

ABOITES, Hugo, "Los movimientos estudiantiles en México y la transformación de la educación. De la lucha por las libertades y derechos civiles a la defensa y renovación de la educación pública", *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. N° 1. 2° semestre. 1-20.

LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES EN MÉXICO Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN. De la lucha por las libertades y derechos civiles a la defensa y renovación de la educación pública*

Hugo Aboites¹

THE STUDENT MOVEMENT IN MEXICO AND THE TRANSFORMATION OF EDUCATION. In the struggle for civil rights and liberties to the defense and renewal of public education.

RESUMEN

Este ensayo intenta fundamentar la tesis de que al menos en México, los movimientos estudiantiles han sido uno de los factores fundamentales del surgimiento en el siglo veinte de la educación superior pública, autónoma y gratuita. Pero sobre todo ofrece la tesis de que en un contexto radicalmente distinto –tres décadas de neoliberalismo- los movimientos estudiantiles han estado jugando un papel decisivo no sólo en la resistencia sino en la creación de modelos alternativos de educación superior en el siglo veintiuno.

ABSTRACT

The purpose of this article is to contribute to the thesis that, at least in Mexico, student movements in the twentieth century have been one of the most important factors in the emergence, expansion and consolidation of public, autonomous, critical and free of charge higher education. Furthermore, it argues that in a radically different context in Mexico –three decades of neoliberal regime- student movements not only have been playing a decisive role in resisting the wave of privatization and exclusion in education but have also made an important contribution towards the creation of alternate models of higher education in the twenty-one century.

1

PALABRAS CLAVE

movimientos estudiantiles

México

universidad

educación superior

resistencia

KEYWORD

student movements

Mexico

university

higher education

resistance

* Recibido: 28/10/2011 – Aceptado: 30/10/2011

¹ Doctor en educación, profesor-investigador, Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, C. de México, D.F. México, aavh4435@correo.xoc.uam.mx

*A los esforzados estudiantes chilenos,
ejemplo para toda América Latina*

I. La universidad del siglo veinte en México

Es cierto que en planteamientos como el de la ampliación de la educación superior convergen las visiones y necesidades del desarrollo de los capitalismos nacionales y la lógica de fortalecimiento de los estados corporativos del siglo veinte, pero los movimientos estudiantiles jugaron un papel determinante en hacer que el Estado fuera más allá de su propio proyecto. En el caso mexicano, por ejemplo, el paso de una matrícula de 300 mil estudiantes a cerca de un millón en solo diez años (1970-1980), fue resultado directo del profundo impacto que tuvo el movimiento estudiantil de 1968 en la estructura del Estado mexicano y en el proceso de democratización del país.

Este movimiento, provocado por la represión innecesaria y exagerada contra grupos de estudiantes, galvanizó a los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y vino a ser una de las manifestaciones más importantes de la crisis del Estado corporativo y autoritario mexicano y del aparato político que lo sustentaba, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Un grupo político que se había demostrado como extraordinariamente hábil para recuperar las demandas populares, darles respuesta y, al mismo tiempo transformarlas en mecanismos de control. Desde 1929 y hasta 2000 el PRI nunca dejó el poder presidencial. Los estudiantes habían sido uno de los pocos sectores que se habían mantenido independientes del Estado y es precisamente por eso que son ellos quienes primero vuelven dramáticamente visible la profunda crisis del autoritarismo y subordinación del régimen priísta.

Acorralado por la creatividad, la imaginación y la iniciativa de las movilizaciones estudiantiles, que se convierten en los más importantes resonadores de un profundo cambio cultural y ante la inminencia de los juegos olímpicos, el régimen mexicano no encontró otra salida que la represión extrema: en pleno día y en una plaza pública (Tlatelolco) el ejército rodea una manifestación de jóvenes estudiantes y simpatizantes, un grupo militar de elite monta una provocación, los soldados disparan contra la multitud y el saldo estimado es de más de quinientas personas muertas.

El movimiento se dispersó, pero el siguiente presidente (Luis Echeverría, 1970-1976) entendió que el uso de la represión constituía una profunda derrota de legitimidad para un Estado construido sobre bases populares, y para recuperar el liderazgo lanzó una campaña de "apertura democrática", buscó renovar la relación con los campesinos y obreros (con la entrega de tierras y el impulso a las reivindicaciones laborales) e incluyó como uno de sus ejes fundamentales la cuestión educativa. Esto se tradujo en la apresurada creación de decenas de

escuelas y universidades que sirvieron para recuperar la gestión de una clara demanda social y colocar al Estado otra vez en su función de liderazgo social.

El esfuerzo tuvo logros –como el apoyo de los rectores de las universidades y sectores estudiantiles al régimen- pero también involuntariamente alentó otro proceso. En una época (los setentas) donde la represión no había terminado y la impaciencia social se reflejaba en el surgimiento de la guerrilla urbana y campesina, la vida política del país comenzó a cambiar desde las universidades hacia una perspectiva más crítica y militante respecto de la problemática social. Esta tendencia se manifestó de inmediato en las instituciones de educación superior del país donde eran más álgidas las luchas populares (universidades de Sinaloa, Puebla, Chapingo, Guerrero, Zacatecas, además de facultades de la propia Universidad Nacional Autónoma de México) y estas se convirtieron en espacios democráticos, de renovación académica, agitado debate teórico social y resonancia y acompañamiento de muchas de las demandas de sectores reprimidos o marginados en el país.

La autonomía, la libertad de cátedra, la responsabilidad de la universidad frente a la sociedad, el libre acceso –planteamientos que vienen desde el movimiento de Córdoba en 1918- fueron resignificados de manera profunda en estos años a partir de la transformación de la universidad. De una universidad básicamente elitista todavía en los sesenta, en poco tiempo se pasó a una universidad de masas en matrícula y visión de la realidad. Al mismo tiempo, la educación en otros niveles vive también una etapa de profunda expansión y, como en el caso de la educación superior, en el contexto de despertar de las conciencias ciudadanas, el crecimiento cuantitativo trae consigo la llegada de nuevas voces e inquietudes, propuestas nuevas en la educación –con universidades con propuestas pedagógicas distintas y una organización del poder interno también diferente- pero también hace que el esquema corporativo aparezca cada vez más como una camisa de fuerza. En 1979 el hasta entonces poderoso sindicato magisterial (millón y medio de integrantes) joya del corporativismo mexicano, se desgaja con el surgimiento de un ala democrática que agrupa a secciones sindicales tan importantes como la de los maestros de la C. de México, Oaxaca, Chiapas, Michoacán y otros estados.

El peso fundamental que, como en el 68, tienen los movimientos estudiantiles en la historia de México (y no sólo en su educación) se deriva de su importante capacidad para captar y expresar situaciones críticas profundas (que son imperceptibles para los gobiernos y grupos hegemónicos) y traducirlas en demandas que fortalecen esas nuevas corrientes históricas y apuntan directamente a la raíz de la crisis.

A pesar de ser muy modestas, las demandas del movimiento pusieron en palabras el abuso del poder que era parte de la cotidianidad en el país. Así, se pedía libertad para los presos políticos, destitución del jefe de la policía, derogación del artículo de la ley que consideraba las protestas sociales como “disolución social”, alto a la represión y más tarde, implícita, la salida del ejército de las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La

reivindicación de libertades y derechos civiles básicos hasta entonces severamente reprimidos expresaba una relación importante y transformadora entre la educación y la sociedad, mediada por la movilización estudiantil.

II. Del Estado social al Estado regulador del mercado

Hasta aquí un proceso concreto en el que un movimiento social-estudiantil es parte importante y hasta se puede decir protagónica del dinamismo de las transformaciones profundas de la educación (y de la sociedad). Sin embargo, el caso mexicano también ofrece la ventaja de mostrar qué ocurre cuando el proceso de transformación de la educación tiene protagonistas muy distintos.

En efecto, a partir de finales de los años ochenta se inicia en México una onda de profundas transformaciones en la educación en general y sobre todo en el nivel superior que cambian radicalmente su rumbo. En 1983 el presidente Miguel De la Madrid (1982-1988), impulsado por las presiones de organismos internacionales impone severos recortes presupuestales a la educación (y otras áreas del gasto social) que desmantelan la noción de que los recursos para la educación eran intocables y crecientes, para asegurar el derecho a la educación de cada vez más niños y jóvenes.

En el periodo de Carlos Salinas, 1988-1994, aumentan un tanto los recursos, pero se establecen dispositivos que condicionan su entrega a propósitos específicos –medibles- y con base en una evaluación de la eficiencia y “merito” de cada institución. En una vena similar, en 1990 y en lugar de aumentos salariales, el gobierno federal establece para todos los académicos en la educación superior (investigadores y profesores), programas de “estímulos” (retribución extra al salario regular con base en la productividad del profesor/investigador) que hacen cada vez más individualista el clima interno de las instituciones y dispersa los procesos colectivos (sindicatos, asociaciones, colectivos académicos) donde se sustentaban muchas de las visiones progresistas de la educación. En 1992 una estrategia semejante se aplica a los maestros de nivel básico (Carrera Magisterial).

También a partir de 1992 comienza a implantarse en el horizonte de la educación superior un nuevo modelo de institución que viene a colocar en un remoto segundo lugar a figura de la universidad pública autónoma. Para el 2011 se han creado cerca de setenta de las llamadas “universidades tecnológicas”, instituciones con carreras de técnico profesional de dos años, mientras que prácticamente ya no se crean más universidades públicas autónomas.

En 1993 el gobierno impulsa la aparición de una agencia privada de evaluación (el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, Ceneval) con la intención de que su examen estandarizado defina en todas las instituciones del país de nivel medio superior (15-18 años) y superior (19-24 años) quiénes deben ser admitidos. También se establece otro examen (el Examen

General de Egreso de la Licenciatura) para definir quiénes son los egresados que pueden considerarse profesionistas "de calidad". Impulsado por el ministerio de educación nacional (Secretaría de Educación Pública, SEP), en estos años el conjunto de universidades públicas comienzan a establecer o a aumentar sustancialmente las colegiaturas (aranceles) que deben pagar los estudiantes. Como resultado en algunos casos los montos casi llegaron a ser similares a los que cobraban algunas universidades públicas estadounidenses, a pesar de la obvia diferencia de costo de la vida.

Es significativo señalar que prácticamente todos estos cambios fueron impuestos, sin consulta a las comunidades académicas y estudiantiles o a los órganos de gobierno de las instituciones. Se recrea así, aunque ahora en un contexto de "libertad" del comercio, las tendencias verticalistas del pasado, aunque además, con un fuerte componente de individualización entre profesores y estudiantes. De nuevo en un marco autoritario, la vida universitaria deja de ser propulsora de ideas y debates significativos para la marcha del país. La mercantilización de la vida universitaria alcanza extremos antes nunca vistos, donde las investigaciones, consultorías, cursos, asesorías, se vuelven parte del mercado de servicios que reorganiza la vida institucional.

Los efectos de este radical cambio de rumbo son aún más claros en el tema crucial de la matrícula. Si todavía en 1990-2000 el número de estudiantes había crecido en casi 57 por ciento (56.7), de 2000 a 2010 el crecimiento fue de sólo 39 por ciento (SEP, 2011:24). Como consecuencia, no hay una modificación sustancial en la posición que México ocupa como uno de los últimos lugares en cobertura en la educación superior en toda América Latina. A pesar de ser la décimo cuarta economía del mundo su porcentaje de cobertura de 22 por ciento (2003) es claramente inferior al de Barbados, Panamá, Venezuela, República Dominicana, Cuba, Colombia, Perú, Paraguay, Uruguay, Bolivia y también Chile y Argentina (estos dos últimos con 42 y 60 por ciento de cobertura, respectivamente) (Aboites, H., 2009: 1241). Siete años más tarde, en 2011, México apenas había logrado llegar a una cobertura de poco más del 30 por ciento.

Lo que impulsa este drástico cambio de rumbo en la educación superior es el también radical cambio de los protagonistas en la educación que ocurre en esos años. Un episodio de la historia de la educación mexicana ocurrido décadas antes, ayuda a entender las proporciones de lo que estaba ocurriendo. En 1934 en el contexto del Estado mexicano posrevolucionario que se constituyó una vez derrocado el dictador general Porfirio Díaz se había establecido en el artículo tercero de la constitución que "la educación que imparta el Estado será socialista" y por eso, se agregaba, "además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social." (Tena Ramírez, F, 1999.: 881).

En un contexto de profundas movilizaciones sociales y de confrontación con la Iglesia y fuerzas sociales poderosas y conservadoras, esta era una manera

con la que el legendario presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) lograba que el Congreso estableciera la independencia de la educación y su vocación científica. Una década más tarde, sin embargo, en 1946 al imponerse la disciplina corporativa en las grandes organizaciones sociales y apagada por lo tanto en gran medida la movilización de campesinos, obreros y maestros; las fuerzas conservadoras como la iglesia católica, industriales, ex hacendados, financieros y clases medias, presionaron fuertemente a al presidente saliente (Manuel Ávila Camacho, 1940-1946) para que suprimieran la palabra "socialista" y se hablara de una educación que "tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano."

Lo notable aquí es que para realizar ese cambio el presidente Ávila Camacho consideró necesario poner el asunto a consideración de las grandes organizaciones sociales de obreros y campesinos –aunque ya para entonces claramente burocratizadas y subordinadas al Estado-. Como era previsible, estos aceptaron el cambio, pero a manera de trueque demandaron que la gratuidad de la enseñanza (que sólo se aplicaba a la educación primaria) se extendiera a otros niveles, de tal manera que del nuevo texto se eliminó la palabra "socialista" y la educación se volvió "armoniosa", y líneas más abajo apareció la frase modificada: "toda la educación que imparta el Estado será gratuita".

El episodio es revelador porque muestra claramente con quiénes se discutían y acordaban los cambios estratégicos en la educación del país. Muestra que el marco social de la educación está claramente estructurado a partir del acuerdo con los representantes, aunque corporativizados, de los sectores populares. Y la constitución aparece como el espacio donde se establecen pactos implícitos de largo aliento: el de la reforma agraria para los campesinos, en el artículo 27; el carácter constitucional de los derechos laborales, en el artículo 123, y el de la educación como patrimonio social, en el artículo 3°. En torno a estos derechos se convoca y organiza a grandes conjuntos sociales (maestros, campesinos, asalariados) como los tres grandes pilares del Estado. La educación, como la tierra y los derechos laborales, es parte esencial del pacto social.

De ahí que lo que ocurre en los años 1980 no es sólo la decisión presidencial de aceptar los términos establecidos por el Fondo Monetario Internacional (FMI) e imponer un severo ajuste a la población mediante el recorte la educación, los salarios y los apoyos al campo. Significa también el fin de la parte política del pacto social construido durante los años veinte y treinta. Todavía en 1984 los líderes de las centrales obreras intentaron recuperar el lugar perdido y con 170 mil emplazamientos a huelga de por medio, intentan recordarle el antiguo trato. El presidente les dio la espalda y los líderes, criados durante décadas en la cuna de la lealtad al presidente y al Estado, se ven incapaces de actuar por cuenta propia y se desisten del enfrentamiento. Con eso –a pesar de las protestas y movilizaciones de gremios universitarios y magisteriales democráticos- contribuyen a una derrota histórica que trae profundas consecuencias para el país y los desplaza definitivamente del primer círculo. Es decir, el cambio en la educación sólo fue posible porque se dio un violento

desplazamiento de los actores originales y, por tanto, una profunda transformación también de la relación entre el Estado y la sociedad.

El rompimiento del pacto con las clases sociales populares abrió paso inmediatamente al reemplazo de protagonistas. A nivel de la crisis mundial, los organismos internacionales se postulan como los nuevos actores que –con poder y recursos muy por encima de los de cada nación- ofrecen el bienestar de las sociedades ya no a partir de pactos nacionales internos sino de la promesa de que bajo su conducción podrá darse la inserción en los grandes circuitos mundiales de la economía. Al interior de las naciones se genera entonces un cambio profundo pues la vigencia de los marcos internacionales debilita el poder del Estado nacional y acrecienta el de los grandes consorcios nacionales e internacionales. Organismos financieros y conglomerados empresariales se colocan así como los nuevos actores y conductores de las naciones.

Una avalancha de iniciativas, como las arriba descritas reconstruyen con otra visión la educación. Y, como veíamos, en el caso de la educación, la agenda de cambio llama la atención porque es extremadamente minuciosa. Así, en el México de fines de los ochenta desde el FMI expresamente se recomienda los ya mencionados pagos diferenciados según la productividad para maestros y académicos ("estímulos") (Schiller, C., 1988), y el Banco Mundial, entre otras cosas, pide la creación de agencias acreditadoras para evaluar los programas de estudio de las diversas profesiones, un centro único de evaluación de todos los aspirantes y egresados de la educación de niveles superiores, el establecimiento o aumento en las colegiaturas (aranceles), límites a la acción del cogobierno en los consejos universitarios, etc. (por ejemplo, Winkler, 1990)

Al acuerdo fundacional pero implícito con estos organismos, siguen los pactos igualmente específicos con sectores empresariales nacionales y extranjeros. En 1988 las grandes organizaciones empresariales mexicanas plantean una detallada agenda de 150 páginas con el listado de los cambios que deben hacerse en cada ámbito de la vida del país. En educación demandan cambiar el artículo tercero de la constitución para dar mayor amplitud a la educación privada; piden el fin de la centralización de la educación en manos del gobierno federal y su transferencia a los estados y municipios; solicitan se les incluya en la determinación de los planes de estudio y de investigación en las instituciones públicas; insisten en que termine la enseñanza de materias (filosofía, economía política) que abordan "conceptos estériles" como la lucha de clases, y recomiendan la búsqueda de valores trascendentes fincados en la moral religiosa (Instituto, c. 1988: cap. 6).

A partir de 1990 el Estado responde positiva y puntualmente y hasta va más allá de lo solicitado. En 1990, por ejemplo, el gobierno firma un convenio con las cúpulas empresariales que les concede la participación directa en la conducción de todas las nuevas instituciones de carácter tecnológico que vayan a crearse, es decir las ya mencionadas "universidades tecnológicas" dirigidas exclusivamente por empresarios y funcionarios públicos. En 1992 se establece un acuerdo nacional que da paso a la descentralización administrativa de la educación a los

estados y municipios. En 1992 y 1993 se modifica la constitución y aunque se le añade que "todo individuo tiene derecho a recibir educación" se suprimen anteriores restricciones al establecimiento de las instituciones privadas y se deja en la ambigüedad la responsabilidad del Estado de financiar la educación media superior y superior públicas.

Como resultado del cambio constitucional y de las restricciones presupuestales para las instituciones públicas, la educación privada se fortalece como nunca antes en la historia del país. Si en 1992-93 existían 763 escuelas privadas a nivel superior (incluyendo normales, licenciatura y posgrado), para el 2007-08 ya eran 2 893 (SEP, 2007:146) la gran mayoría de ellas de discutible nivel académico. Este énfasis en lo privado se convierte en política pública expresa en el año 2000 cuando se establecen como metas gubernamentales los lineamientos elaborados por los propios rectores de las universidades públicas. Increíblemente, estos señalan que "todas las instituciones de educación superior, principalmente las públicas, deberán establecer límites a la matrícula escolarizada..." y que en contrapartida, se fomenten "los programas cortos y las modalidades no presenciales", así como la educación privada (ANUIES, 2000: 198 y 197 respectivamente).

Más aún, con la creación de la agencia privada nacional de medición, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval, 1993), a los empresarios se les otorga participación directa en la determinación de los criterios para el paso de cientos de miles de jóvenes a los niveles superiores de educación y del perfil que determina quiénes de los egresados de las universidades son profesionistas "de calidad".

Los pactos y los acuerdos ocurren además en el ámbito internacional -con las corporaciones- cuando se firma y entra en vigor (1992 y 1994) el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Sus reglas abren las puertas de la economía y de las políticas sociales (como salud, vivienda, investigación, seguridad social y, por supuesto, educación) a las grandes transnacionales de Estados Unidos y Canadá. El pacto ofrece "trato nacional" a todas las inversiones -salvo en áreas reservadas, como el petróleo- pero es sobre todo importante porque a pesar de que señala que no se pretende vulnerar la facultad del Estado para ofrecer educación pública, expresamente se subordina esa facultad a las reglas de mercado que fija el Tratado. Así, el artículo 1201 del capítulo que se refiere al "Comercio transfronterizo de servicios" (entre ellos el educativo) establece que "ninguna disposición de este capítulo se interpretará en el sentido de... b) impedir a una Parte [país] prestar servicios o llevar a cabo funciones tales como la ejecución de las leyes, servicios de readaptación social... educación pública....cuando se desempeñen de manera que no sea incompatible con este capítulo." De tal manera que cualquier acción del Estado que ofrezca educación masiva, gratuita, de buen nivel puede ser cuestionada ante la Comisión de Libre Comercio como una "competencia desleal", violatoria del acuerdo comercial.

El Tratado también establece una severa limitación al conocimiento público ya que reduce considerablemente o elimina ámbitos antes considerados

como de interés público, como los medicamentos, fertilizantes, semillas, alimentos, seres vivos. Por otro lado, el TLCAN establece expresamente el requisito de acreditación de los programas de formación profesional, la creación de exámenes trinacionales para cada profesión y la instauración de procedimientos rápidos para la revalidación de estudios realizados en otros países a fin de facilitar el libre tránsito de profesionistas extranjeros al país. De hecho, se volvió posible en México la obtención por parte de nacionales y extranjeros, de un título profesional en sólo tres días no consecutivos, en algunos casos (carreras como derecho, comunicación, psicología) sin necesidad siquiera de que se hubiera realizado algún estudio universitario previo. Este Tratado se complementa con el acuerdo que permite el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y las puntuales exigencias que en materia de política educativa establece ese organismo después de una amplia evaluación de la educación superior (OCDE, 1996). Entre otras cosas, "desarrollar prioritariamente los institutos y universidades tecnológicas," "aumentar la parte de las formaciones profesionales y tecnológicas", "incitar a las instituciones a agruparse para organizar la admisión" de estudiantes de manera conjunta (examen único), "hacer participar a los representantes de los actores económicos y sociales en las diversas instancias de las instituciones", "monitorear y ampliar la aplicación del sistema de estímulos salariales" a los docentes, contrataciones temporales de docentes que no tengan el doctorado, etc. (OCDE, 1996: 235-239).

La visión empresarial de la educación se consolida y se reitera ya bien entrada la década de los años dos mil, con pactos como el *Compromiso por la Calidad de la Educación* (2001) y con la aplicación de la prueba PISA que abre el paso a más recomendaciones expresas (como las de la OCDE en el 2010 sobre cómo mejorar las escuelas y las de la organización empresarial de análisis de la educación *Mexicanos Primero A.C.* sobre la política educativa de nivel básico). Por su parte, Banca Santander, a través de su fundación *Universia* ha dado pasos decisivos para organizar a más de un millar de instituciones de educación superior de América Latina, incluyendo de manera importante las mexicanas (la UNAM) y desde la Unión Europea el empresarial Proyecto Tuning de competencias apunta al empobrecimiento de la propuesta educativa de formación amplia propio de la universidad latinoamericana.

III. El movimiento estudiantil en este nuevo contexto: 1986-2011

Como puede verse, la historia muestra que los acuerdos en los altos niveles ciertamente tienen un impacto profundo en la acción del Estado, pero que su efecto en las capas más profundas sólo ocurre si se generan dinanismos sociales que retoman el marco establecido por los acuerdos, lo fortalecen y lo llevan incluso más allá de las fronteras imaginadas por sus creadores.

Esa es la importante lección que ofrece el período 1920-1980 en México ya mencionado. Ahí ocurre que el proyecto de un Estado "social" no

necesariamente logra por si solo (sobre todo si se materializa en una burocracia y corporativismo de Estado) concebir y desplegar también un gran proyecto educativo de raigambre popular. Resulta indispensable que se conformen y cobren identidad actores sociales que son capaces de darle a una formación social determinada una dimensión y profundidad que no pueden garantizar ni poner en marcha los solos pactos. En el caso mexicano, el Estado surgido de una violenta confrontación social a través de una revolución armada con enormes ejércitos, genera un importante proyecto de educación para obreros y campesinos,² pero que –dado el balance de fuerzas resultado de la revolución– responde también a la necesidad de crear la base de conocimiento de un capitalismo nacional fuerte. Sin embargo, es solo con la politización y organización del magisterio en los años veinte y treinta y con la movilización de estudiantes de fines de los sesenta que la educación comienza realmente a adquirir rasgos mucho más amplios y populares y a enraizarse en cada comunidad y ciudad.

Pero no siempre y mecánicamente. Las movilizaciones estudiantiles de 1929 y 1933 que conquistaron la autonomía de la Universidad Nacional fueron muy limitadas en sus alcances, tanto por el fuerte componente de conservadurismo que tenía la universidad misma como porque se enfrentaron de lleno a las tendencias regresivas al interior del propio Estado. La plena autonomía sólo duró una década, pues una alianza entre los conservadores de la institución y del Estado cambió la ley y excluyó a estudiantes y profesores del nombramiento de autoridades universitarias (1945). Fue solo con las movilizaciones de 1968 y con el explosivo crecimiento inmediato posterior de la matrícula que en la Universidad se generó un proyecto educativo de carácter amplio y con contenidos más allá de los parámetros estatales y /o conservadores, aunque la ley sigue siendo la misma desde entonces.

Volviendo a la actualidad de los años noventa y dos mil, aunque el proyecto empresarial-neoliberal de país también se ha construido con base en acuerdos de largo aliento que modifican sustancialmente la acción del Estado en el terreno educativo, cada vez aparece como más improbable que logre desarrollar el dinamismo social que requiere para enraizarse profundamente. Las luchas sociales –estudiantes, trabajadores– que se han generado en estos años ciertamente no van en dirección a fortalecer y ampliar los marcos del proyecto empresarial-neoliberal como lo hicieron con el anterior acuerdo. Además, como también muestra la historia reciente, el proyecto empresarial-neoliberal no ha podido siquiera evitar que movimientos sociales, entre ellos el estudiantil, hayan logrado montar una resistencia eficaz, persistente y, más importante aún, capaz

² Esto se tradujo en la apertura de numerosas escuelas en el medio rural, escuelas normales también rurales y, en el nivel superior, planteles como la Escuela Nacional de Agronomía de Chapingo y el Instituto Politécnico Nacional (1934) aunque sólo para un relativamente pequeño número de hijos de obreros y campesinos. La Universidad Nacional, debido a sus rasgos conservadores, permaneció al margen del proyecto del Estado.

de contribuir al surgimiento de experiencias alternativas, de donde puede nutrirse un futuro y nuevo proyecto social de educación.

Favorable a este desarrollo es el hecho de que el proyecto de derecha que caracteriza esta época, a pesar de su aparentemente avasallador desarrollo, da señales de ser sumamente frágil. Cuenta ciertamente con el apoyo de empresarios, conservadores y consumidores entusiastas pero no con el respaldo de los movimientos y del imaginario social que aún hoy cobija a la educación latinoamericana. La educación como un derecho, pública, gratuita, de amplio acceso, patrimonio social, no una mercancía, es un horizonte en el que casi instintivamente se coloca la resistencia.

En las páginas siguientes intentamos mostrar con más detalle cómo se da este desarrollo de resistencia en el marco hostil de un acuerdo empresarial-neoliberal, y cómo provoca el surgimiento de experiencias alternativas, en el contexto de la fragilidad del proyecto empresarial-neoliberal.

1. Las luchas populares y estudiantiles en un nuevo contexto.

La resistencia surgió en el amanecer mismo de la reestructuración del Estado y el surgimiento del nuevo proyecto empresarial-neoliberal de educación. En 1983 cuando comienzan los recortes presupuestales a la educación, los trabajadores administrativos y académicos de más de 20 instituciones públicas de educación superior del país protagonizaron una huelga por aumento salarial de emergencia, junto con algunos sindicatos de empresas paraestatales. Un aumento sustantivo en los salarios, evidentemente, quebraría la política de austeridad impuesta apenas por el FMI. Pero además, una huelga nacional llevada a cabo por la mayoría de las universidades autónomas estatales y federales y encabezada nada menos que por la UNAM con 20 mil empleados y 300 mil estudiantes, resultaba ser un elemento sumamente perturbador que diera paso a masivas huelgas de trabajadores en otras ramas de actividad del país. De ahí que, para sentar un precedente, la respuesta gubernamental fuera excepcionalmente dura, al punto de castigar salarialmente a los universitarios y cerrar incluso la empresa paraestatal de energía atómica, participante en el movimiento (Uramex).

Estas primeras huelgas en la educación sirvieron, sin embargo, para que un sector importante de la población –comenzando por los propios estudiantes-afectado por la caída de la matrícula, el despido de profesores, el desempleo, la inflación y los bajos salarios, se identificara con las protestas que a partir de entonces ocurren en distintas instituciones. En 1986, los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (1986-87) se declaran en huelga y cierran la institución en contra del primer planteamiento de reforma universitaria neoliberal.

Temerosas las autoridades institucionales y gubernamentales de que la huelga se prolongara en un contexto preelectoral y de profunda inquietud social, cedieron rápida y totalmente a las demandas estudiantiles. Cancelaron el aumento previsto en los montos de las colegiaturas (aranceles) y se desistieron de la idea de suprimir el derecho de los estudiantes a continuar (permanencia) en la institución en el paso de un nivel a otro (educación media superior a superior). Los estudiantes consiguen, además, el compromiso de que se realizara un Congreso Universitario que diera paso a una reforma universitaria con una orientación distinta.

La exitosa protesta estudiantil se encadena casi inmediatamente con el surgimiento de la candidatura presidencial independiente de Cuauhtémoc Cárdenas (1987), hijo del recordado presidente Lázaro Cárdenas de los años treinta. En el contexto claramente antipopular creado por el gobierno priísta. Cárdenas (él mismo ex priísta) se convirtió rápidamente en el candidato más popular a nivel nacional y, al haberse pronunciado por la educación gratuita, contaba con el apoyo de muchos universitarios.

De esta manera, la lucha por la defensa de la educación pública se volvió nacional por su carácter antiautoritario y popular y por sus contenidos de democracia y exigencia de una salida distinta a la crisis. Sin embargo, todo pareció ser en vano, pues el Estado consiguió derrotar a estas fuerzas que crecían, mediante una combinación de represión y un fraude de grandes proporciones en la elección presidencial.

Carlos Salinas pudo así comenzar su gobierno en 1988, pero a la mitad de su sexenio vino la sorpresa. El primero de enero de 1994 al entrar en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte se levantaron en armas las comunidades indígenas y campesinas zapatistas en Chiapas y tomaron algunas ciudades importantes de ese estado colindante con Guatemala. Estudiantes universitarios y otras fuerzas sociales, incluyendo sindicatos y organizaciones civiles, protagonizaron masivas manifestaciones de rechazo a la guerra de exterminio que en respuesta daba el gobierno, y consiguieron se promulgara una ley de amnistía que respetó el territorio, los usos y costumbres y el armado ejército rebelde.

Con una legitimidad formidable y en un contexto de profunda crisis del gobierno salinista (el secretario general y el candidato presidencial del PRI fueron asesinados ese mismo año de 1994), las comunidades zapatistas lanzaron entonces una campaña de discusión nacional en torno a la problemática indígena y social del país que, en varias ocasiones, llevó a la selva chiapaneca a cientos de activistas estudiantiles. Estos no sólo lograron una visión más amplia del país al verlo desde la perspectiva indígena y rebelde, sino que adoptaron también algunos de los rasgos de la organización horizontal de sus comunidades ("mandar obedeciendo"), sus dinámicas de profunda democracia consensual, sus concepciones sobre la lucha social ("para todos todo...") e incluso sus novedosos planteamientos sobre la educación (Aboites, H., 2006).

Esta nueva e inspiradora corriente no sólo vinculó profundamente a los universitarios con las causas populares e indígenas sino que contribuyó a revivir las iniciativas de organización y resistencia estudiantil en las universidades. En la C. de México en 1996 algunos de esos jóvenes activistas apoyaron la organización de una importante resistencia en contra del surgimiento de los exámenes nacionales para el ingreso y egreso de la educación superior (aplicados por el ya mencionado Ceneval) y, en particular, contra el uso de un solo procedimiento y examen de ingreso a la educación media superior para todos los 300 mil jóvenes demandantes (15-18 años) en la zona metropolitana de la capital del país. Esta lucha, encabezada por padres de familia y jóvenes afectados por el procedimiento, cuestionó a fondo las iniciativas de evaluación –elemento central en la estrategia empresarial-neoliberal-, contribuyó a detener iniciativas semejantes en el resto del país y sometió a un debate público las deficiencias y las consecuencias que estaba trayendo para los jóvenes y las instituciones del país la nueva evaluación “científica” (así llamada por ser una copia de la estadounidense). Con el examen metropolitano (o examen único) miles resultaban (y aún son) excluidos, decenas de miles coaccionados a ingresar a escuelas no deseadas (de capacitación técnica que hace difícil el paso a la educación superior) y forzados así a desertar en grandes números.

El impacto de esta lucha se prolongó en los años siguientes con el rechazo a la implantación de los exámenes de ingreso y egreso en otras instituciones y se encadenó con la lucha estudiantil de grandes proporciones que vino luego. En efecto, a fines de 1998 en la UNAM el rector Barnés anuncia el aumento de colegiaturas (aranceles) y provoca diversas manifestaciones de rechazo. Cuando al comienzo del año siguiente el Consejo Universitario aprueba el aumento en una sesión fuera de la institución y en un edificio rodeado de alambre de púas para impedir la protesta de miles de estudiantes, arranca un poderoso movimiento estudiantil (más de cien mil en contra del aumento, en un plebiscito) cuyas demandas, además de la derogación del reglamento de pagos, incorporan la eliminación de restricciones a la permanencia en la Universidad, la realización de un Congreso Universitario resolutorio (el anteriormente pactado había sido torpedeado por las autoridades universitarias) y la cancelación de la vinculación de la Universidad con la agencia privada de evaluación, el Ceneval.

La huelga estudiantil resultó histórica. Con nueve meses de duración vino a ser la más prolongada de la UNAM, provocó la caída del rector y la cancelación o suspensión parcial de las iniciativas que provocaron la movilización. Entre ellas se encontraban el aumento en las colegiaturas (aranceles), las reformas contra la permanencia de los estudiantes y las relaciones con el Ceneval). Consiguió, además, la propuesta de un Congreso universitario.

Los estudiantes, sin embargo, decidieron no terminar la huelga porque no se garantizaba –como demandaban- el compromiso de no impulsar medidas semejantes en el futuro, los términos de la cancelación no respondían plenamente a las demandas de los estudiantes y las autoridades se negaban a firmar sus desistimientos como acuerdos con los estudiantes. En respuesta, las autoridades universitarias autorizaron la intervención de fuerzas federales que

encarcelaron más de mil estudiantes, a quienes acusaron de daños a la nación y terrorismo.

El inicio del conflicto y la determinación de los estudiantes para mantenerse sin ceder durante nueve meses se explica, en el fondo, por el planteamiento abierta y hostilmente clasista que tenían las iniciativas del rector. Con un costo de menos de dos centavos de dólar al año por colegiatura (aranceles), la Universidad era prácticamente gratuita, pero su costo se incrementaría a 200 dólares, lo que representaría un obstáculo fundamental en una institución donde más del 70 por ciento de los estudiantes de primer ingreso son hijos de desempleados, jubilados, trabajadores domésticos, pequeños comerciantes, maestros de nivel básico, todos con ingresos familiares que rondan en los 400 dólares mensuales. Por otro lado, reducir el tiempo permitido para completar los estudios (permanencia) afectaba principalmente a aquellos que debían trabajar o ayudar en el hogar.

El hecho de que los exámenes del Ceneval eran demostradamente sesgados en contra de las mujeres y los de clases populares (como suelen ser los *tests* estandarizados), no sólo disminuía las posibilidades de ingreso a la institución por parte de jóvenes de clases populares, sino también las de obtener una calificación suficiente en los exámenes de egreso. Tan obvia era la dedicataria social contra la presencia de los pobres en la universidad pública que el propio rector al proponer las reformas explicaba que en la Universidad ya era hora de terminar con el privilegio de ser pobre pues, explicaba, “no es privilegiando la desventaja socioeconómica como criterio de admisión... como la UNAM puede colaborar” al desarrollo de la educación nacional, decía (UNAM, 1997: VII). De ahí que para la mayoría de los estudiantes esta era una lucha a muerte, de cuyo resultado dependía la continuación de su existencia en la Universidad y la posibilidad de completar exitosamente sus estudios.

Era también una lucha decisiva para el proyecto neoliberal porque un triunfo de los estudiantes representaría un duro golpe para los planes de reforma en toda la educación superior. La UNAM, por su tamaño, su importancia en la investigación nacional y su historia, es una pieza estratégica en el ajedrez de la universidad mexicana. Tan solo la demanda de gratuidad que hacían los estudiantes amenazaba las perspectivas de aumentos en las restantes instituciones, las iniciativas de comercialización del quehacer universitario y la política de ir asimilando la educación pública a la privada. Pero, al seguir siendo prácticamente gratuita la universidad se mantenía como una institución abierta a todas las clases sociales y contribuía con eso a definir lo público no como un servicio que se ofrece a todos los que pueden pagarlo sino como un espacio abierto por propio derecho también y especialmente a quienes con mayores dificultades llegan a sus puertas. Es decir, la universidad como un espacio clave para la difusión del conocimiento en términos de equidad social y, a la vez, estratégico para la construcción de una sociedad de bienestar e igualitaria. Una

democracia con desigualdad en el acceso y la permanencia en la educación difícilmente podía ser un apoyo a una democracia de todos.³

La demanda estudiantil de un Congreso Universitario resolutivo, finalmente, amenazaba con romper el espinazo de la estructura de poder en las instituciones de educación superior y abría paso a una democratización que haría imposible introducir iniciativas como aumentos de aranceles, restricciones al acceso y egreso y continuar el cambio de la educación hacia una orientación centrada en la capacitación superior para el trabajo ("competencias") y la mercantilización del quehacer universitario.

De ahí que a pesar de la represión y de la parcialidad con que se responde a las demandas, con su persistencia la huelga demostró que era posible avanzar, así fuera con grandes costos. Si bien es cierto que las iniciativas neoliberales continuaron vigentes, a partir de entonces cada vez más son objeto de crítica y resistencia, y, al mismo tiempo, y para fines de la primera década del siglo veintiuno, ya no generan ni la expectativa ni el dinamismo de los cambios de los noventa. Es un proyecto que da claras señales de agotamiento. Un dato anecdótico pero significativo es el hecho de que el documento que contenía el proyecto global de universidad mexicana empresarial-neoliberal para el siglo veintiuno (que fue aprobado por todos los rectores del país en noviembre 1999)

³ La lucha por la gratuidad es, en el fondo, la lucha por que la educación quede fuera del circuito de la mercantilización y evite los problemas de diferenciación entre los que no pueden pagar, los que pueden recibir un crédito y pagar después y los que deben quedar exentos. Esto no hace más que reiterar al interior de la universidad o escuela que las diferencias económicas también para la educación son de las más importantes. Desde hace años el Banco Mundial propuso establecer altas colegiaturas (aranceles) y becas para los estudiantes pobres, con el argumento de que la gratuidad era un subsidio para los más ricos (Winkler, 1990). Desde la visión de un banco esto puede ser técnicamente cierto, pero es absurdo desde la perspectiva de lo que se quiere de la educación para qué sociedad. Si se quiere que las instituciones de educación sean lugares de formación científica y humanista, amplia y crítica, semilleros de nuevas visiones sobre la sociedad, espacios de discusión y análisis y de experiencia democrática, no se las puede convertir en especie de sucursales de la oficina nacional de impuestos encargadas de analizar y dividir a los estudiantes según su capacidad de pago y de "reparar" así la injusticia. Si realmente lo que se quiere es evitar que los pobres y asalariados sigan subsidiando a los ricos pueden diseñarse nuevos esquemas de impuestos a nivel nacional que contribuyan a eliminar a nivel nacional la injusta distribución de la riqueza que producen todos en el país. Finalmente, como un mero ejemplo, cabe la pregunta de por qué como sociedad no imaginamos siquiera que deba cobrarse (y becase, según el caso) según la capacidad de pago de los votantes. Y la razón es porque reiteradas luchas sociales lograron que el voto no fuera privilegio de quienes tienen propiedades y recursos, porque se pensaba que el voto de todos era (y es) sumamente importante para una sociedad que quiere ser democrática. Cobrar por votar crearía un obstáculo mayúsculo. La educación, sin embargo, es tan o más importante que las elecciones para garantizar la estabilidad de una democracia. En la medida en que ilustra a las mayorías las convierte en ciudadanos concientes y participantes. Si en el ejercicio del voto cuánto dinero tiene cada persona en realidad no es algo crucial, ¿por qué necesariamente debe serlo en la educación?

no pudo contar con uno de sus más decidido promotores, el rector Barnés de la UNAM, porque precisamente ese día el presidente de la República le “sugería” su renuncia, dada su incompetencia frente a una huelga que ya duraba siete meses. En el terreno de la evaluación (acreditación, exámenes de ingreso y egreso), las críticas comienzan a proceder cada vez más también de corrientes académicas que no son precisamente radicales o simpatizantes de las posturas de la oposición.

A partir de los antecedentes de los años noventa (en el campo rebelión y luchas por la autonomía indígena, en la ciudad movilizaciones estudiantiles) en los primeros años del nuevo siglo aparecen algunas avenidas distintas de lucha y transformación de la educación superior. Ya no son mera resistencia, sino movimientos que con más claridad plantean una transformación radical del contexto de la educación media superior y superior en la Zona Metropolitana de la C. de México (ZMCM). Por ejemplo, a partir de la inconformidad de muchos jóvenes por la falta de oportunidades para estudiar una profesión (cada año más de 200 mil jóvenes demandantes de un lugar son rechazados de las instituciones públicas) estos comienzan a organizar manifestaciones frente a la Secretaría de Educación Pública y las instituciones, en las que se exige una mesa de negociación. Estas manifestaciones coinciden luego con la convergencia de muchos sectores amplios de la población en torno a la figura de un candidato a la presidencia (Andrés Manuel López Obrador), que –como en los ochenta– recoge la insatisfacción de muchos con la cadena de gobiernos neoliberales.

Al conocerse los resultados de la elección de 2006 (en la que este último sospechosamente aparece como perdedor con una diferencia de 0.5 por ciento frente al candidato de derecha), la indignación popular es enorme y López Obrador convoca a un millón de seguidores a tomar las calles del centro de la ciudad y acampar en ellas permanentemente. En esa álgida situación, el gobierno de nuevo teme la unificación de la inquietud electoral con la estudiantil y abre una mesa de negociaciones a la que concurren los directivos de instituciones públicas. Los estudiantes presentan un pliego de peticiones que incluye la admisión de todos los demandantes a la educación superior, mayor presupuesto a la educación pública, apertura de adicionales universidades autónomas públicas, eliminación de los exámenes de selección incluyendo el examen metropolitano para el acceso a la media superior, el establecimiento de mecanismos que faciliten el paso de la educación media superior a la superior y transformación de las escuelas de capacitación técnica en escuelas propedéuticas (bachillerato) que preparen para el ingreso a la educación superior.

Esta movilización –que cada año se revitaliza con miles de rechazados– ha tenido pocos pero sustantivos logros, como el acceso de algunos miles de demandantes que habían quedado sin educación mediante una mesa de negociación que se ha convertido en un foro anual de discusión que no deja de llamar la atención de la prensa. Este movimiento –que se ha convertido también en un semillero de activistas y un recordatorio constante de que no se han resuelto problemas básicos en la educación– ha conseguido también que el tema

del rechazo de cientos de miles de jóvenes sea considerado como parte de los diálogos nacionales establecidos gracias al movimiento social llamado Por la Paz con Justicia y Dignidad que en 2011 encabeza la indignación por el clima de violencia (50 mil muertos) que ha generado la "guerra" gubernamental contra el narcotráfico. También en el 2010 la movilización estudiantil es una de las partes activas de protesta contra el contexto de crisis de la educación superior (más de 7 millones de jóvenes que no tienen ni escuela ni trabajo, 13 millones sin escuela) que obliga al Estado a declarar constitucionalmente obligatoria la educación media superior (nivel educativo previo a la educación superior para jóvenes de 15-18 años).

2. El surgimiento de nuevas propuestas de educación en los niveles superiores (15-24 años).

El violento desenlace de la huelga estudiantil de la UNAM provocó una crisis al interior de la clase política y que trajo como consecuencia el surgimiento de un modelo educativo y universitario distinto. Dentro del partido considerado como de izquierda (Partido de la Revolución Democrática, PRD), en el 2000 se dio una clara división y quienes encabezaban el recién electo gobierno de la C. de México (López Obrador) comprendieron que la de los jóvenes era una demanda que debía retomarse a profundidad. Por eso en el 2001 este gobierno se deslindó claramente de la política educativa de los anteriores gobiernos locales del PRD y del proyecto educativo federal y, por primera vez, decidió crear numerosos planteles de nivel medio superior y un sistema universitario (la Universidad Autónoma de la C. de México, UACM) que en sus rasgos institucionales recuperan prácticamente todas y cada una de las demandas de la huelga estudiantil de 1999-2000 en la UNAM.

Así, las escuelas de la Ciudad son completamente gratuitas, no hay límite a la permanencia, a ellas se accede sin examen de selección, están localizadas en las zonas menos privilegiadas y, en el caso del sistema universitario, existe legalmente la figura de un Congreso que se celebra periódicamente y una organización académica y administrativa descentralizada, muy flexible y horizontal que busca responder a la situación compleja de los jóvenes de las grandes urbes. Esta institución, sin embargo, ha sido atacada fuertemente por la derecha y, paradójicamente, por su propia rectora, por lo que vive una situación muy conflictiva.

Si la UACM es una propuesta novedosa para las grandes ciudades, para las poblaciones campesinas e indígenas surge también desde la resistencia una propuesta muy interesante. La Universidad de la Tierra en Chiapas, institución creada con el apoyo y con la orientación de las comunidades zapatistas rebeldes viene a coronar el esfuerzo que han hecho los gobiernos indígenas locales por crear un sistema educativo totalmente independiente del Estado. Con el apoyo solidario de voluntarios su sistema de escuelas responde a sus necesidades de conocimiento y de arraigo de su cultura en la educación básica,

media superior y superior. La Universidad de la Tierra, que completa la escala, imparte seminarios de política nacional e internacional para los jóvenes indígenas y, al mismo tiempo, ofrece estudios superiores en derecho, ingeniería, arquitectura, todas definidas a partir de las necesidades y con la colaboración de las comunidades y sus asambleas.

Aunque son experiencias relativamente pequeñas en número (la UACM tiene apenas 12 mil estudiantes, la UNAM más de 300 mil) estos dos procesos urbano y rural (que son similares a otros esfuerzos en México y A.L.) pueden generar lecciones importantes para comenzar a pensar desde ahora y desde las necesidades de las naciones plurales y soberanas, otras propuestas de educación. Una nueva educación que recoja las lecciones que dejaron los tropiezos y éxitos que tuvo la autonomía en el siglo veinte, las que ofrece la misma avalancha neoliberal así como las que surgen a partir de las luchas sociales y universitarias de nuevo cuño, hace posible explorar nuevas fórmulas de relación con las comunidades urbanas y rurales, nuevas formas de gobierno y organización académica interna, nuevos enfoques a las profesiones, la investigación y la difusión y el servicio, una nueva manera de relación con el Estado y con las comunidades a partir de nuevas prácticas democráticas en la docencia, investigación y difusión de la cultura.

3. La fragilidad del proyecto empresarial-neoliberal

La resistencia e incluso la aparición de iniciativas que abrevan en otro marco de referencia distinto, coinciden con la existencia de una falla estructural en el proyecto empresarial-neoliberal. En el año 2000, apenas meses después de que la represión contra los estudiantes de la UNAM mostró que el proyecto tenía que recurrir a la fuerza, el alto funcionario federal responsable de la educación superior pública mexicana ya no hablaba de avances, sino de problemas. Pero no iba al fondo de las cosas, y escogía culpar del mal funcionamiento de las iniciativas de los noventa a los propios rectores. "A veces –decía– no atinan a llevar a la práctica sus nuevos propósitos" (Reséndiz, 2000:7). En efecto, decaía el crecimiento de la cobertura, aumentaba la simulación entre las instituciones y las iniciativas gubernamentales de reforma no tenían un éxito claro y general. La diferenciación entre instituciones se había agudizado.

Y esto apuntaba a lo que viene a ser la crisis estructural: a diferencia del modelo universitario público del siglo veinte, cuya fortaleza y dinamismo no se agotaba por estar directamente conectado a las expectativas sociales y a las necesidades de desarrollo de las naciones en América Latina, el proyecto neoliberal hace que la educación pública no ofrezca cobertura suficiente, incumpla con la promesa de la calidad, sea excluyente y ya no sea vista como esencial para el desarrollo del país. En un país como México, dotado de una economía centrada en la exportación de productos con mano de obra poco calificada, subordinado al desarrollo científico y tecnológico de las grandes corporaciones la universidad pública pierde su identidad de patrimonio social y

se convierte en una agencia más en un competitivo mercado de proyectos científicos, innovación tecnológica y servicios de docencia, pero ya sin una clara vocación pública y nacional. El hecho mismo de que este modelo neoliberal haya sido impuesto verticalmente a las mayorías constituye uno de sus problemas estructurales más graves. Es un proyecto que debe usar la fuerza para imponerse pues en la medida en que este sea restrictivo, privatizador, mercantilizante y discriminatorio, nunca será aceptado plenamente. El reiterado uso de la fuerza, además, lo enajena cada vez más del imaginario vigente. En ese sentido su vocación por la fuerza, es su debilidad más grande.

No era de extrañar entonces que el funcionario arriba mencionado concluyera su intervención con una especie de añoranza del sustento social a la universidad de tiempos pasados: "También es preocupante –añadía– el hecho de que las políticas a favor de la calidad aún no cuenten a su favor con la presión social activa, de la que sí han disfrutado aquellas otras que hicieron tan exitoso el crecimiento de matrícula y cobertura" (Reséndiz, 2000: 7), en referencia a lo que ocurrió durante el siglo veinte.

Aunque no da un solo paso en dirección a lo que serían las conclusiones lógicas, el funcionario da en el clavo en su comparación del modelo actual con el anterior. Porque apunta implícitamente al hecho de que hay proyectos universitarios que pueden ser exitosos durante 70 años (y que sólo comienzan a desmantelarse por la fuerza, no porque hayan caído en una crisis definitiva), mientras que otros, como el neoliberal, muestran serias deficiencias y se enfrentan a importantes resistencias prácticamente desde los primeros años de su implantación. Como todo proyecto social, el éxito de una propuesta educativa finalmente depende de que ésta venga retomada como válida por segmentos amplios de la población. En ese sentido, la oposición que generan estudiantes y maestros y otras fuerzas sociales y los procesos de conocimiento que acompañan frecuentemente la rebelión contra lo que se impone desde las clases dominantes son elementos que ofrecen contribuciones sumamente importantes para pensar en otra educación y para comenzar a construirla ya desde la resistencia.

Todo esto convierte a este periodo de la educación en uno de los más decisivos y potencialmente fructíferos para la historia futura y el desarrollo de las naciones latinoamericanas.



Bibliografía

- ABOITES, Hugo (2009), "Universidades" en Sader y otros: *Latinoamericana. Enciclopedia Contemporánea de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, CLACSO, Editorial Boitempo
- ABOITES, Hugo (2006), "Autonomía y educación. Contribución de los pueblos originarios a la educación del México del siglo XXI", en *Revista Memoria* (México, D.F.), Cemos, mayo, núm. 207.
- ANUIES (2000), *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, D.F. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Instituto de Propositiones Estratégicas, c.1988 *Propuestas del sector privado México*, D.F. Confederación Patronal de la República Mexicana (Coparmex), Confederación Nacional de Cámaras de Comercio (Concanaco).
- OCDE, 1996 *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México, educación superior. París, Francia, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- RESÉNDIZ, Daniel (2000), "Es necesario contar con el apoyo social activo en pro de la calidad en la educación" Texto leído por el Subsecretario de Educación Superior en la XV Reunión del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA) en la Universidad Autónoma de Baja California el 26 de mayo. *Revista Confluencia* (México, D.F.) ANUIES, Año 8, número 87, mayo.
- SCHILLER, Charles (1988) "Government pay policies and structural adjustment", Washington, D.C. International Monetary Fund, Working Paper WP, 88/73 August.
- SEP (2011) *Resumen del Sistema Educativo Nacional 2009-2010 Principales Cifras 2009-2010*. Serie Histórica de Alumnos del Sistema Educativo Nacional 1990-1991 a 2009-2010. www.sep.gob.mx.
- SEP (2007) *Primer Informe de Labores México*, D.F. Secretaría de Educación Pública.
- TENA RAMÍREZ, Felipe (1999), *Leyes fundamentales de México 1808-1999* México, D.F. Editorial Porrúa.
- UNAM (1997) *Proyecto del Plan de Desarrollo de la UNAM 1997-2000 (síntesis)* México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Información
- WINKLER, Donald R. (1990), *Higher Education in Latin America. Issues of Efficiency and Equity*. Washington, D.C. The World Bank, World Bank Discussion Papers.