasil y la República de Corea con procedimientos competitivos para financiar las investigaciones¹⁷

El concepto de calidad y eficiencia se convierte en la justificación del financiamiento y se sobrepone al de igualdad. Aunque este último sea tocado, se concibe como homologación entre las instituciones privadas y las públicas, mientras tanto, la segunda fase consiste en concretar la competencia entre las diferentes instituciones privadas y públicas para obtener el mayor financiamiento posible. El Banco Mundial coloca a Chile como el ejemplo a seguir.

Fomentar el desarrollo de la educación superior particular para complementar la tarea de los IES (Institutos de Educación Superior) públicos.

Permitir que las instituciones particulares fijen sus derechos de matrícula y tengan autonomía para determinar la composición de su estudiantado y los tipos de programas académicos que ofrecen, el Banco menciona:

Una meta podría ser que las instituciones estatales generen ingresos que financiarán el 30% de los gastos ordinarios con cargo a estas fuentes no gubernamentales. Ya hay varios países que han logrado este porcentaje sólo en base a los derechos de matrícula. Sin embargo, el tiempo que se requiere para alcanzar esta meta varía según las circunstancias de cada país, y algunos como Corea, Chile y Jordania que ya han alcanzado este nivel de movilización activa de fondos provenientes del sector privado tal vez quieran ir más lejos¹⁸

Incrementar los recursos provenientes del sector privado para la IES públicas e incentivar las actividades académicas que generen recursos.¹⁹

¹⁷ Banco Mundial, *La enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. p. 6.

¹⁸ Banco Mundial, *La enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. p. 8.

¹⁹ De Allende, Días Hernández y Gallardo Vallejo, *La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*. p. 35.

El cobro de las matrículas, la eliminación a subsidios en las universidades públicas, así como éstas a los servicios que el estudiante había ganado, tales como los comedores estudiantiles, son eliminados. La privatización de estos servicios permite, no sólo la entrada a pequeños consorcios de comida en las universidades, sino la comercialización de lo que ahora se llamarán productos universitarios. Las grandes corporaciones se convierten, por lo tanto, en la piedra angular del financiamiento. Por un lado se apropian de los servicios que antes eran de la universidad y, por el otro, extienden una gama de productos que la institución educativa se ve forzada a utilizar.

La diversificación del financiamiento cede a la reestructuración jurídico-administrativa de las propias instituciones, creando fondos y fundaciones que tendrán un peso mayor en las decisiones de las universidades. La filosofía o ideología que transmiten estos organismos externos, sin lugar a duda, tendrá como objetivo la reducción del gran capital y el combate a todo pensamiento crítico.

Durante toda la década de los noventa en México se aplican este tipo de políticas. Para finales de esa década el presupuesto para el gasto educativo disminuía en un 40 por ciento. El 15 de marzo de ese mismo año, a propuesta del rector, el Consejo Universitario aprobaba un Reglamento General de Pagos para la Universidad Nacional Autónoma de México, junto con otras reformas; para el 20 de abril de ese mismo año estalla la huelga en una de las universidades más grandes de Latinoamérica.

Huelga de la UNAM 1999-2000

El movimiento universitario iniciado el 20 de abril de 1999 marca el descontento generalizado sobre la imposición de las políticas neoliberales que se venían aplicando desde los años 80 en las instituciones de educación superior.

Después del levantamiento zapatista de 1994²⁰, la huelga llevada a cabo por los estudiantes a finales de siglo se convierte en la lucha más importante en el terreno educativo, ya que busca revertir la ideología neoliberal, pero

²⁰ Ambos movimientos están estrechamente ligados, no sólo porque los estudiantes emprenden una lucha neoliberal, sino porque el zapatismo influye en la nueva composición de ellos. Desde el surgimiento del EZNL, varias organizaciones estudiantiles participaron activamente en caravanas y en movilizaciones de apoyo.

además pone en práctica métodos, tácticas y estrategias tanto de la izquierda tradicional como creativities e innovaciones emanadas directamente de los estudiantes.

Al aprobar el Consejo Universitario un nuevo Reglamento General de Pagos (RGP), también se hacen modificaciones y reformas administrativas, donde la disparidad salarial entre académicos y administrativos era evidente, se imponen estándares de evaluación a nivel académico y estudiantil, obligando a realizar el examen de CENEVAL para el ingreso y egreso, y se elimina el pase automático de los bachilleratos de la UNAM. Dichas medidas siguen al pie de la letra los lineamientos, algunos de ellos expuestos tan sólo unos años antes por el Banco Mundial:

Las características predominantes de la enseñanza pública de nivel terciario en el mundo en desarrollo benefician principalmente a las unidades familiares más, que son también las que detentan mayor poder político. Los hijos de las familias acomodadas están en considerablemente subvencionados por el resto de la sociedad para asistir a universidades públicas, lo que refuerza sus ventajas económicas y sociales. La experiencia demuestra que es fundamental romper este esquema, y también que no debe subestimarse la dificultad política de hacerlo. En los países cuyos sistemas de gobierno son débiles, los estudiantes resentidos y los habrá si se reducen los subsidios y los privilegios-pueden representar una amenaza a la estabilidad política. En consecuencia, los gobiernos deben proceder con mucha cautela al implantar reformas que tal vez afectan a las familias más poderosas que puedan desestabilizar los regímenes políticos²¹

Este ha sido el discurso y parte del lenguaje con el que las autoridades y los gobiernos han vendido la idea de la privatización y la eliminación del gasto público a la educación, supuestamente en los argumentos del Banco Mundial, las familias poderosas que mantienen a sus estudiantes en universidades públicas se verán afectadas y resentidas, lo cual podría provocar una desestabilización, a lo que me parece una verdadera mentira, si bien es cierto que en gran parte de las universidades públicas más importantes de América Latina se han formado las clases medias y altas; las cúpulas más poderosas de esos países

²¹ Banco Mundial. *La enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. p. 5.

se encuentran en universidades privadas de gran prestigio y en universidades extranjeras, primordialmente en Estados Unidos o Europa.

El trasfondo de ese discurso es la preocupación por gran parte de los estudiantes de clase media, y los pocos de clases populares, por generar más obstáculos de los que ya le han puesto para ingresar a las instituciones de educación superior. El Banco Mundial sabe que sus políticas no son bien recibidas e invita a la imposición, sea incluso por vía de la represión de sus orientaciones excluyentes. Justo en ese contexto se desarrollará la resistencia en la UNAM.

Sumado a lo anterior, se dan cambios en los modelos y planes de estudio, en los que destacan la eliminación de varias materias de pensamiento crítico, especialmente en las facultades de ciencias sociales y humanidades, que se convierten en meros adornos de una concepción mercantilista de la cultura.

Dichas modificaciones, a pesar de haber sido aprobadas por el Consejo Universitario, no contaban con la aceptación de una parte importante de la comunidad universitaria y esto provocó que, recién iniciada la suspensión de labores en la UNAM y sus escuelas, existiera consenso entre estudiantes, investigadores, académicos, padres de familia y sociedad civil que exigían la derogación del RGP recién aprobado:

La escuela no es ya la representante de un proyecto colectivo, que... ni la responsable de cumplir un derecho. Ya no representa la promesa colectiva de inclusión en la esfera pública; mas bien es la encargada de ofrecer diferentes productos que brindarán diversas posibilidades de inclusión en un mercado de trabajo²²

El rector de la universidad, Dr. Francisco Barnes de Castro, mostró la cerrazón y no aceptó las críticas de los estudiantes, convirtiéndose en vocero y ejecutor de las políticas neoliberales, contando con el apoyo tanto del gobierno federal como de los medios de comunicación.

Ante esto, los estudiantes de diferentes facultades realizaron pequeñas asambleas que después se convertirían en grades agrupaciones con estudiantes de diferentes escuelas.

²² Arroyo, "Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior" en Pablo Gentili y Bettina Levy, *Espacio Público y Privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. p. 40.

Las escuelas empezaron a coordinarse en una Asamblea Universitaria desde la que se convocó a la discusión de un programa común y se planteó una primera movilización. El 25 de febrero más de 10 mil estudiantes marchaban del Parque Hundido a Rectoría. Unos días después se organizó una segunda marcha con el mismo recorrido que duplicó el número de participantes; se realizaron paros en varias escuelas y se emplazó al rector a un diálogo público para fines de marzo²³

En un inicio los estudiantes llaman a paros momentáneos para presionar a que no se aprueben dichas reformas, sin embargo, el 15 de marzo es aprobado el Plan Barnes y la Asamblea Estudiantil Universitaria decide realizar otro paro de labores y una consulta donde participan cerca de 100 mil universitarios, de los cuales, más del 70 por ciento defienden la gratuidad y rechazan la actitud del Consejo Universitario.

De ahí en adelante, las discusiones tornarán en el estallido de la huelga, por supuesto esto no fue sencillo, debido a que no todos aprobaban dicho método de presión. Sin embargo, las acusaciones de las autoridades y una campaña de desprestigio de parte de los medios y especialmente la aprobación, por parte del Consejo Universitario (de la UNAM) del RGP que incluía, entre otras cosas, el cobro de cuotas semestrales, con carácter voluntario, de 15 días de salario mínimo para bachillerato y nivel técnico, y 20 días para licenciatura.

En el caso de posgrado, serían los directores de cada entidad los que fijarían las cuotas. Por lo anterior, hacen que la organización de las escuelas y facultades dentro de las asambleas logren ponerse de acuerdo y estallen la huelga el 20 de abril.

Dentro de sus manifiestos, los estudiantes obtienen el apoyo universitario a través de la identidad, no sólo en los símbolos de la institución, sino como producto histórico de las luchas por la democratización de la Universidad, partiendo desde la Revolución Mexicana, pasando por la autonomía, el movimiento del 68, entre otros más que han hecho de la UNAM una institución más justa.

Ante eso, los estudiantes conforman el Consejo General de Huelga lanzando un pliego petitorio:

²³ Ordorika, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*. p. 348.

1) Derogación del Reglamento General de Pagos y gratuidad total en la Universidad, 2) Derogación de las reformas de 1997 (Recuperación del pase automático), 3) Desmantelamiento del aparato policiaco y de espionaje, 4) Congreso democrático y resolutivo para la transformación de la UNAM, 5) Alargamiento del semestre, y 6) Desvinculación del Centro Nacional de Evaluación²⁴

La huelga inició con fuerza y el Consejo General de Huelga contó con legitimidad, mientras tanto, las autoridades universitarias se mostraron, en un principio, seguras de poder deshacer el movimiento aplicando métodos tradicionales para disolver la huelga; clases fuera de la universidad, los grupos de choque, provocaciones, violencia y especialmente, se intensificó la campaña mediática por Televisa y Tv Azteca.

En un inicio, al interior del CGH, las diversas fuerzas políticas que lo integraban, impiden la personificación de algún grupo hegemónico, si bien dentro del mismo aparecieron viejos bloques políticos antagónicos, fue la misma organización de la asamblea, prácticas y métodos autónomos dentro del CGH lo que posibilitó su desarrollo. Sin embargo, cuando la huelga se alargó, las discusiones y la toma de decisiones empezó a generar divisiones, aunado a eso los ataques de los medios no cesaban:

Los medios magnificaron y alimentaron las diferencias en el interior del movimiento estudiantil. Lo sorprendente fue que los propios estudiantes retomaron esta caracterización divisiva y la incorporación a sus discursos y su práctica política. Los grupos al interior del CGH se fueron polarizando progresivamente alrededor de dos grandes bandos: moderados y ultras²⁵

A pesar de eso, durante casi todo el movimiento, los estudiantes demostraron madurez política y consiguieron vincularse con sectores de la sociedad a nivel nacional, convirtiéndose en símbolo de la lucha universitaria ante la embestida neoliberal. La voz universitaria retumbó fuerte y los ecos atravesaron ciudades e instituciones educativas. Su llamado tuvo una fuerte convocatoria y sus manifestaciones fueron multitudinarias. Al mismo tiempo que la lucha avanzaba, la represión policial iba en aumento.

24 *Ibidem.*, p. 349

25 *Ibidem.*, p. 351

En tanto, las fuerzas políticas al exterior del movimiento, especialmente los partidos políticos, los cuales, algunos habían apoyado la huelga en un inicio, empezaban a retirar su apoyo sobre todo porque no habían logrado penetrar en él y conseguir capital político.

La magnitud política del movimiento, a mediados de junio de 1999, se hizo preocupante para diversas fuerzas políticas. La Huelga se volvió incómoda en la perspectiva de las elecciones presidenciales del año siguiente. En este contexto, distintas facciones del Partido de la Revolución Democrática trataron de intervenir en el conflicto e iniciaron procesos de negociación con la Rectoría de la UNAM. En todos estos intentos los actores externos, algunos asociados a fuerzas actuantes entre los estudiantes, pretendieron sustituir al movimiento mismo, a su organización y a sus representantes, buscando un acuerdo con Barnés para poner fin a la huelga²⁶

Las negociaciones externas con el rector, a través de partidos políticos y de fracciones estudiantiles que estaban dentro del CGH crearon mayor polarización entre los moderados y los ultras. Los primeros empezaron a perder sus bases de apoyo en las escuelas y los segundos endurecían su postura dejando poco espacio para el consenso. En los últimos meses de la huelga, el CGH perdía apoyo universitario y parecía que sus luchas eran contra todos los frentes. Las movilizaciones se hacían cada vez más debilitadas aumentando los enfrentamientos con la policía.

Pero no sólo el CGH entraba en una crisis de apoyo, el propio rector Barnés se quedaba solo, ya no representaba para la cúpula del poder la pieza clave para la aplicación de la reforma, todo lo contrario, se convertía en una carga para el gobierno federal, por lo que el 12 de noviembre de 1999 presentaba su renuncia

Su sucesor, el doctor Juan Ramón de la Fuente, hasta ese momento secretario de Salud, entra con el apoyo empresarial y televisivo. Su imagen llena el vacío de Barnés, incluso muchos universitarios confían en que puede llegar a una solución más rápida. En un inicio muestra la intención de un acercamiento con el CGH y sus primeras reuniones son positivas. De alguna forma, el CGH también siente que revive una oportunidad para que sus

26

Ibidem., p. 352

demandas sean resueltas, es el momento en el que pueden salir triunfantes y sobre todo hacer público ese triunfo, justificando la larga huelga.

Por tal motivo, la petición de los cegeacheros es que todas las reuniones se hagan públicas, sin embargo, las autoridades logran evitar eso. Largos son los encuentros, en ocasiones las discusiones son entorno a en qué lugar realizar la próxima reunión, qué puntos del pliego petitorio serán los primeros en discutir, cuáles son las garantías para dichas reuniones, es decir, no fue tarea sencilla para los estudiantes reiniciar el diálogo con las autoridades:

La mutua aceptación del formato lleva horas enteras, en las que con propuestas y contrapropuestas de sede para el diálogo (¿Minería o el Che?) se entreveran los reproches acumulados por ambas partes en los largos meses de la huelga. Discutir el número de sillas para los asistentes o si se va a poner una lona sobre el patio parecen puntos vitales. “¿En qué orden se van a discutir los puntos?” ¿Vamos a estar frente a frente o en mesa redonda? Lo esencial se escamotea. Pero por fin, como quienes desde los dos bordes de un abismo se juntan en el centro de un puente tembloroso, huelguistas y autoridades logran poner por escrito el punto de partida para la discusión central: “El diálogo es la única vía para solucionar el conflicto”. Principio y fin de todas las cosas, el diálogo imposible²⁷

Al final se logran acuerdos, los estudiantes consiguen que las autoridades, encabezadas por Juan Ramón de la Fuente, establezcan las discusiones a partir de aceptar que el diálogo es la única vía para solucionar el conflicto y la agenda de tal diálogo son los seis puntos del pliego petitorio, todos los debates serán públicos y el Consejo General de Huelga será el único interlocutor para la discusión.

Tal parecía que el fin de año beneficiaba a los estudiantes, diciembre se veía prometedor para la solución del conflicto. Las autoridades no estaban siendo benevolentes, sino que la presión por levantar la huelga permitía concesiones, sin embargo, en todo momento estrategias creadas en las más altas esferas del gobierno se implementaban para seguir fracturando la credibilidad del CGH.

²⁷ Rosas, *Plebeyas batallas. La huelga, en la Universidad*. p. 137.

No obstante, el contexto permite retroceder el prestigio de la huelga. Justo en el momento en que los estudiantes luchan contra las reformas neoliberales y en defensa de su universidad, en Seattle, Estados Unidos, se dan cita grupos de poder económico mundial para impulsar el libre mercado en diferentes países dirigidos por la Organización Mundial del Comercio, ante esto, miles de personas organizadas en movimientos contra el neoliberalismo marchan y hacen mostrar su repudio en aquella ciudad.

La ola de repudio llega a México e influye a la huelga. Al interior del CGH se discute si realizar algún acto político o no. Muchos prefieren mantenerse discretos, especialmente por el logro de los acercamientos, sin embargo, los estudiantes deciden realizar una marcha hacia la embajada de los Estados Unidos y ahí realizar un mitin. A la convocatoria llegan muchas organizaciones conocidas y no tan conocidas, grupos de diferentes tendencias políticas.

Al finalizar el mitin, varios miembros intensifican su repudio y lanzan aparatos pirotécnicos, algunos de ellos logran atravesar los más de 30 metros que protegen el bunker estadounidense e inicia la represión, granaderos golpean estudiantes y detienen a varios que integran la huelga. Este hecho, que pareció más una provocación de personas infiltradas en la marcha, hace que de nuevo se estigmatice la protesta universitaria y sus acciones sean catalogadas de violentas.

Los medios de comunicación intensifican su campaña mediática contra la huelga. Las autoridades universitarias expresan que no habrá diálogo con prácticas violentas, cuando en realidad esto les permitía un rango de posibilidades y acciones, ya que les daba tiempo de rearmar una nueva estrategia, especialmente porque al interior del Consejo General de Huelga, los grupos políticos se desestabilizan, ahora tenían que luchar por la liberación de los presos:

Los huelguistas tipo Contracorriente se niegan a volver a la mesa de diálogo, quieren romper las pláticas y lanzarse a “movilizaciones y acciones de fuerza para sacar a los compañeros”. Quienes quieren dialogar en esa situación de represión son una punta de traidores, dicen. Le toca el turno a la corriente en lucha, que por insistir en no quebrar el frágil hilito que se ha tenido con las autoridades, se gana el mote de maniobrera y vende huelgas. A gritos y empujones los cegeacheros decretan una momentánea suspensión de las

pláticas, en tanto estén detenidos sus compañeros. Otra vez el CGH está discutiendo cosas más importantes que la solución del conflicto. Hay que organizar movilizaciones de denuncia de la violencia policiaca y de la responsabilidad del gobierno capitalino, hay que botear intensamente para juntar el dinero de las fianzas, hay que conseguir abogados y organizar actos públicos frente al Ministerio, hay que hacer guardias frente al reclusorio y no dejar solos a los detenidos, “hay que, hay que...” Es el reino de la acción directa²⁸

Ante esto, la apuesta de los universitarios a colocar el debate en un espacio público se va alejando, si bien la resistencia se ha mantenido, la actuación de las nuevas autoridades va moldeándose. La llegada de fin de milenio debilita el movimiento, debido a días festivos, aunque el CGH se mantiene en las instalaciones.

El nuevo año no favorece en mucho a los estudiantes, el rector Juan Ramón de la Fuente, como si se tratara de una momentánea amnesia, la cual aparecerá en diferentes ocasiones, olvida los diálogos que en diciembre habían realizado él y su comisión con los estudiantes, proponiendo ante Consejo Universitario la solución de la Huelga, la cual consistía de la siguiente manera:

- Retiro de actas y sanciones universitarias.
- Realización de un congreso universitario (hasta este momento el congreso se sigue esperando).
- Suspensión del Reglamento General de Pagos (propuesta que se convirtió en una trampa, debido a que cada facultad, si bien no cobra colegiaturas, puede exigir el pago de materiales o paquetes que se requieran en cada disciplina).
- Interrupción de relaciones con el CENEVAL.

Lo anterior genera entre los universitarios polémica, por un lado porque se cumplen parcialmente las demandas, sobre todo la cuestión de los pagos y el CENEVAL y, por otro lado, la actuación de las autoridades es considerada como unilateral y desconoce el papel de los huelguistas, por su parte el CGH las desconoce:

28

Ibidem., p. 142.

Pliego petitorio primero tal cual o nada, reafirma el CGH, y hasta ahí llegan las pláticas en Minería. A partir del 11 de enero, las autoridades adoptarán un estilo diferente. Los Huelguistas regresarán a sus comités de Huelga y asambleas a enfrascarse en discusiones infinitas, sugerirán horarios y agendas del “diálogo”, analizarán puntos y comas del “último jalón”, y las autoridades se desentenderán del CGH. Borrados están de su memoria los recientes acuerdos de diciembre, el único papel firmado al que se aferran los huelguistas²⁹

Después de generar un consenso entre los universitarios y un supuesto apoyo a su propuesta, el rector de la Fuente da el siguiente paso y convoca a un plebiscito olvidando, de nuevo, que hay un Consejo General de Huelga con el que se habían establecido acuerdos en diciembre. El plebiscito busca terminar con la huelga posicionando la propuesta del rector como la triunfadora y dando un duro golpe al movimiento estudiantil, partiendo de una supuesta aprobación de las mayorías. Dicho plebiscito empeñado en poner fin a la huelga se fundamenta en dos preguntas: ¿Apoya o no la propuesta del rector? ¿Considera que con esta propuesta debe concluir o no la huelga en la universidad?

Los medios de comunicación dedican espacio y tiempo para apoyar la propuesta del rector, intelectuales, incluso la izquierda realiza desplegados en apoyo a la consulta y varios de ellos conciben de “intransigentes” a los estudiantes por no aceptarla.

El CGH, por su parte, denuncia un consenso para la represión debido a que su papel en el conflicto ha sido olvidado, sin embargo, está acorralado, tiene pocas salidas, la única opción que visualiza es convocar a un plebiscito alternativo en el que logren, primero, legitimidad; segundo, difusión de una posible represión, y tercero, el regreso al diálogo para el cumplimiento del pliego petitorio:

(...) los huelguistas organizarán su propia consulta, y no será sólo para los universitarios, porque el pueblo tiene mucho que decir sobre la huelga y el derecho a la educación. La única ventaja que el CGH parece tener es su capacidad para adelantarse a la Rectoría. El plebiscito está convocado para el 20 de enero. Los huelguistas

²⁹ *Ibidem.*, p. 148.

llaman a dos días de consulta, el 18 y 19 de enero, y advierten: “el CGH hará todo lo que esté a su alcance [...] para que nadie diga después que no sabía, que nadie se escude en autojustificaciones cuando llegue la represión”³⁰

Las preguntas del CGH para su plebiscito son: ¿Estás de acuerdo en que el pliego petitorio del CGH, que promueve y garantiza la gratuidad, la autonomía y la transformación democrática de la UNAM, debe resolverse ya y como consecuencia levantar la huelga en la universidad? ¿Estás de acuerdo en que la solución al conflicto universitario debe ser a través del diálogo entre las autoridades y el CGH, y no mediante propuestas por el gobierno y Recetoría, que pretenden consultar a los universitarios para justificar la represión?

Tanto las autoridades como el CGH dieron resultados masivos de sus consultas, las diferencias radicaron especialmente en la estructura de los plebiscitos, la propuesta oficial contó con el apoyo de encuestadoras privadas, por otro lado, en los estudiantes su método fue la improvisación, no obstante, lograron atraer la atención de una gran cantidad de universitarios. El gobierno federal, después del referéndum, intensificó las provocaciones al igual que los medios de comunicación, preparando la entrada de la policía federal.

Finalmente, el 6 de febrero de 2000 la Policía Federal Preventiva ocupaba el campus de Ciudad Universitaria, deteniendo a más de mil activistas y acabando de forma violenta con la Huelga.

No obstante, los logros que obtuvieron los universitarios fueron de gran importancia. Frenó el aumento de las cuotas, el CENEVAL quedó fuera en la aplicación de exámenes de ingreso y egreso en la UNAM, los estudiantes volvieron a estar dentro de la política universitaria y continuó el pase automático a la licenciatura de parte de los bachilleratos de la propia universidad.

30

Ibidem., p. 150.

CONCLUSIÓN

El movimiento estudiantil de 1999 en la UNAM desmintió tesis que concebían al estudiante despolitizado incapaz de generar procesos de cambio, como había ocurrido en los sesenta y setenta. Pero en contextos menos pensados de politización, aparecen procesos en los que la comunidad universitaria participa en la transformación o reconfiguración de la universidad.

Más allá de los fracasos políticos que pudieron tener los actores que participaron en ella, el hecho de haber frenado uno de los tantos cambios que modificó a la universidad fue trascendental, y sin lugar a dudas contribuyó al rescate de la soberanía educativa en México, la cual, al igual que muchos países latinoamericanos, ha sido muy castigada.

La huelga de la UNAM sigue siendo un tema poco estudiado, sin embargo los movimientos estudiantiles recientes en América Latina han creado la necesidad de repensar y estudiar los antecedentes de la participación estudiantil, sobre todo aquellos que tienen una estrecha relación con las críticas del sistema neoliberal. Los movimientos estudiantiles, por ejemplo, de Colombia y Chile lo demuestran. El papel de los estudiantes es protagónico.

No obstante, es necesario no sólo analizar los momentos de resistencia ante las políticas de libre mercado, sino también empezar a revisar los espacios donde surjan propuestas o modelos alternativos de educación que reviertan eso que Lander y muchos más llaman “colonización del conocimiento”.

Para ello se tiene que replantear, discutir o debatir conceptos que parecen estar insertados en el sentido común o naturalizado; calidad, evaluación, certificación, eficiencia, deben ser pensados desde otros contextos o realidades, dispuestos a resolver necesidades. Tiene que generarse un proceso educativo político-pedagógico, donde el aprendizaje tenga un fundamento colectivo.

La universidad pareciera estar encapsulada en una esfera de poder y con proyectos de una sociedad consumista, donde la técnica se intenta sacudir de toda ética o se convierte en islas economicistas o grupos de poder, vestidos en conceptos academicistas, donde la excelencia esconde lo anti-social y el anti-humanismo.

Sin embargo, retomando a Cristian Laval, “La escuela neoliberal todavía sigue siendo una tendencia, y no una realidad consumada”.³¹

REFERENCIAS

Aboites, Hugo. *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1999.

Atilio, Borón. *La sociedad civil después del diluvio neoliberal en La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Emir Sader y Pablo Gentili (comps.). 2^a. ed. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003.

Banco Mundial, *La educación superior. Lecciones derivadas de la experiencia*, Washington: Banco Mundial, 1994.

De Sousa Santos, Boaventura, *La universidad en el siglo XXI. Por una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, México: UNAM, 2004.

Gajardo, Marcela, *Educación chilena y régimen militar: Itinerario de cambios*, Santiago de Chile: FLACSO, Documento de trabajo Núm. 138, 1982.

Gentili, Pablo y Levy, Bettina (compiladores), *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO, 2005.

Gentili, Pablo (coordinador), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México. UACM, 2004.

González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México: Era, 2001.

Ibarra Colado, Eduardo, “Efectos institucionales de las políticas de modernización universitaria en México: autonomía, gobernabilidad y nuevas formas de organización” en *Hacia una política de Estado para la educación superior en México*, Zacatecas, 2003.

³¹ Laval. La escuela no es una empresa. *El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. p. 21.

Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Barcelona: Paidós Controversias, 2004.

Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2000.

Marín Marín, Álvaro. “La universidad mexicana en un contexto mundial”, en *Nómadas*, enero-junio, 003, 2001.

De Allende, Carlos María. Días Hernández, Graciela y Gallardo Vallejo, Clara, *La educación superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los organismos internacionales*, México: ANUIES, 1998.

Montemayor, Carlos. “Universidad pública y privatización del conocimiento”, en *La Jornada*, 20 de diciembre de 2006, p. II.

Ordorika, Imanol. *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México: UNAM. 2006.

Rosas, María. *Plebeyas Batallas. La Huelga en la Universidad*. México: Era, 2001.

Sader, Emir y Gentili. Pablo (compiladores). *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. 2ª. ed. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003.

Sánchez Ramos, Irene y Sosa Elízaga, Raquel (coordinadoras). *América Latina: los desafíos del pensamiento*, México: Siglo XXI, 2004.