

# HISTORIA DE LA HUELGA ESTUDIANTIL DE LA UNAM (1999-2000)

HISTORIA, MEMORIA Y TESTIMONIOS

Víctor Iván Gutiérrez  
Coordinador

BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA



BIBLIOTECA INEHRM

**HISTORIA DE LA  
HUELGA ESTUDIANTIL  
DE LA UNAM (1999-2000)**

HISTORIA, MEMORIA Y TESTIMONIOS

# CULTURA

SECRETARÍA DE CULTURA



SECRETARÍA DE CULTURA  
Alejandra Frausto Guerrero  
*Secretaria de Cultura*



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS  
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO  
Felipe Arturo Ávila Espinosa  
*Director General*

# **HISTORIA DE LA HUELGA ESTUDIANTIL DE LA UNAM (1999-2000)**

HISTORIA, MEMORIA Y TESTIMONIOS

Víctor Iván Gutiérrez  
*Coordinador*

COMITÉ ORGANIZADOR  
DE LOS COLOQUIOS DE 2019 Y 2020

Dr. Luis Gómez

*Facultad de Ciencias Políticas, UNAM*

Mtro. Mario Benítez

*Facultad de Economía, UNAM*

Mtro. Miguel Ángel Ramírez

*INEHRM*

Lic. Edna López Sáenz

*INEHRM*

MÉXICO 2023

Portada: *collage* con varios de los encabezados de los principales diarios con noticias sobre la Huelga estudiantil.

Ediciones en formato electrónico:

Primera edición, INEHRM, 2023.

Apoyo en compilación y revisiones: Alejandra Bonilla González,  
Alexa Alondra Campos Montaña y Victoria Alejandra Ruiz Vera.

- D. R. © Víctor Iván Gutiérrez Maldonado, "Introducción".
- D. R. © Hugo Aboites, "'Sin la raza, ¿cómo hablará el espíritu?'. Contexto y demandas del movimiento del Consejo General de Huelga (1999-2000)".
- D. R. © Cecilia Peraza Sanginés y Juan Manuel Hermosillo Lara, "El movimiento estudiantil de 1999 en la Universidad Nacional Autónoma de México como expresión de rechazo a la educación neoliberal".
- D. R. © Gabriela Estrada Franco, "Participación social en constante movimiento: el caso de la huelga estudiantil de 1999 en la UNAM".
- D. R. © Luis Genaro Molina Álvarez, "La importancia de la Huelga del CGH 1999-2000. Las cuotas en la UNAM".
- D. R. © Javier Fernández García, "La huelga de 1999-2000".
- D. R. © Mario Flavio Benítez Chávez, "Cuando la UNAM se pintó de rojo y negro".
- D. R. © Luis Hernández Navarro, "La H de la huelga".
- D. R. © José Enrique González Ruiz, "La huelga que frenó al neoliberalismo".
- D. R. © Magdalena Galindo, "Una huelga plebeya".
- D. R. © Marcela Meneses Reyes y Diana Fuentes, "'Lo que nos dolía era que no nos valoraran como camaradas'. Mujeres repensando su participación en la huelga de 1999 a la luz del presente feminista".
- D. R. © Alberto Pacheco Guízar, "La gestación de la huelga del CGH en la UNAM".
- D. R. © Ernesto Armada Ramírez, "Elementos indispensables de análisis en el movimiento del CGH con énfasis en la intervención del Partido de la Revolución Democrática en la huelga: debacle política del cambio de estrategia de la izquierda mexicana".
- D. R. © Edna López Sáenz, "Las mujeres en la educación y en los movimientos sociales. Un testimonio de la participación femenina durante la huelga estudiantil de la UNAM en 1999".

D.R. © 2023 Instituto Nacional de Estudios Históricos  
de las Revoluciones de México (INEHRM),  
Plaza del Carmen núm. 27, Colonia San Ángel,  
C. P. 01000, Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.  
[www.inehrm.gob.mx](http://www.inehrm.gob.mx)

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, órgano desconcentrado de la Secretaría de Cultura.

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, la persona que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

ISBN: 978-607-549-374-9

HECHO EN MÉXICO

Introducción.....	7
-------------------	---

*Víctor Iván Gutiérrez*

ANTECEDENTES Y CONTEXTO  
DE LA HUELGA ESTUDIANTIL

“Sin la raza, ¿cómo hablará el espíritu?”. Contexto y demandas del movimiento del Consejo General de Huelga (1999-2000).....	27
--	----

*Hugo Aboites*

El movimiento estudiantil de 1999 en la Universidad Nacional Autónoma de México como expresión de rechazo a la educación neoliberal.....	71
--	----

*Cecilia Peraza Sanginés y Juan Manuel Hermosillo Lara*

Participación social en constante movimiento: el caso de la huelga estudiantil de 1999 en la UNAM.....	93
---	----

*Gabriela Estrada*

La importancia de la Huelga del CGH 1999-2000. Las cuotas en la UNAM.....	107
--	-----

*Luis Genaro Molina Álvarez*

UN MOVIMIENTO POPULAR,  
PLEBEYO Y ANTINEOLIBERAL

La huelga de 1999-2000.....	141
-----------------------------	-----

*Javier Fernández*

Cuando la UNAM se pintó de rojo y negro .....	161
---	-----

*Mario Flavio Benítez Chávez*

La H de la huelga .....	207
<i>Luis Hernández Navarro</i>	
La huelga que frenó al neoliberalismo.....	225
<i>José Enrique González Ruiz</i>	

ACTORES, SUJETOS Y TESTIMONIOS  
DE LA HUELGA

Una huelga plebeya .....	261
<i>Magdalena Galindo</i>	
“Lo que nos dolía era que no nos valoraran como camaradas”. Mujeres repensando su participación en la huelga de 1999 a la luz del presente feminista .....	271
<i>Marcela Meneses y Diana Fuentes</i>	
La gestación de la huelga del CGH en la UNAM.....	299
<i>Alberto Pacheco Guítzar, el Diablo</i>	
Elementos indispensables de análisis en el movimiento del CGH con énfasis en la intervención del Partido de la Revolución Democrática en la huelga: debacle política del cambio de estrategia de la izquierda mexicana.....	313
<i>Ernesto Armada Ramírez</i>	
Las mujeres en la educación y en los movimientos sociales. Un testimonio de la participación femenina durante la huelga estudiantil de la UNAM en 1999 .....	349
<i>Edna López Sáenz</i>	
Semblanzas.....	369



# Introducción

*Víctor Iván Gutiérrez*







Los textos que se encuentran en este libro son fruto de las reflexiones, los análisis y debates que se produjeron en un par de coloquios organizados por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), de manera conjunta con las facultades de Economía y de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre 2019 y 2020, en donde se evaluaron el alcance y el significado histórico de la huelga de la UNAM de 1999 a 2000, en el marco de su vigésimo aniversario.

La iniciativa de organizar estos coloquios se originó en medio del desafío que representaba, allá por 2019, comprender la singularidad y trascendencia de un “presente” caracterizado por la llegada inédita al poder de la presidencia de una fuerza política diferente a la que tradicionalmente había gobernado México. Este proceso implicó, inevitablemente, estudiar y discutir los procesos históricos del pasado reciente mexicano que, por su inmediatez, por permanecer vigentes o por involucrar actores sociales contemporáneos, no son estudiados —generalmente— por la academia; a diferencia, paradójicamente, de otros saberes cercanos a la historia, como el periodismo, la sociología, los estudios culturales, etcétera.<sup>1</sup>

Es en este contexto que el INEHRM convocó a reflexionar, a la luz de la actualidad, sobre la huelga estudiantil en la UNAM de 1999 a 2000, la más larga y polémica de todas las ocurridas. En dicha convocatoria, el instituto reunió a académicos, activistas, críticos y diversos testigos para reflexionar en torno a los antecedentes, orígenes, contextos y las repercusiones de

<sup>1</sup> Por fortuna, de unos años a la fecha se observa en la academia la preocupación por el estudio histórico de los periodos recientes de la historia de México, particularmente de aquellos procesos en los que el Estado mexicano ejerció violencia sobre las diversas disidencias (1960-1985). Sin embargo, no se observa la misma preocupación (ni la producción historiográfica) por el estudio de los procesos sociales suscitados en los últimos 40 años, esto es, en el periodo denominado “neoliberal”. No obstante, existe una rica producción de trabajos periodísticos, económicos y sociológicos que han estudiado la serie de dimensiones que constituyen este periodo.

un movimiento que bien valdría la pena nombrar no sólo como estudiantil, sino como social.

Los trabajos que a continuación presentamos pretenden comprender, a 22 años de distancia, las causas que condicionaron la aparición de este movimiento; la especificidad del contexto local, internacional y universitario que lo possibilitó; así como el legado y la herencia que provocó en la memoria, en las agendas del conjunto de movimientos sociales y de los actores sociales involucrados. Asimismo, todos los trabajos aquí reunidos coinciden en que el movimiento fue una contundente respuesta a la propensión del Estado mexicano a fomentar una determinada forma de acumular y reproducir el capital, en detrimento del interés público, nacional y de las clases más desfavorecidas. Por lo tanto, los trabajos son historiaciones de una de las mayores disidencias sociales ante esta estrategia geopolítica, estatal, empresarial y mediática llamada “neoliberalismo”.<sup>2</sup>

#### LA HISTORIA DE LA HUELGA DE LA UNAM ES LA HISTORIA DEL NEOLIBERALISMO EN MÉXICO

Para comprender la historia reciente de México se debe tomar como referencia el marco histórico en donde se diseñaron, ejecutaron, implementaron, justificaron e, inclusive, se resistieron las políticas que el Estado mexicano emprendió para *desarticular, reestructurar y reconvertir* la formación social heredada del estado desarrollista y posrevolucionario que, para principios de la década de los ochenta del siglo XX, estaba constituida fundamentalmente —pese a sus problemas, limitaciones y dependencia—<sup>3</sup> por un Estado social, una respetable planta productiva que otorgaba especial énfasis a la producción industrial local,<sup>4</sup> así como una doctrina exterior, la cual confería especial acento a la relativa soberanía del Estado mexicano frente al exterior.

<sup>2</sup> Denominamos al neoliberalismo como una “estrategia”, para diferenciarlo de aquellas definiciones que lo conciben como un “modelo económico”. Al concebir al neoliberalismo como estrategia se admite que su diseño, aplicación y consolidación se debió al contexto en el que tiene lugar la expansión del capital monopolista estadounidense en el orbe, así como sus maniobras de dominación sobre países aliados y periféricos. Para ahondar con mayor profundidad en esa aseveración se sugiere la consulta de dos trabajos de John Saxe-Fernández: *La compra-venta de México y Terror e imperio*.

<sup>3</sup> Adrián Sotelo Valencia, *México (re) cargado. Dependencia, neoliberalismo y crisis*, pp. 50-51.

<sup>4</sup> Elsa M. Gracida, *El desarrollismo*, p. 13.

Desde una perspectiva de larga duración, esta reconfiguración se realizó gradualmente, en un ciclo histórico extenso y con diferentes etapas. La primera en el contexto de 1982 a 1993; la segunda de 1994 a 2005, y la tercera de 2006 a 2018.<sup>5</sup>

El primer periodo fue de reestructuración del otrora Estado mexicano posrevolucionario y gozó de un amplio consenso y legitimidad en la mayoría de las capas de la sociedad mexicana, ya que para aquel momento las élites gobernantes —mayoritariamente graduadas en instituciones académicas estadounidenses— sugerían aplicar políticas para resolver las conocidas crisis de déficit fiscal, de deuda e inflación que, a principios de los años ochenta, azotaban a la realidad mexicana. Por consiguiente, es el periodo en el que comienza la disminución del gasto público que el Estado mexicano destinaba para financiar la infraestructura, el fomento industrial, el sistema de salud público y el sistema educativo. Asimismo, es el momento en que se disminuyen las restricciones a la inversión extranjera y al comercio con el exterior, así como el comienzo de una tendencia de contener el aumento salarial y la privatización de empresas públicas.<sup>6</sup> Fue el periodo, además, en donde se diseñó el fortalecimiento de la integración de la planta productiva mexicana a los circuitos económicos y financieros estadounidenses, con la suscripción de acuerdos como el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, mejor conocido como GATT de 1986 y la posterior entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), 1994. No obstante el consenso mayoritario, ello no implicó que tal reconfiguración haya estado exenta de oposiciones, resistencias e, inclusive, agendas de transformación. El movimiento social emanado de los sismos de 1985, el movimiento estudiantil del Consejo de Estudiantes Universitarios (CEU) de la UNAM en 1986-1987, la conformación de la corriente democrática en el seno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en 1986, así como la formación del Frente Democrático

<sup>5</sup> En su libro *Breve historia de nuestro neoliberalismo*, Rafael Lemus considera que el neoliberalismo en México no ha sido una etapa de continua hegemonía. Para demostrar este planteamiento, Lemus sugiere dividir la historia reciente de México en dos etapas. La primera, de los años ochenta a 1994 y la segunda de 1994 al 1 de diciembre de 2018. El común denominador de estas periodizaciones es que ambos procesos se fracturaron por dos acontecimientos fundamentales en la historia reciente: la emersión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 y la toma de posesión de Andrés Manuel López Obrador en 2018. Rafael Lemus, *Breve historia de nuestro neoliberalismo. Poder y cultura en México*, pp. 17-18.

<sup>6</sup> José Luis Ávila, *La era neoliberal*, pp. 61-62.



Nacional son las experiencias más conocidas de oposición y resistencia durante este periodo.

La segunda etapa se circunscribe de 1994 a 2005 y se caracterizó por la expansión de la razón neoliberal y por la modificación paulatina, y en ocasiones silenciosa, de numerosos artículos de la Constitución de 1917 cuyo espíritu, como es bien sabido, otorga prioridad a la cuestión social, nacional y popular. Existen numerosos ejemplos ilustrativos. A inicios de la década de los noventa se reformó el artículo 28 constitucional, el cual reservaba al Estado la prestación del servicio público de la banca y el crédito; en 1992 se modificó el artículo 27 constitucional con el objeto de posibilitar la venta de tierras ejidales, y en ese mismo año se modificó la ley minera, lo cual posibilitó la amplitud de las concesiones hasta 50 años, derogando el impuesto a la extracción y legalizando la participación del capital extranjero. Sin embargo, fue quizá el proceso de desmantelamiento y desincorporación del marco normativo de Petróleos Mexicanos (Pemex) y la industria energética en general la más silenciosa; de ahí que este proceso se consolidara hasta las reformas de 2008 y la constitucional de 2013.<sup>7</sup> Valdría la pena detenerse por un momento en este tema. Santiago Álvarez Herrero plantea que existieron tres estrategias por parte del Estado mexicano para modificar su estructura jurídica, propia de la Constitución de 1917. La primera fue la modificación a la Ley Orgánica de Pemex, en donde se establecieron nuevas atribuciones a esta paraestatal como retener la propiedad y el control de los hidrocarburos, contradiciendo al artículo 27, el cual establece al Estado mexicano como el titular del dominio directo.<sup>8</sup> Una segunda modificación fue la descentralización de la estructura industrial de Pemex, a partir de la creación de las figuras de Pemex-Exploración y Producción, Pemex-Refinación, Pemex-Gas y petroquímica Básica y Pemex Petroquímica.<sup>9</sup> Y finalmente, una tercera que consistió en la reclasificación de la petroquímica, a la cual se le liberó su precio, se le retiró la intervención estatal y se le desreguló la normatividad

<sup>7</sup> Adrián Sotelo Valencia, *México (des) cargado. Del Mexico's moment al Mexico's disaster*, pp. 113-114.

<sup>8</sup> Santiago Álvarez Herrero, *Geopolítica financiera y petróleo. Hegemonía estadounidense en México y Argentina*, pp. 245-246.

<sup>9</sup> Además de un esquema financiero de "desinversión" intencional compuesto de tres ejes: 1) la incautación total o superior de las utilidades por parte de la Secretaría de Hacienda, 2) el incremento del endeudamiento de la paraestatal y la canalización de la renta petrolera hacia el financiamiento de la alta burocracia. *Ibid.*, pp. 254-255.

para la participación del capital privado, la cual se consideró como secundaria.<sup>10</sup> Estas modificaciones fueron la antesala del cambio constitucional que se realizó en 2013, cuando se estableció que el Estado compartiría la renta petrolera con el capital extranjero.

Fue en este segundo ciclo de reformas en donde se suscitaron, por una parte, una serie de tensiones, contradicciones y hasta rupturas en el seno de la élite política del PRI, el cual lideraba esta reconfiguración estatal. Cabe traer a la memoria el asesinato del entonces candidato presidencial Luis Donaldo Colosio y el del entonces líder del Comité Ejecutivo Nacional del PRI, José Francisco Ruiz Massieu, así como la aprehensión como supuesto autor intelectual de este asesinato de Raúl Salinas de Gortari, hermano del expresidente Carlos Salinas, como los ejemplos paradigmáticos de estas rupturas en el seno de las élites políticas gubernamentales.

Por otra parte, fue el contexto en el que emergió el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), justo en la fecha en que entraba en vigor el TLCAN, el 1o. de enero de 1994, el cual contribuyó a erosionar el consenso social a favor de la razón neoliberal, es decir, de las privatizaciones, la clausura de las fronteras comerciales, la primacía del mercado por lo público y lo nacional, así como la superioridad de lo económico por sobre lo humano, ambiental y cultural. También es el periodo de la irrupción del Ejército Popular Revolucionario, del movimiento del Barzón y del desarrollo de diversas oposiciones desde el campo de lo electoral, como fue el triunfo de Cuauhtémoc Cárdenas en la ciudad de México en 1997 y algunos triunfos electorales en el interior del país del Partido de la Revolución Democrática (PRD), en ese entonces identificado con los postulados ideológicos de lo nacional-popular. Además, es en este contexto en donde un sector significativo de la población mexicana consideró que la candidatura presidencial de Vicente Fox, del Partido Acción Nacional, no obstante su origen empresarial y conservador, representaba una alternativa al PRI, al margen de que ambos partidos simpatizaran con los postulados neoliberales.

Finalmente, el tercer ciclo lo observamos de 2006 a 2018. En términos generales es un periodo en donde continuó la aplicación de un mayor número de reformas estructurales y, como consecuencia, la multiplicación de conflictos, oposiciones, resistencias e, inclusive, agendas de transformación electoral, con la peculiaridad de que, a diferencia de otras fuerzas de

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 246.



izquierda electoral del pasado, esta vez con amplio apoyo y penetración social. Asimismo, comienza un despliegue de fuerzas policiales y militares sobre diferentes grupos del narcotráfico (2007), lo que a la postre significó la aparición de crueles disputas entre diferentes bandas del llamado “crimen organizado”, el desplazamiento de poblaciones y comunidades y, en no pocas ocasiones, ataques por parte del Estado sobre estas mismas poblaciones y comunidades. De forma paralela, es el periodo en el que el Estado mexicano suscribe acuerdos con Washington bajo el argumento de consolidar la seguridad de la región de América del Norte frente al crecimiento exponencial del narcotráfico; estos acuerdos fueron la Alianza para la Seguridad y la Prosperidad de América del Norte, el Comando Norte (2002) y la Iniciativa Mérida (2008). Este diseño de seguridad hemisférica facilitó el desarrollo de una guerra irregular, contención de movimientos sociales y la construcción del enemigo interno.<sup>11</sup> Tal como planteara Luis Arizmendi, se impuso una configuración histórico-decadente de acumulación por desposesión a través de un capitalismo necropolítico.<sup>12</sup>

Este breve periodo es el contexto en donde se desarrollaron una gran variedad de movimientos sociales de diferentes características: gremiales (profesores, mineros, electricistas, etcétera); de combate a la violencia del narcotráfico (policías comunitarias), y de amplia resonancia nacional (como el #YoSoy132 y las movilizaciones a favor de la aparición con vida de los estudiantes normalistas de Ayotzinapa).<sup>13</sup>

En virtud de lo anterior, el común denominador de los artículos que comprenden este libro es que sitúan al movimiento estudiantil de la UNAM de 1999-2000, precisamente, en este marco histórico. Sus antecedentes, en el periodo que conforma el inicio de la década de los ochenta y la primera mitad de los años noventa; su aparición, protagonismo y represión, en las características históricas propias del segundo ciclo de 1994 a 2000; mientras que la enunciación de los balances, conclusiones, testimonios y hasta críticas que se encuentran en este libro se realizan desde el horizonte de enunciación del tercer periodo cronológico (2006-2018).

Con base en lo anterior, los textos que aquí se presentan son tácitamente invitaciones a elaborar las historias de los procesos de desarticula-

<sup>11</sup> John Saxe-Fernández, “Dependencia estratégica: una aproximación histórico-conceptual”, pp. 20-21.

<sup>12</sup> Luis Arizmendi y Jorge Beinstein, *Tiempos de peligro: estado de excepción y Guerra Mundial*, pp. 42-43.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 43.

ción, reestructuración y conformación del Estado posrevolucionario mexicano y, de igual manera, de los movimientos de oposición y resistencia. En suma, son invitaciones a realizar historia del tiempo presente.

#### LA ESTRUCTURA DE ESTE LIBRO: ARTÍCULOS, REFLEXIONES Y TESTIMONIOS

La estructura de este libro está dividida en tres partes. La primera la conforman cuatro artículos que, en términos generales, comparten dos características: reconstruyen los antecedentes y el contexto de la huelga de la UNAM 1999-2000 y, por otra parte, son trabajos de perfil monográfico académico.

Los cuatro textos que conforman la segunda parte del libro son trabajos en donde se reflexiona en torno a la composición, singularidad y trayectoria de los participantes de este movimiento; dichos textos son híbridos, pues son fruto de la interacción entre el estilo académico y testimonial.

Finalmente, la tercera parte está conformada por cinco testimonios de participantes de la huelga. En éstos, se narran las experiencias, los motivos que condicionaron su participación y las valorizaciones sobre este movimiento, a más de dos décadas de distancia. Los textos tienen la peculiaridad de que, además de pretender comunicar su versión de los hechos, también son un intento de contextualizar sus testimonios en los procesos históricos.

#### *Antecedentes y contexto de la huelga estudiantil*

El libro inicia con el artículo “Sin la raza, ¿cómo hablará el espíritu?”. Contexto y demandas del movimiento del Consejo General de Huelga (1999-2000)”, de Hugo Aboites. En este texto, el autor plantea que la prolongada duración de la huelga y la radicalidad de los planteamientos del movimiento fue la respuesta ante la profundidad de los cambios neoliberales que el Estado mexicano estaba emprendiendo, desde inicios de la década de los ochenta y que, para finales de la década de los noventa, ponían en serio predicamento la gratuidad de la educación media y superior, así como el acceso, la permanencia y la titulación del estudiantado de la UNAM. Aboites realiza un repaso de los antecedentes de ese giro neoliberal del Estado mexicano y su “vocación” de recibir recomendaciones de los





organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Asimismo, subraya que los diversos conflictos, disputas y resistencias de la década de los noventa, en donde reconoce especial importancia al EZLN, impactaron fundamentalmente la escena estudiantil de la UNAM. De este modo, expone la trayectoria de la huelga que, contrariamente a lo que se pudiera suponer, no es únicamente una reacción a las iniciativas planteadas en 1999 por el entonces rector de la UNAM, Francisco Barnés de Castro, sino también sobre la serie de modificaciones realizadas previamente por anteriores rectores en 1986, 1990, 1992 y 1997. Finalmente, Hugo Aboites plantea que, pese a que la huelga haya sido terminada a través de la irrupción de la Policía Federal Preventiva (PFP), en el saldo final la máxima casa de estudios no pudo ser privatizada en su totalidad.

El trabajo “El movimiento estudiantil de 1999 en la Universidad Nacional Autónoma de México como expresión de rechazo a la educación neoliberal”, de Cecilia Peraza Sanginés y Juan Manuel Hermosillo, es un interesante ejercicio interdisciplinar en donde se combinan miradas del análisis sociológico e histórico. El texto está dividido en tres bloques. En la primera parte se demuestra cómo los organismos financieros internacionales promovieron los criterios neoliberales en la educación superior, tales como el discurso de la rendición de cuentas, la organización de exámenes estandarizados, la privatización de algunos servicios escolares, la reducción del presupuesto y, por consiguiente, la búsqueda de esquemas alternativos de financiamiento y otras medidas un poco más silenciosas, como la promoción de la competencia entre las diversas instituciones de educación superior, la promoción de estímulos al personal docente y la consolidación de un Estado que vigila y evalúa. En la segunda parte, el autor y la autora describen el paulatino proceso en el que los rectores de la UNAM, Jorge Carpizo McGregor (1985-1989), José Sarukhán (1986-1997) y Francisco Barnés de Castro (1997-1999) comienzan a promover y adoptar estos criterios propios de la racionalidad neoliberal. Finalmente, en la tercera parte del artículo, Cecilia Peraza y Juan Manuel Hermosillo realizan un esbozo de la trayectoria de la huelga, prestando especial atención al contexto, la irrupción y su rompimiento. De este modo, la tesis principal de los autores es que la huelga estudiantil de la UNAM fue una contundente y radical expresión de rechazo a las políticas privatizadoras de la educación superior, así como a la narrativa mediática que planteaba convencer a la ciudadanía en general de la necesidad de encontrar “mecanismos al-

ternativos de financiamiento que permitieran reducir la carga económica del Estado” y trasladar la responsabilidad de la “inversión” educativa a las personas.

En su artículo “Participación social en constante movimiento: el caso de la huelga estudiantil de 1999 en la UNAM”, Gabriela Estrada centra su análisis en tres puntos esenciales: el contexto de irrupción de la huelga; la influencia del EZLN, y en comparar los tres principales movimientos estudiantiles de México: el movimiento de 1968, el movimiento estudiantil de la UNAM (1986-1987) y el movimiento estudiantil de la UNAM de 1999-2000. En lo que respecta a los antecedentes, la autora considera que la huelga de 1999-2000 encarna un largo antecedente, de ahí que trace una línea de continuidad entre el movimiento estudiantil de 1968, el movimiento social emanado de los trágicos sismos de 1985, el movimiento de masas a favor de la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas en 1988, la irrupción del EZLN y el triunfo electoral de Cárdenas, en la primera elección por la Jefatura de Gobierno de la ciudad de México, en 1997. En relación con la influencia del EZLN, Estrada considera que se manifestó en la negativa del Consejo General de Huelga (CGH) a la negociación y el acuerdo político, pues cabe recordar —apunta la autora— que aún estaba fresco el recuerdo de la traición del gobierno federal a los acuerdos de San Andrés Larráinzar. Finalmente, Estrada realiza una comparación del contexto, las formas de participación, la organización, los participantes y las dinámicas del movimiento estudiantil de 1999-2000 con el de 1968 y el Consejo Estudiantil Universitario de 1986-1987. La autora concluye que la principal aportación del movimiento de 1999-2000 fue contener la tendencia privatizadora de la educación pública en el imperante entorno de globalización de las últimas décadas.

Con el artículo “La importancia de la Huelga del CGH 1999-2000...”, Luis Genaro Molina nos presenta un interesante estudio de las dimensiones históricas, conceptuales e ideológicas que condicionaron la emersión del CGH, así como sus relaciones con las autoridades universitarias, con el estudiantado y la sociedad en general. En sintonía con el trabajo de Gabriela Estrada, Luis Genaro Molina comienza presentando un interesante esbozo de cómo la UNAM fue adoptando paulatinamente numerosos criterios de carácter neoliberal en los rectorados de Jorge Carpizo y José Sarukhán y, de manera detallada, enumera también los documentos de los llamados organismos financieros internacionales en donde se “recomienda” a los países descentralizar la responsabilidad de los Estados



en el financiamiento de la educación; buscar fuentes alternativas de financiamiento (como el aumento de cuotas) y desarrollar instituciones no universitarias (como politécnicos e instituciones técnicas de ciclos cortos). Posteriormente, el autor narra el breve ciclo previo a la irrupción de la huelga (entre marzo y abril de 1999), así como la posterior renuncia del rector Barnés. Finalmente, concluye su aportación enumerando los logros y la vigencia de la huelga de la UNAM de 1999-2000.

*Un movimiento popular, plebeyo y antineoliberal*

La segunda parte del libro comienza con el texto, “La huelga de 1999-2000”, de Javier Fernández, en donde realiza un análisis en torno a las diversas dimensiones que conformaban la huelga y otorga especial énfasis al estudio del contexto en el que se desarrollaron las posiciones de los actores involucrados, ya que, desde su perspectiva, es un ejercicio fundamental para comprender el origen y los alcances de las posiciones en disputa. Así, el autor comienza señalando que la postura de las autoridades universitarias de aumentar las cuotas a los estudiantes se debía esencialmente a que tenían la necesidad de liberar recursos de la UNAM para destinarlos a otros rubros, entre ellos al pago de la deuda del Fondo Bancario de Protección del Ahorro, más conocido como Fobaproa. Javier Fernández señala que el movimiento estudiantil de 1999-2000 fue, esencialmente, una “avalancha de masas”, ya que la mayoría de su composición eran estudiantes que provenían de familias trabajadoras, por lo que esto condicionó a que la huelga fuera una “huelga extramuros”, pues cabe recordar que los estudiantes organizaban actos musicales, actividades culturales en colonias populares y brigadeos informativos en el transporte público (principalmente en el Metro). Asimismo, Fernández señala que, en lo que respecta a los profesores, los hubo a favor (los menos), los que se opusieron febrilmente y los que mantuvieron posiciones titubeantes. Además, menciona que, pese a que los trabajadores manuales y administrativos se sumaron a la huelga, junto con algunas corrientes internas del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, la composición mayoritaria de este movimiento fue el estudiantado que, de manera similar a los profesores, también los hubo moderados (identificados con el PRD y con el gobierno local de la ciudad de México), radicales e inclusive los llamados *megarradicales*. Finalmente, Javier Fernández no omite criticar la responsabilidad que tuvieron tanto los medios de comunicación como los académi-

cos “notables”, ya que, desde su perspectiva, legitimaron la incursión de la PFP a Ciudad Universitaria para terminar con la huelga.

Mario Benítez nos presenta el trabajo “Cuando la UNAM se pintó de rojo y negro”, una interesante mezcla entre artículo científico y crónica de los hechos, el cual está escrito con una extraña pero disfrutable combinación de solemnidad académica y humor negro. La premisa principal de Benítez es que, pese al asedio mediático, a las presiones del entonces gobierno federal y a lo prolongado del paro, el movimiento de la huelga de 1999-2000 en la UNAM resultó victorioso, sobre todo si se toma en consideración que, a partir de esta experiencia, no se han presentado nuevos intentos de privatizar la máxima casa de estudios.

En su trabajo, Benítez narra la historia de esta resistencia desde los antecedentes, la irrupción y se detiene a explicar con lujo de detalles los factores que condicionaron la entrada de la PFP y la aprehensión de los huelguistas. A propósito de esto, especial atención merecen los apartados sobre el estudio de los antecedentes y el desenlace, ya que el autor considera que la postura contundente que planteó el CGH con las autoridades universitarias se debió al deseo de los estudiantes de evitar que la UNAM no volviera a ser objeto de intentos de privatización, tal como ocurrió insistentemente en 1986, 1990, 1992 y 1997.

En lo que respecta al desenlace, Benítez considera que la conformación de un comité de académicos “eméritos” y, por lo tanto, las recomendaciones que éstos plantearon para poner fin al conflicto, como suspender (y no derogar las cuotas), además de legitimar las propuestas de la nueva rectoría, prepararon el escenario para la ruptura violenta de la huelga.

En su artículo “La H de la huelga”, Luis Hernández Navarro plantea que el movimiento estudiantil de 1999-2000 fue objeto de crueles campañas de descrédito por parte del poder mediático, el gobierno federal e, inclusive, por actores de la propia izquierda, ya sea electoral o intelectual. Hernández Navarro plantea que estos ataques se debieron a que el movimiento imposibilitó el proyecto privatizador en la UNAM, pero, de igual manera, por encarnar características atípicas frente a la clase política tradicional. Y es que este movimiento encarnaba la desconfianza a la realización de acuerdos, al protagonismo de los dirigentes y las agendas de los partidos políticos supeditadas a los tiempos electorales. Además, señala que esta actitud del movimiento estudiantil, en gran medida, se debió a que sus participantes comprendían que al privatizarse la educación superior sus expectativas de movilidad social prácticamente desaparecían,



pues la mayoría de ellos pertenecían a una generación cuyo horizonte existencial era la crisis, lo cual favorecía su radicalidad.

Asimismo, el autor señala que el movimiento estudiantil de 1999-2000 fue un acontecimiento que afectó al PRD, ya que, en los albores de la sucesión presidencial del año 2000, la toma de posición y las posturas públicas se encontraban condicionadas a esa coyuntura electoral. Lo anterior significó que el estudiantado que simpatizaba con el PRD se distanciara del CGH y considerara que la prolongación del paro en la UNAM perjudicaría al entonces gobierno de la ciudad de México, y sobre todo a la candidatura presidencial de Cuauhtémoc Cárdenas, el cual para entonces sufría una embestida mediática debido al asesinato del presentador televisivo Paco Stanley.

Finalmente, la segunda parte del libro cierra con el trabajo “La huelga que frenó al neoliberalismo”, de José Enrique González Ruiz. En este trabajo, González Ruiz realiza, por una parte, un minucioso análisis de los postulados conceptuales e ideológicos de los principales documentos en donde los organismos financieros internacionales recomiendan cambiar el paradigma de la educación pública y, por otra parte, la forma en que algunos de esos postulados pretendían adoptarse en la serie de cambios propuestos en la UNAM desde 1987, pero particularmente en 1999. La primera parte del trabajo es la más significativa, porque demuestra cómo los Estados-Nación del orbe cedían voluntariamente ante dichas recomendaciones de estos organismos, no sólo por afinidad conceptual e ideológica (que la había), sino porque esas sugerencias se realizaban desde enfoques técnicos y, supuestamente, desinteresados; y porque el contenido que se recomendaba gozaba de un amplio consenso de legitimidad, liderazgo y prestigio. Por lo tanto, a las personas que estén interesadas en ahondar en los detalles conceptuales de estas sugerencias, así como en la forma en que eran aplicadas y resistidas, este trabajo sin duda les será imprescindible.

#### *Actores, sujetos y testimonios de la huelga*

En lo que respecta a la tercera y última parte del libro, encontramos el trabajo “Una huelga plebeya”, de Magdalena Galindo. El texto es un interesante testimonio de esta importante académica de la Facultad de Economía que, a 22 años de distancia, hace un balance del significado de la huelga. Galindo considera que la primera característica distintiva de este movimiento fue que sus partidarios mayoritariamente eran “plebeyos”,

esto es, que pertenecían a los estamentos con mayores dificultades económicas y sociales.

En sintonía con la totalidad de autoras y autores de este libro, señala que el aumento de las cuotas no fue otra cosa que la consolidación del neoliberalismo, al cual considera como el reflejo de la etapa que para entonces estaba viviendo el capitalismo, manifestado a través de políticas a favor de garantizar la tasa de ganancia y la libre movilidad del capital, a pesar de que se afectara el pacto social emanado de la Revolución Mexicana y del patrón de acumulación capitalista posterior a la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, la autora señala que los cambios propuestos en 1999 pretendían consolidar el autofinanciamiento de la educación superior y la consolidación de un modelo educativo que facilitara la formación de sujetos relativamente calificados para facilitar la expansión del capital. Finalmente, Galindo reconoce que la huelga de 1999 significó un triunfo en el sentido de que logró frenar el intento de privatización de la UNAM, a pesar de que se pagara un “alto costo por los estudiantes en lucha”.

Marcela Meneses y Diana Fuentes nos ofrecen un interesante y necesario texto sobre el significado de la participación de las mujeres en la huelga de 1999. Las autoras reconocen que esta inquietud se desarrolló en el contexto de la conmemoración del vigésimo aniversario del inicio de la huelga, así como de las movilizaciones de las estudiantes en contra de la violencia sexual y de género que se suscitaba en diversas escuelas y facultades de la UNAM durante el ciclo de 2019-2020, antes de la irrupción de la pandemia de Covid-19. A través de un interesante texto, al que las autoras definen como “un tejido de múltiples testimonios”, recuperan los recuerdos, las experiencias, los juicios y las miradas de mujeres que participaron en la huelga de 1999-2000.

En términos generales, los diversos testimonios coinciden en varios puntos. Primero, que para 1999-2000 la cuestión feminista no era una lucha que estuviera en el orden del día, ya que elementos como la posición de clase resultaban los criterios más significativos para la ubicación en el conflicto, esto sin desconocer que la simple indignación, la rebeldía, la curiosidad, la amistad o incluso los amores, fueron catalizadores importantes. En segundo lugar, que la huelga de 1999 resultó un escenario en donde convergieron mujeres cuya participación había significado su primera experiencia política o, contrariamente, que tan sólo era la continuación de una trayectoria de militancia que se hacía previamente en otras organizaciones populares. La tercera coincidencia de los testimonios



que se narran es que las mujeres recordaban que, en algunos momentos, su participación estuvo ceñida al cumplimiento de los roles tradicionales, como cocinar, asear o realizar minutas de las asambleas, aunque también existieron liderazgos y protagonismos femeninos.

En virtud de lo anterior, los testimonios narrados coinciden en que, pese al hostigamiento de las autoridades universitarias, del gobierno federal, de los medios de comunicación y de los prejuicios, el sexismo, el machismo, la misoginia y la violencia, las mujeres desempeñaron un papel significativo en este movimiento.

Otro interesante testimonio es el de Alberto Pacheco, mejor conocido como *el Diablo*. En su texto “La gestación de la huelga del CGH en la UNAM” realiza una introspección memorística en donde reconoce que, a 22 años de distancia, los que participaron en esa huelga tenían razón. Asimismo, observa en este movimiento, al igual que en el EZLN, la irrupción de una alternativa en medio de la debilidad ideológica, la confusión y la desilusión, a raíz de la caída del Muro de Berlín, el avance del llamado *fin de la historia* y el fraude electoral de 1988 contra Cuauhtémoc Cárdenas. El autor plantea que la radicalización del movimiento se debió a que la mayoría de los participantes del CGH pretendían diferenciarse de las formas tradicionales de hacer política, particularmente de la izquierda adscrita al PRD, ya que —a su juicio— habían claudicado en sus postulados por transformar la realidad, a cambio de la negociación de candidaturas, puestos populares y “curules en el parlamento”; esta radicalización —indica *el Diablo*— no fue comprendida por la mayoría de los intelectuales progresistas o de izquierda, con excepción de algunos como Luis Javier Garrido o Pablo González Casanova. Asimismo, el autor presenta un interesante testimonio del día a día de la huelga, particularmente cuando ésta se extendía y, menciona Pacheco, se tornaba inevitable la necesidad de brigaderos informativos, tejer alianzas con otras organizaciones, convocar a marchas multitudinarias y sortear la violencia silenciosa de los porros que paulatinamente se recrudecía.

Su texto es un testimonio que ofrece al lector la oportunidad de conocer una experiencia, desde la óptica de uno de los participantes que mayor visibilidad logró en los medios de comunicación, que proyectaron al movimiento de la huelga como una experiencia política intransigente.

En el artículo de Ernesto Armada, “Elementos indispensables de análisis en el movimiento del CGH con énfasis en la intervención del Partido de la Revolución Democrática en la huelga...”, el autor presenta su testimonio



y plantea la premisa de que la duración de 10 meses y la radicalidad del movimiento no se debió a la irresponsabilidad política del CGH, sino que fue consecuencia de elementos multifactoriales, tales como las decisiones que se tomaron al calor de los acontecimientos y la intención de practicar una política diferente a la del partido hegemónico de la izquierda, que en esos años era el PRD. Para cumplir con su cometido, Armada realiza un análisis de larga duración. Comienza señalando que el movimiento estudiantil no era una anomalía, puesto que existía una larga y onda tradición de movimientos en la misma casa de estudios, como el suscitado en 1929, 1986-1987 y en los movimientos a raíz de las intentonas privatizadoras de 1990, 1992 y 1997.

Posteriormente, señala que el movimiento logró desarrollar métodos de participación y decisión política que denominaron “las tres erres”: representatividad (en donde los delegados eran los representantes de los acuerdos previos tomados colectivamente en asambleas); revocabilidad (en el que las asambleas tenían la capacidad de cambiar colectivamente a los representantes), y rotatividad (en donde los delegados eran cambiados continuamente con el objeto de que todos participaran).

De este modo, Armada señala que el movimiento siempre estuvo acompañado de ánimos autogestivos, ya que se realizaban diversas actividades como gestión de recursos, comida y diversos insumos. Por lo tanto, los brigadeos en colonias populares, la publicación de carteles, la creación de una radio llamada “La K’ Huelga” y la organización de asambleas de padres de familia, configuraron la identidad de un movimiento con honda penetración social.

Por último, el libro cierra con el texto “Las mujeres en la educación y en los movimientos sociales. Un testimonio de la participación femenina durante la huelga estudiantil de la UNAM en 1999”, de Edna López Sáenz. Este artículo, además de ser un testimonio de la participación femenina en la huelga estudiantil, es también un breve recorrido por la participación de las mujeres en movimientos políticos y magisteriales que se entrelazan directamente con la historia personal de quien narra este testimonio. Por lo tanto, el trabajo de Edna López analiza el conflicto desde la perspectiva de la historia de las mujeres y de cómo la participación femenina ha estado íntimamente relacionada con la historia de la educación y la defensa de la gratuidad

En resumen, este libro es una compilación de trabajos que, desde diferentes géneros discursivos, señalan a la huelga de la UNAM de 1999-2000





como uno de los principales movimientos de resistencia ante el neoliberalismo.

#### FUENTES CONSULTADAS

- ÁLVAREZ HERRERO, Santiago, *Geopolítica financiera y petróleo. Hegemonía estadounidense en México y Argentina*, México, FCE (Obras de Economía), 2019.
- ARIZMENDI, Luis y Jorge Beinstein, *Tiempos de peligro: estado de excepción y Guerra Mundial*, México, Plaza y Valdés/Unidad Académica de Ciencias Sociales-Universidad Autónoma de Zacatecas, 2018.
- ÁVILA, José Luis, *La era neoliberal*, México, UNAM/Océano (Historia Económica de México), 2006.
- GRACIDA, Elsa M., *El desarrollismo*, México, UNAM/Océano (Historia Económica de México), 2004.
- LEMUS, Rafael, *Breve historia de nuestro neoliberalismo. Poder y cultura en México*, México, Penguin Random House-Editorial Debate, 2021.
- SAXE-FERNÁNDEZ, John, "Dependencia estratégica: una aproximación histórico-conceptual", *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 2009.
- , *Terror e imperio*, México, Penguin Random House-Editorial Debate, 2006.
- , *La compra-venta de México*, México, Plaza y Janés, 2002.
- SOTELO VALENCIA, Adrián, *México (des) cargado. Del Mexico's moment al Mexico's disaster*, México, Ítaca/Posgrado en Estudios Latinoamericanos-UNAM/Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas de Argentina, 2016.
- , *México (re) cargado. Dependencia, neoliberalismo y crisis*, México, Ítaca/FCPYS-UNAM, 2014.



I

# Antecedentes y contexto de la huelga estudiantil





# “Sin la raza, ¿cómo hablará el espíritu?”. Contexto y demandas del movimiento del Consejo General de Huelga (1999-2000)<sup>1</sup>

Hugo Aboites<sup>2</sup>

La prolongada huelga de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre abril de 1999 y febrero de 2000, aparece a lo lejos, desde una perspectiva más amplia, cada vez más como una radical respuesta de los estudiantes rebeldes ante la profundidad del cambio neoliberal que sufre el país a partir de mediados de los años ochenta y sus repercusiones en las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes, sobre todo para los de clases populares. Desde esa mirada amplia es posible ver que en esos años convergieron procesos sumamente importantes que impactaron fuertemente en el ánimo y el imaginario social. Fueron especialmente significativos para la educación del país y, por consiguiente, para las y los jóvenes y el futuro de la ciencia y la educación.

## LOS ANTECEDENTES: LA DEUDA Y UN PAÍS EN VILO

En primer lugar, la manera como se manejó la crisis de la deuda de los años ochenta colocó a México en una posición de debilidad extrema en su soberanía y afectó sobre todo a los más vulnerables: niños y niñas y jóvenes de las mayorías menos privilegiadas del país. El gobierno mexicano (Miguel de la Madrid) optó por no aceptar la convocatoria a resistir que desde el sur del continente se le hizo por el presidente de Brasil, en el sentido de formar un frente de países deudores —México, Brasil, Argentina y

<sup>1</sup> Título de documento del CGH, 1999. Véase Hortensia Moreno y Carlos Amador, *UNAM, huelga del fin del mundo. Entrevistas y documentos*, p. 456.

<sup>2</sup> Profesor-investigador del Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Doctor en educación y exrector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Perú— para negociar en mejores términos, unidos y con la fuerza de una deuda conjunta tan enorme que era capaz de sacudir el sistema financiero mundial. Y, como decía un clásico griego, “por ir separados, murieron juntos”. En efecto, ya para fines de la década, casi 70 centavos (66.8) de cada peso del presupuesto nacional de México se destinaba a pagar el servicio de la deuda.<sup>3</sup>

El impacto fue devastador y niños y jóvenes, los más pobres y vulnerables, tuvieron que abandonar la escuela o no pudieron ingresar a ella. En los 10 años previos (1970-1980), la matrícula en educación elemental había pasado de 9.2 a 14.7 millones (58.6 por ciento de incremento).<sup>4</sup> Sin embargo, en los ochenta el crecimiento de la matrícula se detuvo y comenzó a disminuir: si en 1984 registraba 15.4 millones en primaria, en 1992 daba cuenta sólo de 14.4 millones. Es decir, un millón de niñas y niños dejaron la escuela y a ellos se sumaron los cientos de miles que en esos años arribaron a la edad escolar pero que ya no encontraron lugar.

Algo semejante ocurrió en el nivel de secundaria, donde la matrícula también disminuyó y tardó 10 años en retornar al nivel que tenía en los ochenta. En la educación superior se registró la misma tendencia: a la UNAM le tomó 27 años recuperar la matrícula que tenía en 1979 y la caída o estancamiento de la matrícula afectó a prácticamente todas las instituciones superiores.<sup>5</sup>

Más grave aún, se redujo sustancialmente la relativa autonomía con que hasta ese momento el país había tomado sus decisiones fundamentales en el gasto social. Los organismos internacionales —el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (BM) primero y, más tarde, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos— se convirtieron en el referente principal para la educación tanto por la enorme presión que el monto de la deuda ejercía sobre el presupuesto para educación, como por las ofertas de recursos adicionales condicionados a cambios en las políticas sociales y en las prioridades del gasto. Amparados en la tesis de que, para que la crisis de la deuda se resuelva de manera definitiva y no sea necesario aplicar reiterados rescates financieros, debe darse un cambio estructural que evite el dispendio e ineficiencia. Y esto implicaba una transformación del marco de criterios que guiaba la educación, así como

<sup>3</sup> Véase Margarita Noriega Chávez, *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*.

<sup>4</sup> SEP, *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988*, p. 139.

<sup>5</sup> Véase Carlos Salinas de Gortari, VI Informe de Gobierno, 1994.

la distribución de los recursos. Éste debía estar fincado —se insistía— en criterios que garantizaran una mejoría en la eficiencia y calidad por cada peso invertido. Esto no significaba que se crearían nuevas y más eficientes estructuras para mejorar los niveles académicos de los estudiantes y recuperar la matrícula perdida, sino que se impondrían restricciones al gasto, afectando también a los alumnos. Niños y jóvenes pasaron así de una etapa de drástico recorte en la matrícula, a una de restricción ya estructural y permanente. No había escape posible.

## EL TRATADO DE LIBRE COMERCIO DE AMÉRICA DEL NORTE

En segundo lugar, en el contexto de la crisis, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, 1992) apareció como la alternativa de desarrollo económico que proponían los tecnócratas recién llegados al poder, para un país donde la economía de millones de mexicanos dependía del campo, el petróleo, los servicios públicos y de una muy endeble industrialización y comercio. Y, además, con un modelo que desde años atrás estaba en crisis. Así, la deuda no sólo generó iniciativas de “calidad” y “eficiencia” tecnocrática dentro del ámbito educativo, obligó además a un cambio radical en el modo de inserción en la economía mundial (es decir, atarse al destino de Estados Unidos). La apuesta por la globalización tuvo un profundo impacto en las posibilidades de empleo de los egresados del sistema educativo, porque el libre comercio a través de las fronteras hizo que cerraran muchas medianas y pequeñas empresas. México se convirtió así en un país carente de dinamismo interno y propio, y desde entonces quedó sujeto a las economías del norte del continente americano. Las remesas de los emigrados a Estados Unidos, el turismo, el narcotráfico, la agroindustria, la maquiladora y, disminuido respecto de años atrás, el petróleo comenzaron a crear el nuevo perfil de la economía mexicana.

El impacto de todo esto en la educación y en las expectativas de empleo de los jóvenes fue muy importante, pero, además, se tradujo en la exigencia de un salto en el horizonte de conocimiento y habilidades del grueso de la población. El Estado mexicano, por un lado presionado por la deuda que reducía los presupuestos para educación, al mismo tiempo enfrentaba el desafío de llevar a más personas a los niveles de conocimiento apropiados al nuevo perfil económico (el indicador más básico, pasar de un promedio de escolaridad



dad todavía a nivel de educación primaria en esos años, a uno de secundaria o bachillerato). Ante esto, optó por la solución que le ofrecían los organismos internacionales. Ésta consistía en concentrarse en la educación básica (primaria y secundaria), hacer más eficientes los procesos educativos (contratando personal que había pasado sólo por una capacitación, por ejemplo) y colocar la esperanza de mejoría de la educación en la construcción de un enorme y costoso aparato de evaluación (pagado por los usuarios) que permitiera utilizar más eficientemente los recursos disponibles para los niveles superiores de educación. Esto significó el énfasis en los estudiantes cuyo origen social y educativo garantizaba mejores resultados. Es decir, había que reforzar —como pedía el BM a finales de los ochenta— el papel de la evaluación para seleccionar sólo a “los mejores”.

¿Por qué —se preguntaba dicho organismo internacional— los interesados en las economías de los países en desarrollo deben prestar atención al problema de la selección educativa? [¿Porque] en el competitivo contexto internacional no escoger a la élite [...] puede tener un serio efecto en los resultados económicos? Se estima que los países en desarrollo pueden mejorar su Producto Interno Bruto *per cápita* en 5% si permiten que el liderazgo se ejerza a partir del mérito.<sup>6</sup>

Y para ello, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la UNAM especialmente y el gobierno impulsaron la creación del Centro Nacional de la Evaluación para la Educación Superior (Ceneval, 1994), una asociación civil (es decir, privada) con la idea de elevar a nivel “científico” la selección de estudiantes.

## LA CRISIS POLÍTICA

En tercer lugar, los años ochenta-noventa fueron el escenario de una profunda crisis política del régimen de control hegemónico que durante siete décadas fue el cimiento de estabilidad y crecimiento económico del país. Y fue en esos momentos de debilidad y rupturas dentro del sistema cuando se expresaron con más fuerza y visibilidad las fuertes tensiones internas que generaba la confrontación respecto del manejo de la deuda y del rumbo del país. La crisis se manifestó, para empezar, en los años ochenta,

<sup>6</sup> Véase S. Heyneman e I. Fagerlind, “University Examinations and Standardized Testing”, *Documentos Técnicos del Banco Mundial*.

con el rápido crecimiento del descontento popular debido a la política de austeridad (mínimos aumentos salariales), la inflación desbocada (hasta 130 por ciento en un año) y la disminución radical del Estado como responsable del bienestar de las mayorías (cancelación de subsidios a la alimentación, por ejemplo). Uno de los sectores que reaccionaron de manera inmediata y con gran fuerza fue el de los trabajadores (académicos, administrativos y manuales) de escuelas y universidades. Desde la estratégica perspectiva que les daba el trabajo directo o cercano a los procesos de conocimiento, la apertura de nuevos horizontes que traía consigo, el carácter intensamente colectivo de su trabajo, la concentración de cientos de miles en una sola universidad (como en la UNAM) parecían captar más rápidamente y con mayor profundidad el significado del momento.

La entonces recién creada Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE, 1979) y los sindicatos universitarios —organizados nacionalmente desde los setenta con el proyecto de crear el Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Educación— convergieron en una serie de protestas y movilizaciones (hasta una veintena de instituciones en huelga en 1983) que hicieron del campo de la educación, desde entonces, uno de los terrenos más fértiles de la resistencia de académicos y estudiantes frente a las nuevas políticas económicas y sociales.

Más adelante, en abril de 1986, el malestar alcanzó de lleno a los estudiantes cuando, ya entradas en vigor las reducciones a la matrícula y las drásticas caídas (hasta en 50 por ciento) en los presupuestos y salarios en las instituciones, el rector Jorge Carpizo, de la UNAM, decidió presentar al Consejo Universitario y a consulta a la comunidad una propuesta integral de agresivos cambios en el trato institucional a los y las estudiantes (*Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 1986). Modificaciones sobre todo en los reglamentos generales de Inscripción, Exámenes y Pagos.<sup>7</sup> Después de varios meses de asambleas, protestas, marchas y diálogos públicos en el Consejo Estudiantil Universitario no se llegó al acuerdo de cancelar esos cambios y se inició una huelga estudiantil en enero de 1987. Ésta obligó casi de inmediato (semanas) a que se cancelara la propuesta del rector y consiguió que se realizara años después un congreso universitario que buscaba materializar cambios importantes en la institución.

<sup>7</sup> Arturo Acuña, "Cronología del movimiento estudiantil 1986-1987", *Cuadernos Políticos*, pp. 86-96.





Con esa huelga y con el arranque de las huelgas de trabajadores académicos y administrativos al comienzo de los noventa, la educación superior se consolidó entonces como un punto de referencia nacional de las protestas. La constante tensión que imprimía la situación del país, las exigencias internacionales y la postura obsequiosa a ellas de los gobernantes crearon desde entonces una actitud social muy distinta frente al Estado. Y en la educación comenzó un ciclo reiterado en el que por un lado las autoridades educativas insistían en establecer el marco de cambios de corte neoliberal, y por otro, estudiantes y trabajadores de la educación y académicos y no académicos se resistían también reiteradamente. Claramente, el país ya no podía regresar a los días de los años setenta, pero el camino hacia el futuro se veía sumamente incierto. Los cambios se imponían y esa es la más primitiva y contraproducente política.

#### CRISIS EN EL APARATO DE CONTROL POLÍTICO

La crisis del poder vertical y autoritario respecto del rumbo del país se manifestó también dentro del aparato mismo de control político. El sempiterno y hegemónico Partido Revolucionario Institucional (PRI), predominante en prácticamente todas las municipalidades, gubernaturas, organizaciones sindicales, campesinas y populares, y por supuesto entre los militares y entre las y los trabajadores de la educación e instituciones de educación superior, comenzó un proceso de crisis y fragmentación que lo llevaría incluso a perder, no muchos años después (en el año 2000) y por primera vez, la presidencia de la República.

En 1987, como secuela de los desacuerdos dentro del PRI en torno al manejo de la crisis, lo que era apenas una grieta se volvió un visible e irremediable rompimiento interno encabezado por Cuauhtémoc Cárdenas y Porfirio Muñoz Ledo, parte dirigente del sector nacionalista del PRI. Y de inmediato aparecieron la simpatía y el apoyo popular y poco después galvanizó al país con el anuncio de que el candidato de la oposición contra el mismo PRI sería Cuauhtémoc Cárdenas, el hijo de Lázaro Cárdenas, legendario general revolucionario y expresidente de la República en los años treinta, que repartió la tierra, impulsó los derechos laborales y nacionalizó el petróleo y, paradójicamente, fortaleció enormemente al entonces ya PRI.

En ese ambiente, la visita del candidato Cuauhtémoc Cárdenas en 1988 a un mitin en los jardines de la UNAM fue fecha simbólica de una

alianza desde la en ese momento vanguardia del movimiento estudiantil, vigoroso y crecido políticamente con el movimiento de 1986-1987. Se generó entonces un ambiente de victoria y alianza que reforzó enormemente la campaña. Y, poco después, ya en la jornada electoral y ante la copiosa votación a favor de la oposición, el gobierno se vio obligado a intervenir en las elecciones para mantener al PRI en el poder, cuyo candidato, Carlos Salinas de Gortari, fue formalmente declarado ganador (en esos años la organización, conteo y comunicación de resultados de la elección estaban a cargo del Ejecutivo, y la validación del proceso y declaración formal del ganador, del Congreso de la Unión).

Pero el antecedente de las protestas y de inéditas convergencias que ocurrieron a partir de los años ochenta en el terreno de la lucha social, el impacto de los paros laborales y de la huelga estudiantil en la UNAM, así como la aparición de una alternativa electoral inédita desde dentro del propio PRI ya habían construido procesos que hicieron que el nuevo gobierno enfrentara una oposición inusual y lo obligara a respaldarse no sólo en la estructura corporativa heredada del pasado, que todavía inercialmente lo seguía, sino en las promesas de una modernización y alianza con los poderes mundiales más importantes.

#### LA IRRUPCIÓN DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL

En cuarto lugar, en ese volátil contexto y de manera completamente inesperada, el 1o. de enero de 1994 surge un nuevo foco de resistencia, pero ahora armada e indígena, con años de preparación y una estructura militar-comunitaria desde los pueblos originarios —mayas, sobre todo— de la selva chiapaneca. Coincidiendo con el primer día de la vigencia del Tratado de Libre Comercio, en Chiapas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) tomó la emblemática ciudad de San Cristóbal de Las Casas (lugar de encuentro de mercado entre indígenas, criollos y mestizos) y varias cabeceras municipales, y se proyectó a nivel nacional e internacional como la respuesta más visible y fuerte contra el gobierno tecnocrático-priista y su TLCAN. De inmediato se convirtió en un novedoso punto de referencia radical en sus métodos de lucha y en sus planteamientos, “para todos todo, para nosotros nada”, y además dotado de una originalidad y flexibilidad táctica que le permitió crear simpatías y apoyos en amplios ámbitos nacionales y, además, posteriormente, logros muy importantes,



como la autonomía territorial, de gobierno y de organización y, poco después, al establecerse una tregua impulsada por el apoyo popular en las calles de la ciudad de México y otras capitales, su transmutación en una fuerza civil, en un territorio autónomo y bajo su control y sin entregar las armas.

El impacto político de este nuevo actor en la escena nacional fue inmediato y enorme, porque aparecía como una real y profundamente diferente alternativa. Iluminó sobre todo el campo de la educación. Los jóvenes preparatorianos y universitarios crecidos en la depresiva década de los ochenta captaron de inmediato que se trataba de un movimiento auténtico donde no estaban los ya desprestigiados partidos políticos, incluyendo los de oposición (acusados de no haber sabido conducir el movimiento de protesta de la década anterior, ni defender con enjundia el triunfo electoral de 1988), pero tampoco estaban ahí los oportunistas líderes sociales e intelectuales que rápidamente se habían entregado al poder presidencial moderno. Por otro lado, aunque formalmente consideradas laborales, en 1994 aparecen otra vez huelgas políticas de sindicatos universitarios que retoman el ambiente de rebelión, en este caso contra la política de deshomologación salarial (becas y estímulos) que venía a quebrar la espina dorsal del hasta entonces poderoso sindicalismo universitario. La protesta tuvo como protagonistas los sindicatos de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y algunas universidades estatales.

#### LA SEÑAL MÁS FUERTE: LOS ASESINATOS POLÍTICOS

En quinto lugar, de manera también sorprendente, la crisis del PRI transitó imparable al terreno de los asesinatos políticos. A punto de terminar el periodo de Salinas de Gortari en la presidencia (en 1994), el candidato presidencial del PRI —Luis Donaldo Colosio— es asesinado en un evento electoral público y pocos meses después le sigue la muerte, de un balazo, del presidente del partido oficial, José Francisco Ruiz Massieu. Con eso ya todo apunta a que la conspiración está dentro del propio partido. En efecto, Raúl Salinas de Gortari, hermano del presidente saliente, es acusado y meses más tarde juzgado y condenado por el asesinato del dirigente partidista, aunque en el caso del candidato Colosio nunca se aclaró si —como se señalaba insistentemente— el golpe había también procedido desde el interior de los ámbitos de poder. Apresuradamente se improvisó un nue-

vo candidato a la presidencia de la República —Ernesto Zedillo—, quien casi de inmediato rompió pública y acremente con Salinas de Gortari por la explosión de una crisis financiera que provocó fuertes daños a la economía de millones e hizo necesaria la intervención monetaria del gobierno de Clinton para rescatar a su colega mexicano. Un gobierno débil.

#### 1996: EL EXAMEN ÚNICO DEL CENEVAL

Y, poco después, en sexto lugar, en 1996, como si no importaran los efectos en los ánimos —también en la educación—, se generó una especie de crisis política cuando dio comienzo —también sorpresivamente— la aplicación de un examen único para la admisión de cerca de 300 000 jóvenes (hecho y aplicado por el Ceneval) a todas las escuelas públicas de nivel medio superior de la Zona Metropolitana (21 millones) de la ciudad de México. Al darse los resultados (que hacían que alguien que quería prepararse para ser químico en la UNAM terminara siendo asignado a una carrera técnica de cosmetología, sin haberlo siquiera enlistado en su hoja de solicitud), se generó instantáneamente una protesta de padres de familias y jóvenes, que recibieron el apoyo de académicos y estudiantes de la UNAM, UAM, Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de los maestros de la CNTE. El procedimiento lo impulsaba el Ceneval a través de su fachada pública oficial, la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, conocida como Comipems.

En un contexto social sumamente álgido, este nuevo espectáculo del poder tecnocrático para el control “científico” de multitudes, en este caso de estudiantes, generó no sólo protestas sino toma de edificios de la UNAM y cercos humanos en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Ceneval. Para las madres y padres de familia de los cientos de miles de jovencitas y jovencitos de 15 años se generó un cambio radical en el acceso y se puso en riesgo el único patrimonio —la educación— que la sociedad y ellos mismos podían ofrecer a sus hijas e hijos.

Una enorme cantidad de jóvenes estudiantes y sobre todo aspirantes a serlo, pero impedidos por el examen Ceneval, tomaron inspiración en el zapatismo indígena y encontraron en este movimiento urbano de protesta un espacio de participación y formación política, uno que las estructuras tradicionales ya no tenían legitimidad para convocar y organizar. Y serían los jóvenes que apenas años más tarde estarían declarándose en huelga en la UNAM, en 1999. La resistencia, creativa y difusa, genera así, con algunos



de los viejos actores (estudiantes y sindicalistas fogueados en las luchas de los ochenta) una muy distinta generación de luchadores estudiantiles, distanciada de la política tradicional y que incluso ve más lejos que los previos movimientos estudiantiles, encerrados en sus instituciones. Hay una movilización ciudadina y un ambiente de radicalidad incluso entre los padres de familia —resultado de una década de imposiciones e inéditas resistencias— que da un renovado vigor a las tradicionales formas de lucha dentro de la educación.

#### UN NUEVO EXAMEN DEL CENEVAL Y MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL EN LA UAM

En séptimo lugar, un año después (1997) se dio a conocer que el Ceneval y autoridades gubernamentales y de instituciones públicas habían tomado la decisión de impulsar, además del examen único de ingreso, el establecimiento de un “examen de salida” (Examen General de Egreso de la Licenciatura o EGEL) que se aplicaría *obligatoriamente* —se decía— a todas las personas que en el país concluyeran sus estudios de nivel superior. Se buscaba así determinar quiénes realmente eran de alta calidad entre los numerosos egresados de las instituciones y dar así al mercado laboral —que ahora se pensaba globalizado y exigente en calidad, aunque distaba mucho de serlo— una calificación adicional y por encima de las notas institucionales, que facilitara la selección de personal y presionara a las instituciones a cambiar. Pero en realidad era una poderosa arma para aglutinar en planes de estudio únicos la enorme diversidad de enfoques que había en las diferentes opciones de formación profesional, sobre todo en las autónomas. La nueva orientación, evidentemente, entonaba perfectamente con el proyecto de libre comercio que el TLCAN había traído al país.

Esta noticia, en el clima de protesta contra el Ceneval, sin embargo, encontró un indignado e inmediato rechazo en varias instituciones, especialmente en la UAM de la ciudad de México. Algunos de sus estudiantes más activos políticamente habían venido siguiendo de cerca la rebelión indígena y también las protestas contra el examen único, y gracias a la enorme e importante resistencia todavía vigente contra el mencionado examen único, el Ceneval ya era muy conocido (e igualmente, muy reprobada su actividad como órgano de control de los jóvenes). Tenían, además, por el precedente de exitosa resistencia que nacionalmente había sentado

el movimiento indígena, una muy clara motivación para no dejarlo pasar. Aquí ya no se trataba de padres de familia amorosos pero sin experiencia política alguna, sin escepticismo y sin la manera de ver el mundo que dan las tempranas experiencias de participación en movimientos sociales. Eran jóvenes ya con su bautismo de militancia y, además, no pocos participantes en la batalla que en ese año 1997 ya se desarrollaba contra un nuevo rector (Barnés), vigoroso reformista que buscaba (y logró) poner obstáculos a la permanencia de los estudiantes en la UNAM. De manera inmediata estos grupos de la propia UAM —sobre todo estudiantiles— crearon una Asamblea Interunidades que agrupaba a los y las estudiantes de las cinco sedes de la institución.

En ella no sólo se planteó el rechazo a la propuesta, sino la posibilidad de ir a la huelga para conseguir que la UAM no incorporara este examen en su reglamentación. Revelador del grado de atención y desconfianza que se había generado en el país, y especialmente entre los jóvenes, era el hecho de que toda esta movilización se construía a pesar de que la rectoría de la UAM ni siquiera había anunciado la intención de establecer dicho examen en la institución. A los estudiantes les bastaba ver la diligencia con que la UNAM, el IPN y otros centros de estudio habían aceptado ya la iniciativa del examen único para convencerse de que tampoco en la UAM las autoridades tendrían siquiera una duda respecto de aprobar el procedimiento de evaluación de salida. De ahí que el planteamiento de una huelga no sonaba de ninguna manera exagerado.

Más aún, en el contexto de luchas internas del PRI, del acuerdo de libre comercio sin consulta alguna, de asesinatos políticos, guerra contra las comunidades indígenas, protestas contra la unilateral determinación de aplicar procedimientos de “eficiencia” al interior de las instituciones y al exterior con exámenes, el ánimo de rebeldía de los y las estudiantes apenas podía ocultarse.

Pero, además, en la UAM ni siquiera todas las autoridades estaban convencidas de que un examen de tres horas de duración de una agencia privada debería sustituir el juicio académico universitario que se construye a lo largo de cuatro o cinco años con el trabajo y la calificación de decenas de profesores, con trabajos y actividades mucho más ricas e integrales como evaluación que un examen de tres horas con preguntas de opción múltiple. Eran exámenes exprés, de apenas unas horas y que, además, estaban calibrados para que la mayoría de quienes los sustentaban quedarán colocados en el rango de “insuficientes”.



Con la determinación de los estudiantes, la simpatía de grupos de académicos y la indecisión de los directivos medios y bajos, las autoridades principales quedaron rebasadas. No habían iniciado el usual procedimiento de reuniones de funcionarios en las que, antes de lanzar una iniciativa, se creaban los consensos y se convencía de qué era “lo correcto” a los que tuvieran alguna duda. Por eso, no pocos funcionarios de niveles medios e inferiores sólo conocían la versión de estudiantes y grupos de académicos opuestos a aplicar en la UAM el procedimiento del Ceneval. Y no pocos quedaron convencidos de que había que rechazar ese examen de opción múltiple.

Como parte del ambiente al comenzar el año 1998 surgió la idea de organizar un foro de debate. Fue impulsado por las y los estudiantes y aceptado por las autoridades. Éstas imaginaban que les daría oportunidad de invitar a poderosas figuras de autoridad académica y gubernamental que pusieran en su lugar a los académicos y estudiantes cuyos argumentos hacían estragos en la conformidad antes reinante. El foro, sin embargo, resultó totalmente contraproducente para la postura oficial y dejó todavía más solitaria a la rectoría de la UAM, que no podía fácilmente deslindarse del examen por la presión oficial, pero tampoco tenía la fuerza y condiciones para imponerlo. El foro podía ser su salvación.

Pero al foro no pudo o, previsor, no quiso asistir el subsecretario de Educación Superior, ya comprometido a asistir (Julio Rubio Oca, exrector de la UAM, extitular de la ANUIES), y en su lugar apareció al propio director del Ceneval, Antonio Gago Huguet. A éste, ya conocido por su autoritario temperamento, se le asignó su turno de participación al final, de manera que pudiera responder a los cuestionamientos y dejar en claro las ventajas del examen. Pero con eso tuvo que escuchar —con una notoria y creciente incomodidad— una lluvia de críticas y argumentos que no esperaba.

Cuando finalmente le correspondió hablar ya había perdido el control y comenzó su intervención diciendo que los años de vida le habían enseñado que “cuando los perros ladran es porque caminamos” y que “lo que no había que hacer era tratar de convencer a las prostitutas” de dejar ese oficio. Y este exabrupto —y luego la retahíla de descalificativos a los ponentes— sirvió como confirmación emotiva e instantánea de que tenían razón todas las críticas al autoritarismo con que se imponía el EGEL, la falta de respeto a las comunidades académicas que su implantación traía consigo, y el profundo desdén por puntos de vista y convicciones de las y los universitarios. Lo que vino a continuación fue una mera consecuencia:



en una posterior sesión de Colegio Académico, el solitario rector todavía intentó rescatar de alguna manera la iniciativa, pero con los antecedentes como el foro y la fuerza que ya había ganado la organización estudiantil, aquél ya había perdido definitivamente la batalla, carente cada vez más del apoyo de profesores y estudiantes. Y así, con sólo los votos a favor del rector y unos pocos funcionarios que le eran cercanos, además de diplomáticas abstenciones, al atardecer del año 1998 ganó por mucho la decisión poco antes inesperada y ahora nacionalmente inédita de una comunidad que decidía no aplicar dichos exámenes en una de las más importantes universidades del país.

En esa sesión final del proceso, a fines de 1998, además de profesores y estudiantes había otra importante, aunque discreta presencia: un pequeño grupo de estudiantes y activistas de la UNAM, integrantes del CEM (Comité Estudiantil Metropolitano), entre ellos Higinio Muñoz (fallecido en 2010), mismos que estaban siendo claves en la lucha contra el examen único que había comenzado en 1996 y que habían seguido con mucha atención el proceso de la lucha en la UAM contra el EGEL. Con eso no sólo habían profundizado aún más en el significado del proyecto del Ceneval de evaluar a todos en todos los momentos posibles (también había un examen a la mitad de la carrera, otro para el posgrado y se hablaba desde el Ceneval de la conveniencia de aplicar cada cinco años el examen EGEL correspondiente a todos los profesionistas en ejercicio).

A pesar de que desde antes de la sesión ya era claro el desenlace a favor del rechazo, esa noche, al terminar la votación en el Colegio Académico de la UAM los visitantes estaban sumamente sorprendidos por las declaraciones de los funcionarios al explicar su voto y por los términos tan contundentes en que eso se había dado. "Esto nunca va a ocurrir en la UNAM", comentaron.

## LOS PROLEGÓMENOS DEL CONFLICTO EN LA UNAM

La apreciación de los estudiantes observadores era correcta. Las condiciones eran muy distintas en la Nacional, pues desde el año anterior, 1997, las autoridades claramente tenían la iniciativa. Ese año, la nueva rectoría de Francisco Barnés de Castro no sólo había ya publicado su proyecto de cambios en la institución plasmado en el *Plan de Desarrollo*





de la UNAM 1997-2000, sino que al mismo tiempo había comenzado a ponerlo en marcha.

Los estudiantes no pudieron articular una resistencia masiva, fue intensa pero muy localizada, a pesar de que limitaba extraordinariamente el pase automático, se restringía el plazo para titularse y veladamente se anunciaba que más tarde vendría la propuesta de elevar las colegiaturas. No presentar en bloque todas las iniciativas —el alza de cuotas y colegiaturas no se incluyó en 1997— contribuyó a una menor respuesta de los estudiantes.

Y aunque hubo protestas y procesos de organización por la reducción del tiempo límite para titularse y el establecimiento de requisitos más exigentes para el pase automático, la mecha no se encendió en ese momento.

Por eso en 1999 la rectoría no vio razones para abandonar el intento y sí, la posibilidad de ganar también la joya buscada por los intentos de reforma de toda una década: el aumento del monto de las cuotas. Fue el tema donde Carpizo fracasó en 1987, donde en 1992 el rector Sarukhán fue disuadido por la presidencia de la República y donde en 1997 la prudencia o la presión al rector Barnés le hizo posponer su inclusión.

Otra motivación importante para no retrasar más ese tema era que al rector se le acababa el tiempo. No tenía, como fue el caso con Carpizo, todo un año. El proceso de presentación, discusión, aprobación y aceptación del aumento en la contribución monetaria de los estudiantes debía concluir, por fuerza, a fines de 1999. Porque en el año 2000 el rector terminaba su periodo (aunque podía buscar una reelección) y si no ganaba —y rápido— la partida y se veía obligado a ceder, ese sería un fracaso político monumental que podría costarle su reelección por otros cuatro años.

El año 2000 era problemático también por otras razones. Era un año de elecciones presidenciales y las cúpulas dirigentes veían como muy arriesgado, tanto para la universidad como para el gobierno, que el conflicto coincidiera con las campañas electorales. Muchas manos e intereses podrían intervenir, era claro que era muy posible que no ganara una vez más —como desde hacía 70 años— y eso tendría consecuencias que nadie quería siquiera imaginar.

Por otro lado, finalmente, el tema debía ventilarse en 1999 porque Vicente Fox, empresario derechista, frívolo pero carismático, se perfilaba como posible y fuerte candidato del Partido Acción Nacional. Con eso, el panorama político podría volverse profundamente incierto y hasta hostil a la universidad.

La prisa, sin embargo, resultó ser mala consejera. Hizo que se minimizara o no se tuviera en cuenta el impacto que estaba teniendo en las universidades y en la propia UNAM el álgido contexto social y político nacional y que cobraran importancia cuestiones concretas, y en otro momento intrascendentes, como el resolutivo tomado por la máxima autoridad de la UAM respecto del Ceneval.

A pesar de todo esto, el rector parecía confiado. Los logros de 1997 no eran para menos. Incluso la prisa podía estar a su favor, pues limitaría el tiempo disponible para que los estudiantes construyeran una respuesta. Y la postura liberal-progresista que adoptó en el mencionado *Plan* también parecía estar dando buenos resultados, para empezar, en 1997.

#### AUMENTAR EL PRIVILEGIO DE LA RIQUEZA PARA ELIMINAR EL PRIVILEGIO DE LA POBREZA

El planteamiento liberal progresista era una manera de hacer que la UNAM apareciera como una institución abierta a todos sin considerar su origen socioeconómico, la igualdad absoluta.

Decía, por ejemplo, que el ingreso a la UNAM debía ser para todos “sin importar... su condición económica... sino [sólo] la capacidad académica de los estudiantes”.<sup>8</sup> Pero al mismo tiempo decía que “no es privilegiando la desventaja socioeconómica como criterio de admisión... como la UNAM puede colaborar” a mejorar el país.<sup>9</sup>

En un país donde la mitad de la población vive en la pobreza y muchos de sus hijos resultan calificados como inferiores en el examen de admisión por ser mujeres o pobres, no tenía nada de igualitario el denostarlos precisamente a ellos porque luchaban en contra de que se establecieran condiciones de acceso y permanencia que los perjudicaran y que, además, privilegiaran a los ya privilegiados. En efecto, pasar los montos de las colegiaturas de 20 centavos a miles de pesos, y rehusarse a eliminar el uso de un instrumento de evaluación para la admisión que estaba comprobado que discriminaba a las y los jóvenes por ser pobres, y especialmente a las mujeres, es algo que tiene como efecto real expulsar a una proporción importante de los provenientes de clases populares y dejar más lugares disponibles para aquellos que provienen de hogares con mejores condi-

<sup>8</sup> UNAM, *Plan de Desarrollo de la UNAM*, p. VII.

<sup>9</sup> *Idem.*



ciones de vida y estudio por ser de familias acomodadas y provenir de los planteles particulares incorporados a la UNAM.<sup>10</sup>

Igual resultado aparece con los criterios de permanencia y avance académico como los que se establecieron desde 1997. A partir de esa fecha, sólo quienes tuvieran un promedio de 9 y hubieran completado el bachillerato en tres años (es decir, sin perder o retrasarse un solo semestre) podían conseguir el pase automático del bachillerato a la licenciatura de su elección (incluso Medicina, la más demandada). Con esto muchos quedaron asignados a carreras de menor demanda (como Trabajo Social) o se vieron obligados a presentar el examen de admisión como si no fueran estudiantes de la misma UNAM. Entre estos últimos, una proporción importante eran quienes “gozaban” del “privilegio de la desventaja socioeconómica”.

Y, si se le mira en conjunto, es posible ver entonces que se estaba creando una especie de concatenación o secuencia que iba directa y progresivamente contra los más pobres. Si en el acceso a la universidad se eliminaba ya una proporción enorme de jóvenes provenientes de zonas populares de la ciudad, con los criterios para el pase automático a la licenciatura se eliminaba a otra proporción de esos mismos jóvenes. Y finalmente, mayor tasa de eliminación se daría con un aumento en los montos de colegiatura —como se planeaba—, que era exorbitante si se consideraba que hasta ese momento el pago había sido de sólo 20 centavos (aproximadamente la mitad de un centavo de dólar).

Así, una proporción importante de esas mismas clases sociales en desventaja repentinamente se ve en peligro de no poder mantener su permanencia en la institución o colocada en una situación en la que tiene que buscar ser exento de los cobros, pero sólo si es de un nivel extremadamente bajo (menos de cuatro salarios mínimos de la época) y no aumenta siquiera un poco su mínimo nivel. Queda exento, pero en una situación mucho más frágil: dependiente de que no haya un cambio en los criterios de exención, que no se le prive arbitrariamente de esa condición o

<sup>10</sup> El fundamento teórico y estadístico sobre el sesgo discriminatorio de clase social y género que tienen los exámenes estandarizados utilizados por las instituciones y el Ceneval se encuentra en los capítulos 5, 6, 7 y 9 del libro del autor titulado *La medida de una nación*. Puede consultarse en su segunda edición y como PDF en: <<https://editorialitaca.com/wp-content/uploads/La-medida-de-una-nacion-2021-1x1-1.pdf>>. También puede verse como *e-book* en: <<https://editorialitaca.com/wp-content/uploads/La-medida-de-una-nac-persp1.jpg>>.

que por aumentar un poco los ingresos quede por encima de los cuatro salarios mínimos. Es decir, de estudiante con plenos derechos como cualquier otro, en este nuevo régimen pasaría a una situación de fragilidad y dependencia y a ser considerado como alguien que requiere de un trato caritativo y poco digno.

## EL DISCURSO LIBERAL PROGRESISTA COMO SIMULACIÓN

Así, con todo lo anterior se revela el verdadero carácter clasista que tendría el aumento en las cuotas, pero también en el uso mismo del lenguaje puede verse su verdadero sentido.

Así, en ese discurso en el *Proyecto del Plan...* ya mencionado se declaraban propósitos tales como “reducir la deserción, acortar el tiempo en que terminan sus estudios y aumentar el promedio de sus calificaciones”, que desde el planteamiento contextual global de “desarrollo” de la universidad suenan como traducibles en programas de apoyo académico que benefician a las y los jóvenes en peligro de deserción, o que tienen mayores dificultades para avanzar académicamente y aumentar el promedio en sus calificaciones. Pero en realidad a donde van estas iniciativas es a hacer que al menos una porción de los estudiantes que tienen estos problemas abandone la institución. Si ellos no están, evidentemente el promedio general del grupo tenderá a subir, habrá menos deserción y menos estudiantes de los llamados “fósiles” porque tardan más en titularse. Y estadísticamente hablando, estos estudiantes “desechables” ciertamente no son quienes provienen de las escuelas privadas o privadas incorporadas a la UNAM. Así, la institución puede verse como mejorada, pero el precio lo paga un segmento de estudiantes (constituyen más de la mitad de la población escolar de la UNAM) que no gozan de un alto nivel socioeconómico.

Confirma esta tendencia a la simulación el uso de eufemismos en lugar de la verdad directa, al referirse a los temas más obviamente polémicos. Así, para hablar en el *Plan* del incremento que habría en los pagos no se mencionaba la palabra “aumento”, “cuota” o “colegiatura”, se hablaba de que era necesario hacer una “revisión y adecuación de la generación de ingresos propios”.<sup>11</sup> Gracias a una bien fundada desconfianza y sensibilidad a que habían llegado los estudiantes gracias a las reformas de 1997,

<sup>11</sup> UNAM, *Plan de Desarrollo de la UNAM*, p. XXIII.



esa frase fue de inmediato y correctamente traducida como el aviso de que venía un alza en las colegiaturas.

Un buen ejemplo adicional aparece, como vemos a continuación, cuando el rector presentó la iniciativa de aumento en los montos que debe pagar la o el estudiante. Como puede verse, en los párrafos siguientes nunca utiliza palabras como *aumento*, *alza*, *incremento* y, en su lugar, se habla de *actualizar*, *restituir* y *modificar*.

#### LA PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA POR EL “JEFE NATO” DE LA UNIVERSIDAD

Así, el 11 de febrero 1999 —desde su posición como “jefe nato”—, el rector presentó el documento titulado “Universidad responsable, sociedad solidaria”, que con apenas un poco más de claridad presentaba y justificaba el alza en las cuotas. Nótese el lenguaje:

estoy turnando hoy al Consejo Universitario una propuesta de reforma al Reglamento General de Pagos, que actualiza los montos vigentes de cuotas de inscripción y colegiatura y restituye el valor que tenían cuando fueron modificadas por última vez.<sup>12</sup>

#### LAS REACCIONES: FUNCIONARIOS Y ESTUDIANTES

De inmediato surgieron expresiones de protesta entre diversos grupos de la Universidad, pero también, como si ya estuvieran desde antes preparados, los apoyos de importantes figuras gubernamentales y públicas. Así, mediando tan sólo un día, Miguel Limón Rojas, secretario de Educación, el 13 de febrero consideró el “planteamiento absolutamente responsable”,<sup>13</sup> y poco más tarde apareció también en apoyo el subsecretario Daniel Reséndiz, de Educación Superior de la SEP, quien llamó al pago de colegiatura “una obligación moral” que tenían los estudiantes, y añadió que la propuesta del rector era “inteligente, oportuna y elaborada con tacto”.<sup>14</sup>

Importantes personajes públicos como Esteban Moctezuma Barragán y José Ángel Gurría se pronunciaron también a favor de la propuesta del

<sup>12</sup> Francisco Barnés de Castro, “Universidad responsable, sociedad solidaria”, p. 404.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 449.

<sup>14</sup> Véase Claudia Herrera Beltrán, *La Jornada*, 28 de febrero de 1999.

rector al considerarla no sólo “adecuada... sino justa y equitativa”.<sup>15</sup> Y con esto, el aumento se convirtió en un asunto de Estado, del gobierno del PRI que, en víspera de perder por primera vez la presidencia de la República desde su fundación (como Partido Nacional Revolucionario, en 1929), empuñaba su ya disminuido prestigio y peso político en la iniciativa del rector. Como veremos más adelante, la percepción pública de esta cercanía precisamente contribuyó al fracaso de la principal estrategia del rector, la de no ceder. Porque él no cedió, pero el presidente Zedillo aparentemente sí y lo obligó a renunciar.

Por su parte, las y los estudiantes organizados aprovecharon como pudieron el plazo que se preveía sería corto antes de que el punto fuera agendado para su discusión y aprobación en el Consejo Universitario. Además de reuniones, asambleas, marchas y protestas se realizó un importante plebiscito en el que participaron más de 100 000 estudiantes (la enorme mayoría en contra de las reformas y el alza de cuotas). No podía ser más claro el consenso. A pesar de los indicios de que habría un conflicto difícil, con el apoyo de la SEP y de la ANUIES (que esperaban que en la UNAM se diera un precedente y estímulo para que otras instituciones procedieran a hacer lo mismo), las autoridades institucionales mantenían una visión muy focalizada. No consideraban las corrientes de opinión de los opositores, ni el impacto que éstas estaban teniendo en grandes segmentos de la población estudiantil. Tampoco consideraban el peso que tenía la crítica y el antecedente de 1986-1987 en el ánimo de los nuevos y más experimentados activistas estudiantiles. A pesar de que en aquel momento se logró que las autoridades institucionales cedieran, algunos grupos que se volvieron importantes consideraban como grave el que no se hubiera luchado por eliminar el Reglamento General de Pagos. Mantener viva esa norma, argumentaban, daba paso a que los directivos pudieran montar una y otra vez iniciativas de aumento de las colegiaturas.

Esta crítica introducía un elemento adicional de radicalidad por parte de los estudiantes que tampoco era considerado desde la visión de las autoridades. Y tampoco tomaban en cuenta los funcionarios que igualmente de su lado existían posturas radicales. Sin decirlo, la rectoría de Barnés, por ejemplo, implícitamente se deslindó fuertemente de la postura del rector Carpizo en aquel momento y el trato condescendiente que a su juicio había dado a los estudiantes opositores. Con su reticencia al diálogo

<sup>15</sup> Enrique González Ruiz, *Diario de la huelga rebelde*, p. 17.



amplio y público que proponían los estudiantes —a quienes se tachaba de *irracionales*—, Barnés cuestionaba sin decirlo que Carpizo hubiera cedido a los estudiantes tanto y en tan poco tiempo de huelga. En 1987 no sólo se habían cancelado casi de inmediato las modificaciones aprobadas por el Consejo Universitario poco antes de la huelga, sino que, además, se había accedido a la comprometedor y peligrosa idea —desde la perspectiva de Barnés— de realizar un congreso universitario representativo y cuyos resultados tendría que aprobar, presionado, el Consejo Universitario. Para nada estaba el rector Barnés de acuerdo con todo eso.

De esta manera, paradójicamente, ambas partes estaban decididas a que no se repitiera la experiencia de 1986-1987. “Estoy preparado para una huelga larga”,<sup>16</sup> decía el rector y los estudiantes reiteraban lo mismo cuando señalaban que esta vez no aceptarían cualquier cosa que no fuera el cumplimiento total de sus demandas.

El escenario que así se perfilaba era fundamentalmente de enfrentamiento y muy poco de acuerdo, e hizo que los estudiantes consideraran como extraordinariamente importante el trabajo previo de conseguir que el mayor número posible de estudiantes estuvieran conscientes, organizados e involucrados a fondo en una eventual huelga. Con esa finalidad, entre muchos otros, un pequeño grupo de activistas y un académico comenzaron a recorrer uno por uno prácticamente todos los rincones y sedes de una institución enorme (alrededor de 250 000 estudiantes). Llevaban a cada escuela y facultad la discusión sobre las repercusiones que tenían los cambios ya hechos en 1997 al Reglamento General de Inscripciones y la propuesta de alza en las cuotas. Y, por ejemplo, mostraban que hasta 70 por ciento de los estudiantes de bachillerato ya no podría pasar automáticamente a la licenciatura porque no cumplía con el requisito de terminar los estudios en por lo menos cuatro años. Esto colocaba en decenas de miles a los y las estudiantes afectadas.

El resultado de esfuerzos como éste fue que la propuesta de cambios del rector fuera vista de manera muy crítica por cada vez más estudiantes. Una interpretación no oficial, pero con datos y argumentos bastante sólidos, nacida además entre ellos mismos, tenía una legitimidad más profunda que la de funcionarios o académicos interesados aparentemente

<sup>16</sup> Roberto Rodríguez y Hugo Casanova, “El conflicto de la UNAM 1999-2000, ¿los límites de la reforma?”. En línea: <[https://www.ses.unam.mx/docencia/2017II/Rodriguez2000\\_ConflictoDeLaUNAM.pdf](https://www.ses.unam.mx/docencia/2017II/Rodriguez2000_ConflictoDeLaUNAM.pdf)>.

sólo en no caer de la gracia de las autoridades colocándose en la posición de defender el aumento en las colegiaturas.

La aclaración —incluida en la propuesta del rector— de que el aumento no sería para los actuales estudiantes, sino para los que ingresaran en agosto de ese año<sup>17</sup> también contribuyó a exacerbar los ánimos. Los estudiantes no se identificaban como personas sólo ocupadas de sí mismas, egoístas y desinteresadas de las repercusiones que aceptar el aumento tendría para todas las generaciones futuras, y para sus familiares, vecinos, amigos... Una básica y fundamental solidaridad hizo su aparición así y añadió un elemento moral sumamente importante y legitimador del movimiento. Las autoridades iban perdiendo todas las batallas calladas.

Al mismo tiempo, se ilustraban y discutían las restricciones que significaba que se hubiera establecido un promedio más alto para tener derecho a escoger carrera en el pase automático a la licenciatura, y alimentados por la experiencia de la implantación del examen único en años previos, planteaban lo que significaba mantener la incorporación de la UNAM al uso de los exámenes del Ceneval para la admisión de aspirantes, y mencionaban las razones por las cuales se había dado el rechazo del examen del Ceneval en la UAM, apenas el año anterior. Todo esto era muy claro e importante para los más de 100 000 estudiantes del bachillerato institucional (de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades) que ellos mismos, desde 1996, ya habían sido admitidos mediante el examen único de esa agencia privada y entendían perfectamente las limitaciones de ese tipo de prueba y el procedimiento absurdo de asignación (aunque ya había cambiado un tanto).

Se presentaba, además, con detalle y con base en cifras del propio Ceneval, la problemática de discriminación sistemática que significaba el uso de este tipo de exámenes para las mujeres y para las y los jóvenes procedentes de hogares menos privilegiados. Con todo esto se justificaba por qué el movimiento debía incluir, además de la abrogación del Reglamento General de Pagos, la cancelación de las modificaciones de 1997 y la desvinculación respecto del Ceneval. A las hijas e hijos de las familias de bajos recursos y de clase media depauperada por la crisis de 1982 y, muy poco antes por la de 1995, se le volvía más claro que nunca que el movimiento que venía era una clara confrontación entre dos proyectos de clase muy distintos que se jugaban en el campo del ingreso y permanencia en

<sup>17</sup> Francisco Barnés de Castro, “Universidad responsable, sociedad solidaria”, p. 404.





la Universidad. Y que ellos pertenecían al proyecto que se buscaba reducir lo más posible.

Como se conoció posteriormente, incluso académicos que no simpatizaban con el movimiento aceptaron la presencia del elemento clasista en las propuestas del rector. Así, por ejemplo, al profesor José Blanco Mejía le era claro que

para un amplio sector de los estudiantes universitarios toda reforma que implique una dosis aún pequeña de mayor exigencia académica como las reformas de 1997 o los compromisos contraídos a través de la ANUIES, de avanzar en mecanismos de evaluación externa tiene en realidad el avieso propósito de ir construyendo un filtro social para eliminar de la educación superior a los hijos de las familias desfavorecidas... y a su modo, este alegato del Consejo General de Huelga, *lleva razón...*

Pero, además, proponía la creación de una institución paralela para estos estudiantes desprotegidos, “la UNAM-B” como él mismo le llamaba.<sup>18</sup> Algo así como lo que se estilaba en los sesenta en las escuelas privadas que por la mañana recibían a los estudiantes que pagaban altas colegiaturas y que en el “vespertino” caritativamente atendían a los pobres con profesores noveles mal pagados o voluntarios. Aparentemente, la idea de instituciones clasistamente alternativas tenía importantes seguidores. En el momento del conflicto el exrector Carpizo declaró que sería conveniente “fraccionar la UNAM en micro universidades”, 10 de ellas, “cada una con su ley orgánica”.<sup>19</sup> Es decir, diluir o desaparecer la Universidad. Y, aún más lejos, el dirigente de una organización empresarial (Confederación Patronal de la República Mexicana o Coparmex) en esos días se pronunció incluso por la desaparición de la UNAM, aunque de inmediato organismos similares e integrantes de su organización se deslindaron de él.<sup>20</sup>

#### LA APROBACIÓN DEL AUMENTO EN LAS CUOTAS Y COLEGIATURAS

<sup>18</sup> Véase José Joaquín Blanco Mejía, “La UNAM en la encrucijada”, *La Jornada, Anuarios: México 2000 Fin de siglo*.

<sup>19</sup> Jorge Carpizo McGregor, “Fraccionar la UNAM en micro universidades”, p. 475.

<sup>20</sup> Hortensia Moreno y Carlos Amador, *op. cit.*, p. 464.

Luego de este interludio de cuatro semanas, el 15 de marzo de 1999 el rector tomó una segunda decisión, la fundamental: llevar a aprobar en el Consejo Universitario su propuesta original junto con pocas y no muy trascendentes enmiendas propuestas por los consejos técnicos de facultad y escuela. Premonitoriamente, la sesión misma se convirtió en un episodio de conflicto. Primero porque se realizó —algo inédito— fuera de la UNAM, en el cercano Instituto Nacional de Cardiología, con el fin de desorientar a los estudiantes rebeldes que se proponían impedir que la sesión se realizara. Segundo, porque el edificio en cuestión fue rodeado con alambre de púas y una fuerte presencia de guardias para impedir el paso a los estudiantes. Esto generó que los vigilantes no permitieran el acceso a todos los que veían como jóvenes, a pesar de que eran consejeros universitarios que fueron citados tardíamente —sobre todo a los que se sabía que estaban en contra del alza—. Y tercero, porque al llegar el contingente de estudiantes en marcha se da un enfrentamiento físico con los guardias, mientras dentro del edificio “en tres minutos”, sin discusión alguna, el consejo aprueba la propuesta del rector<sup>21</sup> con 94 votos a favor, 4 en contra y 3 abstenciones.<sup>22</sup> Con eso, oficialmente, los pagos que deberán hacer los estudiantes pasan de 20 centavos a 1 300 en bachillerato y a 2 100 pesos en la licenciatura.<sup>23</sup>

#### EL SUSTRATO DE LA REBELIÓN: LAS SEMILLAS DE UNA LARGA HUELGA

Lo que vino después de esta aprobación, el rechazo y las manos a la obra para construir la resistencia y la huelga fue producto y, al mismo tiempo, parte de la agitada historia de los noventa. De hecho, prácticamente nadie planteó abierta y públicamente que no había otra alternativa que aceptar los aumentos. En esa persuasión jugaron un papel muy importante los

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 454.

<sup>22</sup> Véase Marcela Meneses Reyes, “Memorias de la huelga estudiantil en la UNAM”. En línea: <<https://www.aacademica.org/000-062/1648>>.

<sup>23</sup> Hay que tener en cuenta que en el documento que presenta el rector Barnés al Consejo Universitario en febrero 1999 (“Universidad responsable, sociedad solidaria”) los montos son algo distintos: 20 días de salario para el bachillerato, 30 días para la licenciatura que, según el mismo documento, corresponden a 680 y 1 020 pesos respectivamente. El documento incorporaba, además, varias medidas —becas, diferimiento del pago, exenciones— que respondían a situaciones específicas en que podrían encontrarse los estudiantes.



álidos antecedentes, la mezcla de intereses al interior y exterior de la institución, y sobre todo las corrientes estudiantiles de emociones, discusiones, acuerdos, visiones nuevas, desesperanza y enojo que se habían venido suscitando durante esos años y que convergían con fuerza al final del sexenio (1998-1999). Pero fueron realidades apenas percibidas desde las cúpulas. Por esa deficiencia, cuando en 1997 el rector Barnés presentó su propuesta de cambios y el Centro de Inteligencia y Seguridad Nacional (Cisen) externó su preocupación, llama la atención que no fue respecto de cuestiones sustanciales. Porque dicho centro luego se dijo tranquilizado porque el rector, como ya de rigor ocurre, aunque sea totalmente falso, llamó al diálogo y al acuerdo.

Dice el Cisen: “las fricciones entre la rectoría de la UNAM y los opositores han disminuido notablemente, debido al cambio de posición de las autoridades en favor del diálogo y la búsqueda de consensos”.<sup>24</sup> Hasta ahí llegó la inteligencia.

Con este antecedente tan superficial y hasta con lo que se puede interpretar como la tácita aprobación por parte de la inteligencia gubernamental, no parecía haber ya en 1999 un motivo o problemática lo suficientemente poderoso como para temer un conflicto de huelga, y menos que durara casi un año. Parecía suficiente, para calmar los ánimos, que el rector se declarara a favor del diálogo y la búsqueda de consensos e hiciera los gestos correspondientes. Pero evidentemente eso ya no sería suficiente.

Sin embargo, enfocarse en sólo esta visión condujo a un error político garrafal (y frecuente): subestimar los procesos emotivo-rationales del otro que será afectado. Así, es cierto que el tiempo sana, pero también que sirve para acumular y reflexionar sobre los agravios. La experiencia de 1995, acerca del cambio del programa de estudios en el Colegio de Ciencias y Humanidades, donde la resistencia se organizó y hubo una breve huelga; la acción en favor de los rechazados de la Universidad ese mismo año, y la falta de fuerza suficiente para resistir los acuerdos de consejo de 1997 fueron eventos cuyos saldos no favorecieron a los estudiantes, pero no se negaron ni se diluyeron con el tiempo ni con la rotación que sufre el alumnado; se incorporaron activamente al horizonte estudiantil como un antecedente de derrota y reflexión que contribuyó, sin necesidad de hacerse visible, pero sí muy discutido y procesado a la inamovible determinación que en el conflicto 1999-2000 mostraron las y los estudiantes.

<sup>24</sup> Cisen, “Agenda de Riesgos para la Seguridad Nacional 1998”.

El trabajo de dos investigadoras universitarias recogió un trozo del ambiente de concepciones y emociones del momento al dialogar con un grupo de estudiantes muy jóvenes (15-17 años) sin mucho tiempo y tampoco experiencia en la UNAM (pertenecían al bachillerato). Dicen, por ejemplo: “muchas personas es lo que creen, que no queríamos pagar y que eso fue lo único; pero desde mucho antes se venían dando muchas cosas y ya eso fue lo último... la gota que derramó el vaso”, y lo de “mucho antes” parece referirse sobre todo a 1997.<sup>25</sup>

De esta manera, desde dentro y fuera de la institución apareció una intrincada red de contextos *emocio-rationales* poderosos que llevaron a la acción, pero que no son fácilmente percibidos desde lo alto de Rectoría. Las estudiantes también captan que hay en la Universidad un clima de enojo, hartazgo y desesperanza, y por el otro lado —agregamos nosotros—, la institucionalidad política nacional (el PRI y la estructura en torno a él) durante décadas inmovible ahora aparece como frágil, con procesos de ruptura inéditos, ineficaz para lidiar incluso con sus propios demonios.<sup>26</sup> Y capaz de arrastrar al país, en plena modernidad del TLCAN, a los años veinte del siglo pasado, a la época de las pugnas y asesinatos de aspirantes a la presidencia (Francisco R. Serrano, Arnulfo R. Gómez e incluso un presidente electo: Álvaro Obregón, todos asesinados en el umbral de la Presidencia).

La organización nacionalista, político-militar y corporativa, que fue la piedra angular de la construcción de un enorme y fuerte sistema político mexicano, en los noventa comenzó a resquebrajarse y era ya un centro que no sostenía. Comenzó a pagar el precio de no haberse interesado nunca lo suficiente por establecer la estructura de un liderazgo democrático, fuerte y claramente del lado de las mayorías del país.

En ese contexto, el levantamiento de los pueblos indígenas, concretado en el EZLN, representó la otra gran visión, la posibilidad de rebelión profunda y una revolución también de fondo. Un movimiento guerrillero

<sup>25</sup> Véase Teresa Wuest Silva y Patricia Mar, “Estudiantes de bachillerato ante el movimiento de huelga. Posiciones y explicaciones”.

<sup>26</sup> “Los demonios andan sueltos”, dijo el subprocurador Mario Ruiz Massieu, secretario general de la UNAM con el rector Carpizo, hablando de las muertes del candidato presidencial Luis Donaldo Colosio y de su hermano Francisco Ruiz Massieu, presidente del PRI. Él es un ejemplo de la interconexión entre gobierno, Estado y Universidad. Igual en el caso del rector Barnés, cuñado del subsecretario de Educación Superior Daniel Reséndiz.



que llamó poderosamente la atención de los y las jóvenes no por las armas ni sólo por la voluntad de resistir y luchar, sino por ser portadores de una cosmovisión radicalmente distinta que generó un enorme atractivo y convergencia en torno suyo sin paralelo en los movimientos armados en México.

Por eso, para los estudiantes, rebelarse aparece cada vez más como la salida más racional, más inspiradora y emotiva, como alternativa a la crisis que vive la UNAM y la nación, y que los arrastra a ellos. Incluso inicialmente, el triunfo electoral de Cárdenas en 1997 en la ciudad de México y el antecedente del triunfo, 1986-1987, en la Universidad, momentáneamente suscitaban esperanzas y ofrecieron más espacios para pensar que era perfectamente posible avanzar.

Sin contar con todos estos elementos que son invisibilizados por la perspectiva del poder burocrático universitario, originado y anclado en los años cuarenta del siglo pasado, el movimiento estudiantil difícilmente habría tenido la misma fuerza, amplitud y determinación que mostró en 1999-2000. El hecho, además, de que todo esto haya convergido en la Universidad Nacional le añadió un peso social sumamente importante por el papel que tiene esa institución en la vida del país.

De ahí que la batalla de los estudiantes tiene significados mucho más amplios que una disputa sobre cuánto pagar por los servicios educativos o qué tipo de procedimiento se va a utilizar para admitir estudiantes. Enfrentados con un clima que ciertamente estaba lejos de ser pacífico, también ocurrió que en esa época se afirmaron con fuerza y se dirigieron contra ellos y ellas las tendencias más radicalmente autoritarias desde los núcleos de poder. La Iglesia católica, la Confederación Patronal de la República Mexicana y otros organismos empresariales, la prensa y medios electrónicos, los espacios privados y aristocráticos y gran parte del Estado los criticaron con una virulencia que sólo sería superada en la época de la gran rebelión magisterial de 2012-2018. Asimismo, con autoritaria dureza se imponen evaluaciones y exclusiones sistemáticas de niños y jóvenes “insuficientes” y “desechables”. Es un choque de cosmovisiones: la que intuyen los jóvenes y el EZLN, frente a la del viejo y corporativizado PRI y una UNAM que de autonomía plena es reeditada como dependiente del gobierno y autoritaria, con la visión católica, militar y corporativa del sexenio de Ávila Camacho. En los hechos, la radicalidad de las rebeliones en la educación en los noventa es precedida de ejercicios del poder mucho

más radicales, avasalladores y violentamente autoritarios que los jóvenes que se rebelan contra lo que aprendieron en las décadas previas.

Así, la lectura de lo que ocurrió en la UNAM está en una clave que conecta y descifra también el porqué de los enfrentamientos del EZLN con el ejército regular, en 1994, y también en el tiempo de la violenta traición del gobierno de Zedillo a la promesa de dialogar con los zapatistas en 1995. De hecho, en aquel momento ni siquiera el gobierno maneja los dos conflictos por separado: “el Secretario de Gobernación afirma que se promoverá la solución negociada tanto en Chiapas como en la UNAM”.<sup>27</sup> Y de manera paradójica, pero muy lógicamente, esta conexión y estos radicalismos plantearon en los noventa también la posibilidad de acuerdos. Porque son lo que equilibra al poder. El ataque vengativo contra las comunidades zapatistas en 1994 se detuvo gracias a que impusieron un acuerdo y la presión de dialogar todos esos jóvenes estudiantes, acompañados por maestros, artistas, intelectuales, académicos, periodistas, clases medias y hasta grupos religiosos que salieron a las calles a demandar el alto al fuego y el comienzo de las negociaciones.

Lo lograron y, con ello, repentinamente, también se crearon espacios en otro nivel, más alto y efectivo que el trillado y limitado espacio institucional, espacios en el Congreso, en las calles de la ciudad. Siempre a sabiendas de que el otro, corporativo, enquistado y autoritario será quien finalmente se niegue a dialogar y a llegar a acuerdos. Esa fue la experiencia en Chiapas (donde se rompe la promesa de los Acuerdos de San Andrés), y esa sería la experiencia también en la UNAM, donde los pronunciamientos por el diálogo fueron sólo una formalidad, pues nunca reconocieron el poder y la demanda del otro.

Sólo en diciembre, en el Palacio de Minería, por un breve momento, tras la caída del rector Barnés, el diálogo se inició y de inmediato se llegó al primer compromiso fundamental para seguir hablando: que no habría solución violenta, es decir, que se reconocía al otro, su capacidad y sus demandas, y por lo tanto tenía espacio la voluntad de respetarlo; todo lo que no hubo durante siete meses. Pero también, como en el caso de los zapatistas, luego vino la traición a la promesa de no violencia y sí diálogo, y como en las comunidades en Chiapas, las fuerzas federales irrumpieron por sorpresa en la ciudad del saber, la Ciudad Universitaria.

<sup>27</sup> Hortensia Moreno y Carlos Amador, *op. cit.*, p. 475.



Los rebeldes en Chiapas en aquel momento de 1995 fueron tiroteados, perseguidos y expulsados de sus casas y pueblos, y en la ciudad de México los estudiantes fueron acorralados, perseguidos y enviados a la cárcel y a juicio por cargos como despojo, privación ilegal de la libertad. La traición, el radicalismo y la violencia extrema desde la institucionalidad y su poder, históricamente, han sido siempre más cruentos porque tienen todo que perder, pero al mismo tiempo tienen todo el poder.

Esto último explicaba, por un lado, la sorprendente insistencia de las autoridades por imponer el alza de colegiaturas, a pesar de que cada día de huelga era un clavo en el ataúd de la propuesta. El Estado y la burocracia universitaria regalaron la victoria moral a los estudiantes. Porque quedó clara la conexión profunda que existía entre la cúpula de la Universidad y los sectores más tecnócratas y duros del Estado y gobierno en ese momento.

Por otro lado, que en una sola década (1987-1999) se hayan dado tantos intentos de modificar planes de estudio, requisitos de permanencia, colegiaturas, criterios y procedimientos de admisión, y a partir de rectores tan distintos como el abogado Carpizo, el biólogo Sarukhán y el propio químico Barnés, puede explicarse por una uniforme y constante presión externa que combinaba las presiones derivadas de la deuda, la insistencia de los organismos internacionales, las sugerencias desde el gobierno (recuérdese a Zedillo diciendo a los rectores que sus universidades “no son viables”) y, claro, la persuasión eficaz que genera el contar con la capacidad de restringir o dar fondos en abundancia.

#### EL CGH PIDE DIÁLOGO Y CANCELAR EL RGP. EL RECTOR BUSCA DIVIDIR AL CGH

Como consecuencia directa de la aprobación del aumento a las cuotas y colegiaturas y de la reacción gubernamental de continuidad del apoyo al rector y, además, en un contexto de efervescencia que apunta a una huelga inevitable, el Consejo General de Huelga (CGH) anuncia que “sin diálogo público y derogación del Reglamento General de Pagos [RGP], no habrá marcha atrás”.<sup>28</sup> Y en ese mismo día el rector publica un escrito donde se establecen condiciones para el diálogo que no sólo lo dificultan, sino que buscan dividir a los y las estudiantes.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 456.

El documento del rector se anunciaba como conciliador y hasta señalaba que abría la puerta a hacer modificaciones adicionales a lo ya aprobado. Sin embargo, lo sustancial y motivo del conflicto, el alza en los montos, ya estaba acordado y eso no cambiaría. Con eso la oferta de diálogo sonó hueca y no tuvo mayor trascendencia. Pero sí la tuvo la forma —nada pacificadora— en que aprobaba como *buenos* a una parte de los integrantes del CGH y denunciaba como los *malos* a la otra. En efecto, en ese texto llamado *Diálogo entre universitarios: principios y consensos* (8 de abril de 1999), el rector hacía una distinción entre los universitarios nobles y, por otro lado, los malintencionados.

Los primeros eran descritos como “universitarios comprometidos con la institución, que consideran necesario defender el principio de gratuidad en el que creen...”, y a quienes se les concede el derecho de hablar y participar:

estos universitarios están en todo su derecho de defender sus puntos de vista y la mayoría está dispuesta a hacerlo conforme a los mecanismos de participación que establece la legislación universitaria... y [lo hacen] aceptando que es necesario llegar a acuerdos por las vías que establece nuestro marco institucional.

Pero, refiriéndose a los segundos, el lenguaje cambia radicalmente, pues dice que, “por otra parte, se encuentran aquellos profesionales de la protesta... [que están] a la espera de cualquier oportunidad para fracturar el marco institucional vigente”.

Y concluye diciendo que esos dos grandes grupos de personas “persiguen objetivos totalmente distintos: unos válidos y respetables, congruentes con los valores universitarios, otros que buscan precisamente trastocarlos”.<sup>29</sup> Así, aun antes de empezar el conflicto éste ya estaba descrito en términos dicotómicos, como un enfrentamiento no entre el CGH y la rectoría, sino por un lado, los sectores nobles —el rector y estudiantes, ambos comprometidos con la institución—, pero por el otro, los promotores profesionales de la fractura del orden institucional.

Obviamente, esta manera imaginaria de organizar el conflicto promovía el encono y la radicalidad internos y, en consecuencia, una mayor du-

<sup>29</sup> Francisco Barnés de Castro, “Diálogo entre universitarios: principios y consensos”, p. 420.





ración y tensión del conflicto. Es un factor innegable en los enfrentamientos entre *moderados* y *radicales*, incluso llamados *ultras*; es decir, entre los *buenos* y los *malos*. Un enfrentamiento que no tardó en asumir expresiones violentas al interior del movimiento que fueron utilizadas para descalificarlo.

De esta manera, lo que declarativamente pretendió ser una iniciativa de control de daños y apaciguamiento luego de la decisión, en los hechos buscaba incitar a una forma de conflicto interna que descalificara de fondo la voluntad —que como se comprobaría más adelante, había en ambos sectores y no sólo en el radical— de alcanzar los objetivos de la huelga. Si este documento refleja una intención deliberada sería un ejemplo del bajo nivel moral.

#### MANIFIESTO A LA NACIÓN DEL CGH Y PLIEGO DE DEMANDAS

El 20 de abril, en su primera sesión y ya con prácticamente todas las escuelas y facultades en huelga, el CGH presenta su *Manifiesto a la Nación*, donde se dan a conocer los seis puntos del pliego de demandas.<sup>30</sup> Éstas pueden ser vistas desde la inmediatez de sus textos concretos, como a continuación se presentan, pero también desde su significado más amplio, histórico y social, como luego también analizamos. Para todo eso, recogemos aquí la versión (aunque los paréntesis son nuestros) que ofrecen dos estudiosos de la educación superior,<sup>31</sup> que analizaron el movimiento inmediatamente después de que éste fuera reprimido:

- 1.- Abrogación del Reglamento General de Pagos (que incluye el alza de colegiaturas de 20 centavos a los montos antes mencionados de más de 1000 y 2000 pesos, respectivamente, para bachillerato y licenciatura y, además, indexados a la inflación, pues se expresan en salarios mínimos);
- 2.- El retiro de las sanciones (respecto de las reales o supuestas faltas en que hayan incurrido estudiantes en el movimiento);
- 3.- Recuperación de los días de clase;
- 4.- Creación de un espacio de diálogo (una vez concedidas las demandas, acordar la manera de hacerlas operativas y acordar la realización de un congreso universitario);
- 5.- Derogación de las reformas de 1997 (que además de restringir el plazo máximo para titularse, man-

<sup>30</sup> Hortensia Moreno y Carlos Amador, *op. cit.*, p. 457.

<sup>31</sup> Roberto Rodríguez y Hugo Casanova, *op. cit.*, p. 20.

datan mayores promedios para el pase automático del bachillerato a la licenciatura), y 6.- Desaparición de los vínculos de la UNAM con el Ceneval (organismo de evaluación y acreditación, encargado de la selección de aspirantes al bachillerato UNAM y de la aplicación de exámenes de egreso a los titulados de la institución).<sup>32</sup>

En concreto, las demandas 1, 4, 5 y 6 reflejaron directamente el rechazo a las tendencias derivadas del nuevo orden educativo —neoliberal— que tendrían efectos inmediatos en las vidas de las y los estudiantes y sus familias, mientras que las demandas 2 y 3 responden a la necesidad de asegurar que el movimiento no afectará la posibilidad de todos los estudiantes de continuar los estudios. Y lo mismo perseguía la demanda de garantizar que no hubiese reacciones autoritarias posteriores que llevaran a juicios o sanciones.

La demanda 4 (creación de un espacio de diálogo, realización de un congreso universitario) era estratégica porque, además de definir entre ambas partes cuestiones como la recuperación de las clases, la eliminación de sanciones, el alcance específico que tendría la puesta en práctica de cada punto, con el Congreso Universitario se sentaban las bases para continuar con un proceso de transformación de la Universidad. En el fondo, esta demanda 4, si se cumplía, vendría a impedir que la definición de los alcances del cumplimiento de las demandas no quedara en manos de las autoridades (como finalmente ocurrió).

### EL “MARCO LEGAL” COMO FACTOR DEL CONFLICTO

La misma fuerza y desarrollo del conflicto de la UNAM hizo que se volvieran relevantes y transparentes aspectos que en otros tiempos solían pasar inadvertidos. En concreto, la existencia de un “marco de valores y legislación universitaria” al que apela el rector en su documento del 8 de abril. Ese documento, marco en los conflictos universitarios —y éste no es la excepción— aparece como el bien institucional máspreciado, una especie de *corralito* donde debe darse el juego, y quien no lo respete o se salga de él se convierte en un peligro para la institución. La forma en que apareció

<sup>32</sup> Para una versión más amplia, véase “Huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000)”, *Wikipedia*, 2022. En línea: <[https://es.wikipedia.org/wiki/Huelga\\_estudiantil\\_de\\_la\\_UNAM\\_\(1999-2000\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Huelga_estudiantil_de_la_UNAM_(1999-2000))>.



en el conflicto 1999-2000 permite analizar cómo su validez misma viene subvertida por las propias autoridades.

Éste se pone en peligro cuando se generan situaciones —como el conflicto de 1999-2000— en que las autoridades consideran que no respeta el orden institucional, que se busca el beneficio propio, pero no la finalidad académica, el máximo valor institucional. Para sustentar su punto de vista en dicho documento el rector Barnés acude al discurso de otro rector: refiere que en 1944 Alfonso Caso consideraba necesario darle a la Universidad “una constitución que establezca la vida universitaria sobre bases firmes que [...] impida que se pongan por encima de estos fines los de política de grupos”, refiriéndose tanto a la que resulta “de partidos nacionales o internacionales como la de los pequeños partidos universitarios con fines personalistas”. De no hacerlo, decía el rector Alfonso Caso, a ellos como autoridades cabía hacerlos responsables “de la desaparición inevitable de nuestra casa de estudios, como una institución autónoma”.<sup>33</sup> Nada menos.

La posición de Barnés era contradictoria porque lo fue también en su momento la de Caso. Éste llegó a rector —aunque realmente no lo quería— como parte de un momento en que sectores conservadores de la Universidad querían acabar con la experiencia de autonomía plena —que duraba ya 12 años— que vivía la Universidad. Los estudiantes tenían un poder enorme, y también los profesores. A tal punto que, de acuerdo con la Ley Orgánica de 1933, ambos sectores gobernaban la institución y formaban la enorme mayoría del Consejo Universitario; salvo el rector y algún otro funcionario, no existía el numeroso bloque de autoridades y funcionarios que ahora es tan común en los consejos universitarios. Estudiantes y profesores en el consejo elegían a rector y funcionarios, pues no había Junta de Gobierno.

Sin embargo, aprovechando el surgimiento de una fuerte protesta contra el rector Brito, de inclinaciones fascistas, algunos académicos aprovecharon para impulsar el discurso de que había que desalojar a la política de la Universidad, es decir, cambiar la composición del consejo y crear la Junta de Gobierno. Pero para lograrlo llevaron más política a la Universidad, pues acudieron al más alto nivel de la política mexicana —el general y presidente Ávila Camacho, un hombre cercano a la Iglesia y a

<sup>33</sup> Francisco Barnés de Castro, “Diálogo entre universitarios: principios y consensos”, p. 421.

grandes adinerados— para que interviniera. Jesús Silva Herzog, entonces funcionario y profesor, cuenta el episodio:

a petición de varios sectores universitarios, el presidente de la República intervino para terminar con la huelga en contra del [rector] Brito, pues pasaban los días y los días sin encontrar solución. Su intervención consistió en llamar a su despacho del Palacio a seis exrectores para pedirles que nombraran a un nuevo rector [que resultó ser Alfonso Caso], quien tendría como tarea fundamental, además del restablecimiento de las clases, convocar a un Consejo Universitario Constituyente, el cual estudiaría primero y propondría después al Ejecutivo una nueva ley orgánica de la institución.<sup>34</sup>

Poco después, los exrectores regresaron y propusieron al presidente un texto. El presidente lo consideró adecuado y lo envió al Congreso para su aprobación, lo que ocurrió en enero de 1945.

Así surgió y se aprobó la todavía hoy vigente Ley Orgánica de la UNAM que establece que en el Consejo Universitario deben participar en gran número los directores, funcionarios y el rector y, de esa manera, en la práctica, asegurar el control sobre ese órgano colegiado. Los estudiantes y profesores sólo podrían ganar si votan juntos contra una propuesta del rector y funcionarios. Y en 70 años eso o nunca ha ocurrido o muy raras veces porque las autoridades prácticamente siempre votan en bloque siguiendo al rector, mientras que entre académicos, trabajadores y estudiantes hay mucha mayor pluralidad. Se establece también la Junta de Gobierno que designa rector y otros funcionarios, con lo que un pequeño grupo tiene un enorme control sobre la Universidad. Evidentemente, no se trataba de expulsar a la política de la Universidad, sino más bien de introducir una forma política del gobierno de unos pocos respecto a muchos.

Este cambio, sin embargo, trajo varias contradicciones.

La primera, que para “sacar a la política de la UNAM” se llevó a cabo el acto más evidentemente político que puede haber en el México presidencialista: poner en manos de la voluntad del primer mandatario la decisión de qué Ley debe tener la UNAM y enviarla al Congreso para que se apruebe. Entonces, para empezar, el marco de valores y normas universitarias no es, en su origen ni en su ejercicio, universitario. Esto último porque

<sup>34</sup> Jesús Silva Herzog, *Una historia de la universidad de México y sus problemas*, p. 81.



incluye prácticas —como la tendencia absolutista— que contradicen de fondo la esencia libre de la universidad.

La segunda contradicción es que, con este precedente, de ahora en adelante, el presidente y las autoridades universitarias asumen que aquél puede intervenir en la UNAM cuando y como considere necesario. Aquello que decía Torres Bodet respecto de cómo surgió la Ley Orgánica de 1945, “intervenimos para ya no intervenir”, resultó falso porque las intervenciones se siguieron dando. Silva Herzog narra en algún momento de una huelga que el presidente Alemán convocó a dicha Junta para hablar sobre ese tema. Y la Junta le dijo que era necesario que el presidente apoyara con más claridad al rector Zubirán, a lo que Alemán respondió que el rector Zubirán contaba con todo su apoyo (eso fue a las 2 de la tarde) y poco más tarde (a las 8 de la noche) el rector Zubirán se reunió con la Junta y allí les informó que el presidente le había pedido su renuncia.<sup>35</sup>

Un nuevo poder y una nueva política en la Universidad: hay más ejemplos, pero el más reciente e ilustrativo es el de 1999, cuando se sabe, por versión nunca desmentida, que el presidente Zedillo, en llamada telefónica, le pide al rector Barnés su renuncia y luego impulsa a De la Fuente y éste queda como rector,<sup>36</sup> a pesar de que está muy claro en el marco normativo de la UNAM cómo y quién elige al rector.

La tercera contradicción de un arreglo de esta naturaleza es que, pretendiendo separar la política de la academia, incurre en la forma política menos favorable a los valores académicos de libertad de cátedra e investigación, es decir, la concentración desmedida del poder.

Concentrar el poder en unos pocos tiende a que se tomen decisiones sin tener realmente en cuenta las visiones y preocupaciones de muchos y eso genera conflictividad (como la decisión de aumentar las cuotas). Es notorio el contraste: a pesar de su problemático arranque, durante la mayor parte del periodo de autonomía plena (1933-1944), cuando son los estudiantes y profesores los que dirigen la institución, prácticamente no hay conflictos. Silva Herzog confirma que “efectivamente [...], durante los seis años siguientes [a partir de 1938 con autonomía plena] la Universidad estuvo en paz sin que hubieran huelgas ni actos de violencia de parte de los alumnos”.<sup>37</sup> Sin embargo, una vez que se establece el nuevo orden (Ley

<sup>35</sup> Jesús Silva Herzog, *op. cit.*, p. 96.

<sup>36</sup> Véase Raúl Monge y Francisco Ortiz Pardo, “Una llamada de Los Pinos y Francisco Barnés presentó su renuncia”, *Proceso*, 14 de noviembre de 1999.

<sup>37</sup> Jesús Silva Herzog, *op. cit.*, p. 78.

Orgánica de 1945) que otorga al rector, a sus funcionarios y a la Junta de Gobierno todo el poder sobre los destinos y la cotidianidad de la Universidad, esta concentración del poder coincide con un cambio profundo en la conflictividad institucional y con el Estado. El recuento de los hechos que ocurren a partir de 1945 que presenta Imanol Ordorika confirma una y otra vez su tesis: “el autoritarismo se había consolidado en la Universidad y en el sistema político en general. Los grupos dominantes en la Universidad Nacional Autónoma de México tenían grandes expectativas para la nueva era que los esperaba una vez desterrada la política”.<sup>38</sup> Retomando esa perspectiva, el conflicto de 1999-2000 resulta ser un caso emblemático y especialmente severo de la tendencia histórica que surge con el cambio de 1945. En poco más de 10 años (1987-1999) hubo varios conflictos importantes: la huelga de 1987; el intento de alza de colegiaturas en 1992; en 1995 y 1996 el problema de los rechazados; también en 1995 el conflicto en CCH; y en 1996 el problema del examen único; en 1997 las restricciones a la permanencia y al pase automático, y en 1999 una de las huelgas más prolongadas en América Latina, un enconado conflicto que termina con mil estudiantes en la cárcel. Detrás de todas ellas hay decisiones de una persona o un pequeño grupo, luego en algunos casos son avaladas por el consejo, en otros casos ni siquiera eso.

La cuarta contradicción consiste en que, puesta enteramente en manos de las cúpulas y los grupos que conducen la Universidad, el marco normativo (Ley Orgánica y los reglamentos que a su sombra se expiden) cambia cuando el rector y los funcionarios deciden hacerlo, pero los estudiantes no tienen voz ni poder para ellos cambiar ese marco, ni para impedir —si consideran que les perjudican— los cambios que hacen las autoridades. De ahí que, como ocurre en este periodo previo al año 2000, la Universidad puede estar casi en constante conflicto. Una vez que cesan las decisiones de las autoridades de aumentar colegiaturas y establecer requisitos más duros, deja de haber conflictos significativos.

Al combinarse el autoritarismo del marco normativo del pasado con el ingreso a un periodo de neoliberalismo extremadamente agresivo y vertical, tienden a generarse climas de alta conflictividad a nivel nacional —como vimos en los antecedentes— y a nivel institucional, como vimos párrafos arriba en las iniciativas conflictivas que en rápida sucesión aparecen en la UNAM en esos años. Con el rector Barnés, respetar el marco

<sup>38</sup> Imanol Ordorika, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, p. 99.



institucional significaba aceptar el alza de cuotas, las modificaciones a la legislación de 1997, las sanciones, la vinculación con la agencia privada de control, el Ceneval, y la negativa a nuevas formas de discusión y acuerdo, como el Congreso Universitario. Con el siguiente rector, De la Fuente, resulta que en realidad todas esas modificaciones no eran tan fundamentales para la Universidad. Un marco normativo altamente politizado, que está sujeto a la discrecionalidad de un rector y luego a la de otro que se mueven en función de las condiciones políticas que los rodean, que deja a los estudiantes sólo la función de sujetos pasivos que deben aceptar cualquier marco que se defina, y que no tiene ningún dispositivo que impida la intervención desde la presidencia de la República, no es adecuado para una universidad, pero tampoco puede considerarse como esencia de la institución, que no puede tocarse y debe sagradamente respetarse. Siguiendo al rector Alfonso Caso, que habla de la desaparición posible de la universidad autónoma si no se cambia el marco, el rector Barnés añade que también se pone en peligro si no se acepta un nuevo marco decidido entre pocos: “de continuar el paro, la UNAM corre el riesgo de cerrar definitivamente sus puertas”.<sup>39</sup> Pero lo que vemos claramente es que el marco no es la última frontera de la existencia de la institución. Quienes pueden cambiar discrecionalmente el marco son los que tienen el poder en la Universidad y representan su última esencia. El marco no es tan poderoso como el rector que le da vida, lo cambia o pone en riesgo. Eso significa que el respeto a la institución que se pide, en el fondo, es el respeto al rector y a la facultad que tiene de hacer y deshacer marcos.

Ese respeto a una persona tiene sus límites. Y éstos son impuestos por otra persona —el presidente— que tiene mayor poder. El secretario de Educación en febrero de 1999 consideraba al rector como una persona responsable y hablaba del “planteamiento absolutamente responsable” que contenía su propuesta de alza en las colegiaturas.<sup>40</sup> Unos meses más tarde, sin embargo, viendo el daño político que causaba al gobierno, el presidente le pierde el respeto y cambia la manera en que el gobierno, a través del mismo secretario de Educación, habla de él: llama “criticable” su “incapacidad [...] para actuar tan racional y creativamente como lo exige la gran responsabilidad que la Universidad tiene ante la nación”. Y habla, además, del “lamentable desarrollo de los acontecimientos [...] en la UNAM a partir

<sup>39</sup> Francisco Barnés de Castro, en Moreno y Amador, p. 467.

<sup>40</sup> Francisco Barnés de Castro, “Universidad responsable, sociedad solidaria”, p. 449.

de decisiones que en ejercicio de su autonomía tomaron las autoridades universitarias”.<sup>41</sup>

Detrás del marco normativo están, entonces, poderes encarnados en personas y por tanto hay cambiantes posturas políticas y presiones también políticas o económicas, intereses, fobias, ambiciones y todo lo que significa la política y el ser humano. Convertir al marco normativo en algo sagrado, intocable, apolítico, incuestionable, es no ver la realidad y eso lleva a conflictos muy problemáticos, como claramente el de 1999-2000. Si, por el contrario, no se trata a las propuestas ni a los marcos normativos como absolutos, entonces es posible que la intervención humana, como superior a los marcos absolutos, pueda resolver con mayor eficacia los conflictos. Pero la experiencia de la UNAM en este punto es desconsoladora.

Un rector generó un enorme conflicto violento, profundamente confrontativo, con ramificaciones y consecuencias por todos lados. Otro rector, sin embargo, abrió la esperanza —cuando firmó el compromiso de no optar por la violencia para parar la huelga—, pero inmediatamente la cerró cuando, en lugar de seguir hablando, se dedicó a preparar la manera de derrotar al otro. Para eso construyó otro marco, definió unilateralmente cómo debía ser la respuesta única y concitó apoyos importantes e hizo que se votara en el consejo, y con ese aval en la mano dio paso a la violencia a un nivel más alto que el del anterior rector. Finalmente, no hubo solución, sólo el equilibrio de dos violentas fuerzas, ambas desde el marco normativo, ambas desde el cargo de rector.

Por último, una quinta contradicción es que en el conservadurismo, que tiende a generar la concentración del poder (y que a su vez tiende a manifestar enorme respeto por los marcos), está ocurriendo que los avances en derechos como el de la educación, la gratuidad, la democracia, transparencia, participación en los asuntos institucionales, libertad de expresión e investigación también de los estudiantes no se están dando tanto a partir de las universidades.

A pesar de que están pensadas para conocer y reflexionar, a fin de servir mejor a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, todo esto no se impulsa en las instituciones de educación superior. Y no puede impulsarse, precisamente, porque son esencialmente conservadoras. La idea de autonomía como un marco propio y, se supone, libremente

<sup>41</sup> Véase Raúl Monge y Francisco Ortiz Pardo, *op. cit.*





te determinado, es ingenua porque no ve los intereses y las presiones y confunde respeto con conservadurismo. Respetar el marco, a pesar del marco mismo y de las necesidades del conocimiento, es profundamente conservador.<sup>42</sup>

#### LA RESPUESTA A LAS DEMANDAS QUE PROPONE LA NUEVA RECTORÍA

Mientras duró en su puesto el rector Barnés, nunca se creó el espacio para una negociación directa y detenida sobre las demandas del CGH. A lo más que se llegó fue a un encuentro (en el Palacio de Minería) para fijar algunas reglas para una eventual negociación formal y, por supuesto, varias iniciativas —como la de los eméritos— para establecer alguna mediación. Un comienzo distinto pareció darse con la llegada del nuevo rector De la Fuente. Sin embargo, después de un esperanzador arranque de las negociaciones bilaterales y de llegar a un primer acuerdo (el compromiso de Rectoría de no utilizar la violencia contra el movimiento) cambió súbitamente de estrategia, se abandonó el diálogo y se concentró el esfuerzo en organizar una consulta que le permitiría llevar al consejo la propuesta de cancelar el acuerdo de las cuotas, suspender los puntos controvertidos de las reformas de 1997 y la vinculación con el Ceneval, en espera de que estos temas se discutan y se defina qué hacer en el Congreso Universitario. Y obviamente, el tema de la realización del congreso.

Más complicado aún: esa consulta fue utilizada para cercar a los huelguistas, es decir, para crear el escenario de que una enorme cantidad de universitarios estaba conforme con la propuesta del nuevo rector —como si los votantes hubieran sido los que se inconformaron con las modificaciones y hubiesen hecho estallar la huelga—; *una vez hecho esto*, incluso el consejo las retomó y canceló el aumento en las colegiaturas y suspendió las modificaciones de 1997 y la vinculación con el Ceneval. Evidentemente, los huelguistas no estuvieron de acuerdo con una respuesta unilateral, incuestionable, como se les presentaba, y entonces el gobierno y las autoridades universitarias consideraron que era el mejor momento para tomar por la fuerza las instalaciones y aprehender a cientos de estudiantes. Esto último manchó todo el proceso de salida. Y lo que queda en el imaginario

<sup>42</sup> Véase Hugo Aboites, “LGES: Las contradicciones y realidades del nuevo marco legal para la educación y universidad autónoma”, *Revista Observatorio de Desarrollo*.

y como lección del conflicto es que ni el Estado ni las autoridades *resguardadas* tras el marco normativo pueden dejar de moverse en la misma latitud que el anterior rector: la *imposición* unilateral y la fuerza, y en este caso aún más violenta.

La repuesta a las demandas queda entonces teñida de fuerza y esa es la *primera y fundamental* evaluación. Lo fundamental es que la rectoría pudo llevar al consejo su propia interpretación de cómo debería definirse la respuesta a cada uno de los puntos del pliego petitorio. Y ya aprobada su versión, las y los estudiantes volvieron a ser colocados como *sujetos* pasivos y sólo tuvieron la opción de aceptarla *o no*. Y *si no*, se imponía. Y evidentemente fue una buena noticia que se cancelaran las cuotas, pero se dejó vigente el Reglamento General de Pagos. Y, por otro lado, nunca fue *claro* a fondo por qué los acuerdos de 1997 y la relación con el Ceneval sólo se suspendieron. Tampoco quedaba *claro* lo que ocurriría con el congreso.

Más problemática aún, que en el caso del Ceneval no hay espacio para especular; la mera suspensión de la relación con el Ceneval permitió en los hechos que la vinculación se conservara y fortaleciera. Se interpreta que no hay problema en que la relación continúe, pero ahora semioculta: se supone que la UNAM ya no tiene una relación directamente, pero la comisión que organiza el examen único sí tiene una estrecha relación (contrata la aplicación del examen Ceneval) y la UNAM es parte de esa comisión. Es un mecanismo muy utilizado en las empresas y otro tipo de organizaciones. Cuando una persona no quiere aparecer como vinculada a determinada empresa crea una entidad —puede ser otra empresa distinta, una asociación civil o una persona— a la que se contrata para que sea quien se encargue de dar la cara, mantener la vinculación directa y firme en lugar de quien no quiere o no puede involucrarse. Es decir, se relaciona mediante una interpósita persona o entidad. Y así la UNAM participa en la contratación del Ceneval para que aplique exámenes a todos los solicitantes. Y el examen que aplica la UNAM es también de opción múltiple, tiene los mismos temas que el examen Ceneval, tiene el mismo número de preguntas por tema, el mismo grado de dificultad, el mismo número total de preguntas y la UNAM no puede cambiar los temas ni puede decidir poner preguntas abiertas en lugar de preguntas de opción múltiple. Es decir, es casi una versión más de las que aplica el Ceneval.

Esto y el mantener “suspendidas” las reformas de 1997, la ausencia de congresos, son cuestiones que dejan inconcluso el movimiento de 1999 y siguen sin resolverse las peticiones de hace 20 años.



Lo más grave es que, en lugar de simplemente responder con ánimo de cerrar el expediente de 1999-2000 y para eso cumplir plenamente con las demandas, se ha preferido mantener una situación ambigua, sin resolver a fondo. Y con esto lo que se hace es no cerrar el ciclo ni el conflicto. La suspensión, en concreto, es una forma legal que facilita que otro rector o rectora decida que es de *sobrevivencia* de la institución recuperar los acuerdos de 1997 impulsados por un rector, y llevar a su plenitud la relación con el Ceneval y dejar atrás la opacidad y ambigüedad. Es decir, deja en la tierra las semillas de un conflicto. Cuando podría dedicarse la energía y *perspectiva* institucional a *explorar* nuevas formas de *recrear* la Universidad en tiempos muy *cambiantes*.

#### CONCLUSIÓN: LA LUCHA CONTRA LA ELIMINACIÓN CLASISTA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Aun así, con su *incompletud*, la lucha de las y los estudiantes del CGH en 1999 trajo frutos evidentes: ni los gobiernos, ni las autoridades de la UNAM han, desde entonces, hablado siquiera de aumentar las cuotas y colegiaturas, o de revivir y aplicar los acuerdos de junio de 1997. Se puso un alto a la serie de intentos por elevar la carga económica de la educación en los más pobres. Y, aunque en realidad no es así, se ven obligados a mantener el discurso de que no tienen tratos con el Ceneval y de que en la universidad pública nacional es aceptable la realización de un congreso universitario, de que la universidad se desarrolla mejor si vive en el callejón que representa la combinación Consejo Universitario-Junta de Gobierno, que oficializa que sólo un pequeño grupo tome decisiones por toda la enorme comunidad que es la UNAM.

Lo logrado no son conquistas definitivas. La historia muestra una insistencia continua desde los gobiernos y autoridades por reconquistar o ampliar y fortalecer su presencia y la del mundo empresarial en cada uno de estos terrenos. Son espacios en disputa, escenarios donde sigue sorda y subterránea o abierta y conflictiva la batalla por la educación. Una lucha que, como muestra la historia reciente, ha sido exacerbada por la aceleración de las dinámicas de imposición y la profundización de los cambios que ha significado el neoliberalismo. De mediados de los ochenta hasta ahora ese ha sido el motor principal: la conquista de territorios educativos por los intereses burocrático-empresariales del escenario neoliberal, expresada en la urgencia por la calidad y la eficiencia que impulsa el BM.

La enorme fortaleza y determinación que han mostrado los movimientos estudiantiles, y específicamente el de 1997-2000, tiene raíces muy profundas y precisas. La utilización masiva de los exámenes estandarizados que discriminan a las mujeres y hombres de clases populares, el alza desmedida de los montos de las cuotas y colegiaturas y la creciente exigencia académica-empresarial (rapidez en el proceso industrializado de educación, evidencia tangible de logros en competencias e informaciones) han vuelto extraordinariamente difícil el acceso y la permanencia en la educación y, sobre todo y casi exclusivamente, para los y las jóvenes de clases populares.

La lucha de los estudiantes en 1999-2000 sirvió para mostrar la profundidad y determinación a que ha llegado el impulso neoliberal de cambiar la educación y hacerla crecientemente ajena a las mayorías. Ha sido muy difícil arrancar sus iniciativas, están fuertemente enraizadas. Además, presenciamos intentos de un agravamiento profundo de las condiciones para el acceso al conocimiento y por tanto a la historia, la cultura, el arte y la capacidad de trabajar y construir, y lo que vemos también es, en ciertos momentos, una respuesta ya no sólo como resistencia subterránea, sino como respuesta activa, organizada y colectiva de una enorme fuerza social que ya no cabe en las pequeñas y rígidas estructuras de la educación creadas sobre todo en la primera mitad del siglo XX. La rebelión de los maestros de a pie, que son en su mayoría de las clases populares y que trabajan con las clases populares, así como la rebelión de los estudiantes son las señales y medidas más claras del impacto tan hostil y agresivo que ha tenido el llamado periodo neoliberal en los jóvenes que luchan en contra de la exclusión por su clase social, buscan vivir y acceder a la historia “ser alguien” a través del conocimiento.

Finalmente, ahora es claro que el movimiento del CGH tuvo un carácter anticipatorio. Se luchó por el derecho a la educación y a la gratuidad y ya ahora, aunque en forma todavía contradictoria,<sup>43</sup> son constitucionales en la educación superior. De ahora en adelante ninguna universidad puede aumentar las cuotas y colegiaturas (aunque aún se resisten a cancelarlas) porque ya existe el mandato constitucional de que la gratuidad es un derecho. Por otro lado, hay que aprovechar los errores: al dejar en manos de las instituciones los requisitos para ingresar, la Constitución hizo directamente responsables a los titulares (rectores) de esas instituciones de los requisitos que determinan.

<sup>43</sup> *Idem.*



Tienen que ver que los requisitos de sus instituciones respeten el derecho a la educación y la gratuidad. Y eso abre la puerta para nuevas luchas.

Estamos todavía en una época neoliberal en que especialmente la educación pública está siendo acorralada por la privatización, y se desatan luchas por el conocimiento. Hasta es posible mirar lo que está ocurriendo: si hace 30 años la universidad autónoma atendía a la mitad de la matrícula global en educación superior y las instituciones particulares sólo aproximadamente 15 por ciento, ahora la privada, con cerca de 35 por ciento, está a punto de superar a la autónoma, que tiene una proporción similar. El conocimiento es una enorme fuente de riqueza y los poderosos del mundo buscan adueñarse de ella, a pesar de que la población, los niños, niñas y jóvenes tienen derecho prioritario. Invertir en educar a estos niños y jóvenes, y educarlos desde su clase y para su clase, beneficia a todo mundo; invertir en nuevos conocimientos para vender productos no suele ser el caso, sólo beneficia a unos cuantos.

Es una lucha, y una lucha de clase, y si es lucha de clase quiere decir que nace por lo tanto de lo más profundo de la experiencia humana en el mundo: dónde se nace, con quiénes se crece, cómo se habla, qué se come, cómo se baila, cómo la clase determina la vida, da identidad y define las luchas que hay que dar en el mundo. Es el hogar, la comunidad, el barrio, la colonia, el pueblo, la etnia, el género, es decir, lo que da identidad, lo que somos de manera integral.

Quienes luchan son jóvenes que han constatado en carne propia que el acceso a la educación ahora es más clasista que nunca. Ya no es sólo que el origen social determina mucho de la cultura y el conocimiento, sino que además se crean mecanismos especiales —como los exámenes estandarizados— para excluir a las mujeres y los pobres. Después de 1999 ellas y ellos saben que permanecer en la educación es ahora una lucha de clase que pasa por el derecho a la educación y la gratuidad, pero también por la democratización de las instituciones de educación superior y la apertura de su conducción a estudiantes y profesores. Y saben que el “éxito escolar” neoliberal refleja más la capacidad de asimilar el perfil de las clases dominantes que la capacidad de construir desde quienes necesitan más el conocimiento y utilizarlo para transformar la sociedad. En las luchas de clase por la educación de los años noventa aparecieron señales profundas en el futuro inmediato. La de 1999-2000, por sus objetivos y su determinación, por las implicaciones clasistas que da a conocer, es por eso y en muchos sentidos un punto central de referencia.

- ABOITES, Hugo, "La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México", en *Historia de poder y resistencia (1982-2012)*, México, UAM/CLACSO/Ítaca, 2012.
- BARNÉS DE CASTRO, Francisco, "Diálogo entre universitarios: principios y consensos", en Hortensia Moreno y Carlos Amador, *UNAM, huelga del fin del mundo. Entrevistas y documentos*, México, Planeta, 1999.
- , "Universidad responsable, sociedad solidaria, Documento 11 de febrero", en Hortensia Moreno y Carlos Amador, *UNAM, huelga del fin del mundo. Entrevistas y documentos*, México, Planeta, 1999.
- CARPISO MCGREGOR, Jorge, "Fraccionar la UNAM en micro universidades", en Hortensia Moreno y Carlos Amador, *UNAM, huelga del fin del mundo. Entrevistas y documentos*, México, Planeta, 1999.
- GONZÁLEZ RUIZ, Enrique, *Diario de la huelga rebelde*, México, Ediciones Uníos/Unidad Obrera y Socialista APN, 2000.
- MENESES REYES, Marcela, "Memorias de la huelga estudiantil en la UNAM", en *XII Curso interinstitucional: un siglo de movimientos estudiantiles SES UNAM*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 2018.
- MORENO, Hortensia y Carlos Amador, *UNAM, huelga del fin del mundo. Entrevistas y documentos*, México, Planeta, 1999.
- NORIEGA CHÁVEZ, Margarita, *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés, 2000.
- ORDORIKA, Imanol, *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, Centro de Estudios Superiores Universitarios/Plaza y Valdés/UNAM (Educación Superior Contemporánea), 2006.
- SALINAS DE GORTARI, Carlos, *VI Informe de Gobierno*, 1994.
- SEP, *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988*, México, Cuadernos SEP, 1984, pp. 139.
- SILVA HERZOG, Jesús, *Una historia de la universidad de México y sus problemas*, México, Siglo XXI, 1974.



- ABOITES, Hugo, "LGES: Las contradicciones y realidades del nuevo marco legal para la educación y universidad autónoma", *Revista Observatorio de Desarrollo*, vol. X, núm. 28, Zacatecas, 2021 .
- , "La universidad perseguida: México", *Boletín de la Biblioteca del Congreso Nacional de la República Argentina*, núm. 131, Argentina, 2018.
- ACUÑA, Arturo, "Cronología del movimiento estudiantil 1986-1987", *Cuadernos Políticos*, México, núms. 49/50, enero-junio de 1987, pp. 86-96.
- BLANCO MEJÍA, José Joaquín, "La UNAM en la encrucijada", *La Jornada, Anuarios: México 2000. Fin de siglo*, México, 2001.
- CISEN, "Agenda de Riesgos para la Seguridad Nacional 1998", *Proceso*, núm. 1176, México, 16 de mayo de 1999.
- HERRERA BELTRÁN, Claudia, *La Jornada*, México, 28 de febrero de 1999.
- HEYNEMAN, S. e I. Fagerlind, "University Examinations and Standardized Testing", *Documentos Técnicos del Banco Mundial*, núm. 78, Estados Unidos, 1988.
- MONGE, Raúl y Francisco Ortiz Pardo, "Una llamada de Los Pinos y Francisco Barnés presentó su renuncia", *Proceso*, México, núm. 1202, 14 de noviembre de 1999.
- WUEST SILVA, Teresa y Patricia Mar, "Estudiantes de bachillerato ante el movimiento de huelga. Posiciones y explicaciones", *Perfiles Educativos*, vol. 22, núms. 89-90, México, UNAM, 2000.

Electrónicas

- "Huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000)", *Wikipedia*, 2022. En línea: <[https://es.wikipedia.org/wiki/Huelga\\_estudiantil\\_de\\_la\\_UNAM\\_\(1999-2000\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Huelga_estudiantil_de_la_UNAM_(1999-2000))>.
- RODRÍGUEZ, Roberto y Hugo Casanova, "El conflicto de la UNAM 1999-2000, ¿los límites de la reforma?", México, CIPEDS, 2000. En línea: <[https://www.ses.unam.mx/docencia/2017II/Rodriguez2000\\_ConflictoDeLaUNAM.pdf](https://www.ses.unam.mx/docencia/2017II/Rodriguez2000_ConflictoDeLaUNAM.pdf)>. (Consultado: 27/01/2023).

Documentos

- UNAM, *Plan de Desarrollo de la UNAM (1997-2000)*.



# El movimiento estudiantil de 1999 en la Universidad Nacional Autónoma de México como expresión de rechazo a la educación neoliberal

Cecilia Peraza Sanginés<sup>1</sup> y Juan Manuel Hermosillo Lara<sup>2</sup>

## RESUMEN

Este trabajo explica el proceso de resistencia a la adopción de políticas neoliberales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a partir del análisis del pliego petitorio del Consejo General de Huelga (CGH), en 1999-2000, desde la perspectiva de la privatización de la educación. Se abordan las tendencias globales en las políticas de educación superior de finales del siglo XX para identificar los efectos de su

<sup>1</sup> Doctora en sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona con especialidad en educación y cultura; actualmente es profesora de tiempo completo, adscrita al Centro de Estudios Sociológicos, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, donde realizó sus estudios de licenciatura. Coordina el Grupo de Análisis de la Política Educativa, en: <http://investigacion.politicas.unam.mx/gaped>. Sus principales temas de investigación comprenden: educación para la paz, educación para la ciudadanía global, coeducación, cambio en las instituciones de educación superior, la reforma educativa global y la rendición de cuentas en el campo educativo. Es autora de diversas publicaciones académicas y de divulgación. Tiene experiencia profesional en diversos campos vinculados con organizaciones sociales e instituciones educativas en México y el Estado español. Es coordinadora del libro *México en la reforma educativa global*, publicado por la UNAM en 2020.

<sup>2</sup> Egresado de la licenciatura en sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Forma parte del Grupo de Análisis de la Política Educativa y ha colaborado como asistente de investigación en el proyecto financiado PAPIIT "De los proyectos globales a los efectos locales: evaluación de los impactos de la reforma educativa 2013", coordinado por la doctora Cecilia Peraza Sanginés (2020-2021). Ha colaborado con la organización Vía Educación y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados a través del proyecto de cartografía participativa y talleres de liderazgo comunitario. Sus temas de interés se centran en la educación multicultural, inclusión educativa, migración e infancia.



adopción en el contexto nacional, a partir de la huelga como expresión de rechazo a la educación neoliberal. La intención de un trabajo como este es aportar elementos a la reconstrucción de la memoria histórica alrededor de la defensa de la educación pública y gratuita como un bien común.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo responde a la invitación a formalizar, en registro escrito, nuestra participación<sup>3</sup> en la mesa de análisis acerca de la huelga de 1999 y la privatización de la educación, convocada por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (INEHRM) en octubre de 2019, en conmemoración de los 20 años de la movilización estudiantil.<sup>4</sup>

La intención es compartir algunas reflexiones acerca del movimiento desde una posición situada, a partir de la experiencia propia en la huelga como estudiante de sexto semestre de sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, pero también como personas que investigamos las políticas educativas globales y su recontextualización en México, desde una perspectiva comparada.

Proponemos abordar el fenómeno de la movilización estudiantil alrededor del CGH de 1999-2000 (en adelante, la huelga) en contra de la aprobación del Reglamento General de Pagos (RGP) de la UNAM, como una expresión de rechazo a las políticas privatizadoras de la educación superior.

Este capítulo aborda, en primer lugar, el Movimiento de Reforma Educativa Global (GERM, por sus siglas en inglés), que promueve políticas privatizadoras y mecanismos de rendición de cuentas con autonomía. Se explican las tendencias globales en las políticas de educación superior de

<sup>3</sup> El abordaje se construyó de manera colectiva en el Grupo de Análisis de la Política Educativa del Centro de Estudios Sociológicos, junto con estudiantes de la licenciatura en sociología, para actualizar la lectura e integrar su mirada en este trabajo. Para conocer los productos académicos del grupo de investigación, consultar: <<http://investigacion.politicas.unam.mx/gaped/>>.

<sup>4</sup> La mesa era la segunda de cinco, en el marco del conversatorio “La huelga estudiantil de 1999” con el tema de la privatización de la educación. Contó con la participación del director del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (II-SUE-UNAM), doctor Hugo Casanova Cardiel, así como la doctora Denisse Cejudo (IISUE-UNAM), y el maestro Luis Gerardo Molina (Facultad de Economía-UNAM). El evento se llevó a cabo en distintas sedes del INEHRM y la UNAM. El resto de mesas se centraron en el análisis de la huelga estudiantil desde sus antecedentes (mesa uno), el papel de los medios de comunicación (mesa tres), la participación de las mujeres (mesa cuatro) y el fin de la huelga (mesa cinco).

finales de siglo XX, desde la perspectiva sociológica, para comprender el proceso de su adopción en el contexto de la UNAM.

Para responder a la pregunta realizada por el INEHRM, acerca del *impacto que tuvo en México la implementación de estas políticas y de qué manera concreta se aplicaron en la UNAM*, cuestionamos la noción de *implementación* desde la perspectiva sociológica —respecto a la lógica de la administración pública—, a partir de la propuesta heurística de Stephen Ball<sup>5</sup> para analizar *las políticas como ciclos*. Desde esa perspectiva, se identifican cuatro niveles posibles de interpretación y apropiación o recontextualización de una política: el nivel del texto, el del discurso, la adopción efectiva de la política y sus efectos.

Desde la perspectiva de Ball, las políticas deben analizarse como trayectorias, donde diversos actores juegan distintos papeles en función de su posición social. Así, se distinguen dos dimensiones en la política: *política como discurso* y *política como texto*. La primera se articula a partir de las nociones de lo imaginable e inimaginable, “correcto” o “incorrecto” y, a grandes rasgos, aquello que los individuos pueden realizar en el marco discursivo. Esto anterior se sustenta en planteamientos jurídicos, normas de operación, compromisos, acuerdos y legislaciones en un marco de legalidad (política como texto). Ambas dimensiones están relacionadas y existen una con la otra.

Lo anterior se traduce en acciones concretas que *se ponen en acto* en función de la posición de cada individuo; desde la formulación estatal hasta los y las estudiantes. Este proceso genera efectos esperados y no previstos y, en estos últimos, podemos distinguir efectos perversos de efectos creativos o innovadores.

Desde la perspectiva de la sociología de la política educativa, se aborda el análisis del discurso oficial en la política de educación superior del Partido Revolucionario Institucional (PRI) de finales de los años noventa (1994-2000), con Ernesto Zedillo en la presidencia, para comprender la aprobación del RGP de la UNAM como detonante de la huelga estudiantil.

En el segundo apartado se aborda la huelga como expresión de rechazo a la propuesta neoliberal. Para responder a la pregunta acerca de la reacción de la comunidad estudiantil, se propone el análisis del pliego petitorio en la dimensión de la privatización de la educación, frente al

<sup>5</sup> Stephen J. Ball, “What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes”, *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, pp. 10-17.



discurso oficial. Los resultados del análisis permiten abordar el nivel de los efectos de la adopción de una política neoliberal en un contexto como el de la UNAM, en el ocaso del siglo XX.

La intención de un trabajo como éste es aportar elementos a la reconstrucción de la memoria histórica alrededor de la defensa de un bien común: la educación superior, específicamente, la Universidad Nacional Autónoma de México, pública y gratuita. Por ello, hemos considerado pertinente actualizar la lectura, para identificar desafíos para la educación postpandemia (Covid-19, 2020-2021), en la dimensión de la privatización de los espacios educativos.

## LA EDUCACIÓN NEOLIBERAL

El *neoliberalismo* es un concepto de la economía que se refiere a un modelo, actualmente hegemónico, que se sostiene sobre el discurso de la búsqueda para mejorar el desarrollo y el bienestar de la sociedad a través de una distribución descendente de la riqueza que se obtiene (*trickle down policy*).<sup>6</sup>

El discurso neoliberal se refiere a la necesidad de implementar reformas y políticas que regulen los aspectos económicos y sociales, de manera que el Estado limite su papel a velar por el cumplimiento de dicho marco regulatorio, sin intervenir en la economía. Los tres principios clave de esa lógica reformista son, de acuerdo con González Ledesma:<sup>7</sup> 1) la liberalización comercial; 2) la privatización de las actividades productivas; y 3) la desregulación de las normas dirigidas al sector económico.

En el campo educativo, el neoliberalismo actúa a partir de mecanismos de mercantilización del conocimiento, que se plantea como fuente de riqueza. La educación, por su capacidad de producción e innovación, se identifica como una alternativa a la crisis económica de los años ochenta del siglo XX, cuando el modelo neoliberal ganó terreno, avanzando especialmente en América Latina.<sup>8</sup> En México, la adopción del modelo económico neoliberal se asocia al periodo presidencial de Miguel de la Madrid (1982-1988).

Las exigencias de dicho modelo sobre la educación superior implican diversos mecanismos de control, que se promueven a través del discurso

<sup>6</sup> Miguel Alejandro González Ledesma, *Neoliberalismo y Educación Superior en México*, p. 15.

<sup>7</sup> *Idem.*

<sup>8</sup> Véase Naomi Klein, *La doctrina del shock*.

de la rendición de cuentas. Se concretan en exámenes y mediciones estandarizadas, que se utilizan para la comparación y la competencia entre instituciones por el mercado educativo.

En el modelo neoliberal destaca la desregulación por parte del Estado y la privatización de los servicios.<sup>9</sup> De tal modo, no solamente se exige un incremento en la inversión educativa, sino que también se promueven ideas y mecanismos del sector privado en la educación pública, como el gerencialismo, bajo el argumento de que solventarán los problemas principales que enfrenta la educación.<sup>10</sup>

Así, en el contexto del fin del siglo XX y del avance del neoliberalismo a nivel mundial, la educación se convirtió en uno de los objetivos centrales de las agendas de reformas. Éstas fueron gestadas e impulsadas desde el GERM, compuesto por redes de organizaciones nacionales y transnacionales que aglutinan personas dedicadas a la política, a los negocios, a la academia y la investigación que, en conjunto, acumulan suficiente poder político, económico y cultural para incidir efectivamente en el campo global de producción y adopción de las políticas educativas.

El Movimiento ha sido respaldado fundamentalmente por dos organizaciones: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Grupo Banco Mundial (GBM). El nivel de incidencia de dichos organismos internacionales se ha ido transformando desde su creación, y su trabajo en el campo educativo se ha intensificado en las últimas dos décadas.

El GERM funciona como un sistema de gobernanza multiescalar donde organizaciones diversas, que trabajan en relativa autonomía, pero con objetivos comunes, participan en la construcción de los problemas que, consideran, deben ser atendidos en los sistemas educativos.<sup>11</sup> Los organismos supranacionales condicionan el financiamiento de las deudas de los paí-

<sup>9</sup> Véase Armando Alcántara Santuario, "Privatización, cambios y resistencias en educación", *Revista de la Educación Superior*, pp. 157-163. Desde que la educación se considera un servicio en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), la lucha en defensa de la educación pública y gratuita como derecho, como bien común, perdió la batalla frente a la embestida neoliberal. También puede consultarse el trabajo de Gil Antón, "El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado?", en *ibid.*, pp. 9-20.

<sup>10</sup> Hugo Casanova Cardiel y Juan Carlos López García, "Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010)", *Linhas Críticas*, pp. 109-128.

<sup>11</sup> Véase Cecilia Peraza, *México en la reforma educativa global*.



ses empobrecidos a la adopción de las medidas económicas contempladas en el modelo neoliberal (privatizar, controlar, evaluar, exigir...).

Las organizaciones alrededor del GERM plantean estrategias de solución a los problemas diagnosticados, que se traducen en recomendaciones para la política educativa nacional, que luego son incorporadas en los paquetes de reformas.

Durante el mandato presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), del PRI, México adoptó las recomendaciones de las instituciones financieras internacionales, adquiriendo sendos compromisos por el préstamo billonario solicitado para el rescate bancario<sup>12</sup> por el “error de diciembre” y la fuerte crisis económica de 1994.

En dicho marco, el gobierno federal envió a la Cámara de Diputados el Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal de 1999, en el que reducía agudamente el presupuesto para la educación superior. Desde el discurso oficial, se argumentaba que el acceso a los niveles educativos superiores por parte de jóvenes provenientes de familias extremadamente pobres era especialmente bajo, por lo que se suponía que el subsidio federal beneficiaría en gran proporción a población con posibilidades de ingresos para cubrir parcial o totalmente el costo de la educación.

Bajo el argumento de la crisis y su consecuente contexto de escasez, se promovió la idea de la necesidad de esquemas alternativos de financiamiento que permitieran reducir la carga económica del Estado y encontrar esquemas para reorientar recursos hacia la población con mayores rezagos.

El planteamiento se basaba en fórmulas que consideran préstamos educativos como complemento a las cuotas, bajo el supuesto de que ello aumentaría el esfuerzo de estudiantes y presuponiendo que ello mejoraría la equidad intergeneracional, dado que la inversión recaería sobre las individualidades beneficiarias y no sobre sus familias.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Dora Villanueva, “Intereses ya superan el costo de la deuda del antiguo Fobaproa: SHCP” [entrada digital]. De acuerdo con cifras oficiales, el acumulado de las obligaciones financieras, que derivaron en el Fondo Bancario de Protección al Ahorro (Fobaproa) y que se socializaron en 1998, rebasan 1.4 billones de pesos.

<sup>13</sup> Esta lectura, a 20 años, permite observar los efectos de la aplicación de dichos esquemas neoliberales en países como Chile o Colombia, donde el grupo de economistas de Chicago (identificados en México como *los Chicago boys*, que ocuparon cargos de gobierno con el PRI desde los años ochenta) ensayó su modelo al límite de haber condenado a las juventudes a un endeudamiento crítico durante un periodo muy importante de su vida productiva, en un panorama de desempleo de por sí desolador.

Desde el Poder Ejecutivo se promovió la prestación privada de educación en todos los niveles, bajo el supuesto de que el esquema privado de gestión es más eficiente que el sistema público, por operar con costos menores. Esto responde a lo que Ball y Youdell<sup>14</sup> categorizan como dinámicas exógenas o *exprivatización*, es decir, políticas “visibles” que se alinean con el principio de liberalización comercial, de manera que se puedan entablar nuevas relaciones de mercado entre ambos sectores. Así, se adopta un modelo de gestión de bajo costo, con la premisa de gestionar de mejor manera los problemas principales de la educación, aunque este objetivo no sea necesariamente cumplido. Al trasladar parte de la inversión y riesgo al sector privado, la gestión de la educación pública también se desplaza al sector privado.

La nueva gestión pública<sup>15</sup> de la educación, por su parte, se vale de mecanismos de privatización endógena o *endoprivatización*, bajo la premisa de que el sector privado opera de manera más eficaz que el público. Desde esta perspectiva, se incorporan herramientas y mecanismos de gestión propios del sector privado en el público, materializados en el fomento a la competencia entre instituciones educativas, los sistemas de estímulos al personal docente y los mecanismos de rendición de cuentas, con el objetivo de elevar la calidad educativa y optimizar los resultados escolares. En este sentido, el papel del Estado no consiste en deslindarse completamente de la gestión pública, sino en adoptar un papel de “vigilancia y control”, como un “Estado evaluador”.

En la UNAM, la trayectoria de esa nueva gerencia de la educación pública podría tener su origen en el periodo del rector Jorge Carpizo (1985-1989), cuando se presenta el documento *Fortaleza y Debilidad en la Universidad Nacional Autónoma de México*, que fue seguido de un paquete de propuestas de reforma rechazado enérgicamente por el Consejo Estudiantil Universitario, que resultó en una de las huelgas estudiantiles más relevantes (1986) para el movimiento, que precedió la de 1999.

El periodo del rector José Sarukhán Kermes (1989-1997) sucedió al del doctor Carpizo y tampoco estuvo exento de la contradicción permanente

<sup>14</sup> Véase Stephen J. Ball y Deborah Youdell, *La privatización encubierta en la educación pública*.

<sup>15</sup> Lluís Parcerisa, “Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña”, *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 359-390.



entre la intención de *neoliberalizar* la UNAM y las manifestaciones de resistencia.

En 1997 inició el periodo de dos años que duró el rectorado del doctor Francisco Barnés de Castro. Ese mismo año se reglamentó el pase automático del bachillerato universitario a las licenciaturas, condicionando a un promedio mínimo de 7 y priorizando los mejores promedios en la elección de carrera y plantel. Se identificaron manifestaciones de protesta que trascendieron al segundo punto del pliego petitorio, sobre el cual no profundizaremos en este trabajo.<sup>16</sup>

El 11 de febrero de 1999, seguido del discurso titulado “Universidad responsable, sociedad solidaria”, el rector propone derogar y modificar el RGP de 1966 que establecía la cantidad de 20 centavos por efecto de inscripción.<sup>17</sup> En junio de ese mismo año se propuso la modificación al Reglamento General de Inscripciones y al Reglamento General de Exámenes, que rigen los principios de ingreso y permanencia a la universidad. La política en el nivel del texto, en congruencia con el discurso de *la responsabilidad y la solidaridad*.

El nuevo reglamento incluía, entre otras cuestiones, el cobro de cuotas semestrales obligatorias<sup>18</sup> para bachillerato y nivel técnico (15 días de salario mínimo, equivalentes en ese momento a un cobro anual de \$ 1 360 para estudiantes de bachillerato) y para licenciatura (20 días de salario mínimo, equivalentes a \$ 2 040). En el caso de los posgrados, serían los directores de cada entidad los que fijarían las cuotas. A las personas no nacionales se les cobraría 10 veces más. El examen profesional, incluyendo los trámites de titulación, costaría 40 días de salario mínimo. Este reglamento fue suspendido oficialmente por acuerdo del 13 de abril de 2000, a escasos siete días del primer aniversario de la huelga.

También se establecían pagos por trámites escolares, servicios educativos y actividades extracurriculares. Se establecía un cobro diferenciado que variaba de acuerdo con el nivel de estudios y la capacidad económica

<sup>16</sup> “Pliego petitorio del Consejo General de Huelga”, en *Consejo General de Huelga* [entrada digital]. Segundo punto del pliego petitorio CGH: Derogación de las reformas de 1997 a los Reglamentos de Inscripciones y Exámenes, con el correspondiente restablecimiento del pase automático, el respeto a la elección de carrera y la anulación del límite de tiempo en la permanencia.

<sup>17</sup> Véase Yolanda de Garay, “Capítulo II”. En línea: <<http://www.biblioweb.tic.unam.mx/libros/movimiento/capitulo2.html>>.

<sup>18</sup> Un mes después de la declaración de huelga, dichas cuotas se replantearon con carácter voluntario.



de los/as estudiantes y sus familias: quienes tuvieran más recursos pagarían más, quienes no tuvieran recursos pagarían menos o se les subsidiaría. El RGP, amenazaron, entraría en vigor al siguiente semestre (2000-I). Ese fue el detonante de la huelga estudiantil.

## LA HUELGA COMO EXPRESIÓN DE RECHAZO A LA PROPUESTA NEOLIBERAL

*Antes de que nos olviden  
haremos historia,  
no andaremos de rodillas...  
el alma no tiene la culpa.*

CAIFANES (1990)<sup>19</sup>

Para responder la pregunta acerca de la reacción de la comunidad estudiantil frente a la imposición de las medidas privatizadoras en la UNAM, parafraseamos una canción de Caifanes que se convirtió en uno de los íconos del movimiento estudiantil de finales de siglo. Una canción que permite establecer el vínculo simbólico con el movimiento estudiantil de 1968 como principal referente. El montaje audiovisual realizado alrededor de la huelga, con esa canción como base, aporta imágenes muy significativas del carácter masivo del movimiento.<sup>20</sup>

La pasión con la que se logró aglutinar, de manera catártica, la diversidad de colectivos estudiantiles organizados alrededor del CGH, atravesó de manera muy peculiar el proceso de formación política de toda una ge-

<sup>19</sup> Caifanes, *El Diablito* [producción discográfica]. Su segunda producción discográfica es considerada como una de las mejores obras en la historia del rock mexicano y como la consolidación de la identidad de la agrupación, caracterizada por la fusión de los elementos sonoros autóctonos y las tendencias internacionales. A pesar de incluir algunos de los sencillos más conocidos de la banda, su *tracklist* contiene el emotivo himno de protesta social en memoria de la masacre de estudiantes el 2 de octubre de 1968, llamado “Antes de que nos olviden”.

<sup>20</sup> Diversos materiales se han generado alrededor del movimiento. Véase “Las píldoras del Dr. Barnés (Movimiento estudiantil 1999-2000)” [documental], en *Ciencias TV*; “Huelga UNAM 1999-2000. CGH a 20 años. Documental completo” [documental], en *Brigada Informativa Altavoz*; “Huelga en la UNAM. Nuestros Rostros” [documental], en *Cine Desbunde*.





neración. La apuesta de muchos grupos de corte marxista era la formación de cuadros, en aras de sentar las bases para la revolución.<sup>21</sup>

La huelga configuró la identidad de miles de jóvenes de finales del siglo XX alrededor de *la promesa educativa*. Es decir, la lógica de considerar la educación como una inversión, a la par de cualquier otro tipo de capital físico. La premisa de partida en esa *promesa* es que a mayor inversión educativa, mayor será la productividad o factor residual de “calidad de trabajo” y, por lo tanto, la remuneración económica incrementará de manera más significativa. El efecto principal de dicho ciclo, desde la Teoría del Capital Humano, es favorecer las oportunidades de movilidad social y la oportunidad de acceder a la educación.<sup>22</sup>

El reclamo de gratuidad de la universidad se sostuvo sobre la interpretación constitucional que otorga a la educación el carácter público, laico y gratuito. Enarbolando un discurso alrededor de la universidad incluyente, democrática y popular al servicio de la sociedad, el CGH logró convocar a los sectores universitarios progresistas (estudiantes, trabajadores/as, docentes e investigadores/as), así como aglutinar a diversos sectores y organizaciones de la sociedad, como el propio Sindicato de Trabajadores/as de la Universidad, la Coordinadora Nacional de Trabajadores/as de la Educación, el Frente Popular Francisco Villa, el Sindicato Mexicano de Electricistas y el mismo Ejército Zapatista de Liberación Nacional, con sus diversas perspectivas, agendas y maneras de hacer política.

Se organizó un movimiento a raíz de asambleas de base en las explanadas de las distintas escuelas y facultades, a partir de profundos y largos debates que llevaban a jornadas de formación política y *saloneo* en el interior de la universidad y brigadas barriales, para buscar alianzas con las familias y otros movimientos locales, en los entornos locales más próximos a los distintos planteles de la universidad, tanto de educación media superior como superior.

<sup>21</sup> La generación 1996-2000 fue la última del plan de estudios de 1976 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. El plan 76 dedicaba una buena parte de la formación social mexicana a construir el sentimiento latinoamericano. Estudiamos cómo la Revolución Cubana y otros procesos de transformación en América Latina se fueron gestando en el seno de las juventudes universitarias. Nuestros referentes vivos eran profesoras y, sobre todo, profesores provenientes del exilio político republicano español y de las dictaduras latinoamericanas.

<sup>22</sup> Xavier Bonal, *El funcionalismo tecno-económico y la teoría del capital humano...*, pp. 38-46.

El origen del CGH se encuentra en la primera Magna Asamblea, el 19 de febrero, en el Auditorio Ho Chi Minh de la Facultad de Economía, en la Ciudad Universitaria. La segunda Magna Asamblea se llevó a cabo el 24 de febrero en el Auditorio Che Guevara de la Facultad de Filosofía y Letras, que a la fecha sigue siendo un espacio social *okupado*.

El 2 de marzo se exhorta al rector a entablar el diálogo con la Asamblea y se acuerda impedir la sesión de Consejo Universitario en la que se aprobaría el nuevo RGP. Ante el desaire de la autoridad, inició un ciclo de movilizaciones con la megamarcha del 4 de marzo del Parque Hundido a Rectoría (6.3 km). El 11 de marzo, 23 escuelas se fueron a paro de actividades durante 24 horas, exigiendo al rector el diálogo público. Las autoridades respondieron que no retirarían su propuesta y advirtieron que las personas que participaran en el paro enfrentarían sanciones de carácter legal.

El 15 de marzo, bajo una serie de irregularidades en los procesos institucionales de toma de decisiones, el Consejo Universitario sesionó a puertas cerradas fuera de las instalaciones universitarias, en el Instituto Nacional de Cardiología, en ausencia de 47 consejeros/as, 24 de 27 consejeros/as estudiantiles a quienes no se les notificó con suficiente antelación el cambio de sede. La indignación colectiva desencadenó la decisión de ir a la huelga el 20 de abril.

No fue sino hasta el 10 de diciembre, ocho meses más tarde, que las autoridades universitarias recibieron el pliego petitorio del CGH<sup>23</sup> en el diálogo público del 10 de diciembre de 1999. Los seis puntos del pliego petitorio fueron:

---

1 Desmantelamiento del aparato policiaco de represión y espionaje político montado en la universidad por las autoridades; así como la eliminación de todo tipo de actas y sanciones, universitarias y extrauniversitarias, en contra de los participantes en el movimiento, estudiantes, profesores, trabajadores y población en general. Esto incluye necesariamente la entrega de los cheques ilegalmente retenidos a profesores que nos han apoyado y se negaron a ser parte del fraude de las clases y exámenes extramuros; la anulación y desistimiento de toda acción penal, en particular de las actas penales levantadas ante la PGR.

---

2 Derogación de las reformas de 1997 a los Reglamentos de Inscripciones y Exámenes, con el correspondiente restablecimiento del pase automático, el respeto a la elección de carrera y la anulación del límite de tiempo en la permanencia.

---

<sup>23</sup> "Pliego petitorio del Consejo General de Huelga", *op. cit.*



3	Rompimiento total y definitivo de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (Ceneval)
4	Abrogación del Reglamento General de Pagos y anulación de todo tipo de cobros por inscripción, trámites, servicios, equipo y materiales.
5	Corrimiento del calendario escolar tantos días como los días efectivos de clase suspendidos por el actual conflicto, con la correspondiente anulación de las clases extramuros.
6	Congreso democrático y resolutivo pactando antes del levantamiento de la huelga, los tiempos, agenda, composición, forma de elección de los delegados, mecanismos para la toma de decisiones y resolutivez, que garantice que las decisiones del Congreso tendrán carácter de mandato para toda la comunidad universitaria y serán acatadas por las autoridades.

A continuación, se propone el análisis de los puntos 3 y 4, para limitarnos a cumplir el objetivo de explicar el proceso de resistencia a la adopción de políticas neoliberales en la UNAM desde la perspectiva de la privatización de la educación.

El cuarto punto plantea la abrogación del Reglamento General de Pagos y la anulación de todo tipo de cobros por inscripción, trámites, servicios, equipo y materiales. Un punto especialmente polémico frente al discurso neoliberal que traslada la responsabilidad de la inversión en educación al nivel individual, frente a la responsabilidad del Estado.

El tercer punto del pliego petitorio exige el rompimiento total y definitivo de los vínculos de la UNAM con el Ceneval y, en consecuencia, la anulación del examen único de ingreso al bachillerato de las universidades y escuelas públicas, así como del Examen Único de Egreso. Este punto fue agregado con posterioridad, como resultado de la Asamblea del 3 de mayo en el Auditorio Che Guevara.

Como es posible observar en la formulación de las peticiones, en la oposición al RGP y la anulación de “todo tipo de cobros” (una cosa que resulta inadmisibles en el código neoliberal), es un rechazo tajante a la lógica de la mercantilización de la educación. Es, en nuestro análisis, una resistencia evidente a la política que concibe a la educación como una transacción mercantil o una serie de servicios comerciales en oferta. Dicha resistencia a la lógica del Acuerdo General de Comercialización de Servicios que impone el marco regulador del modelo neoliberal a nivel global, es un

reclamo en contra de la privatización de la educación, en defensa de una conquista histórica.<sup>24</sup>

En la exigencia de romper los vínculos de la UNAM con el Ceneval se identifica un indicador de resistencia a la política global que tiende a imponer mecanismos de rendición de cuentas basados en mediciones estandarizadas que se sostienen bajo el fundamento de “la necesidad de evaluación”. En el contexto de la huelga, se observa la imposición del examen único de ingreso al bachillerato de las universidades y escuelas públicas, así como del Examen Único de Egreso.

El primer examen no logró frenarse, ni tampoco el vínculo de la UNAM con el Ceneval. Sin embargo, el Examen de Egreso de Licenciatura, actualmente sigue sin aplicarse en la UNAM, aunque no puede decirse lo mismo en el caso de otras universidades públicas estatales. El análisis de los efectos que implica la evaluación externa, para instituciones de educación superior, trasciende el objetivo de este capítulo. No obstante, es preciso identificar en ella un indicador de neoliberalización de los procesos pedagógicos, por el uso que se da a los resultados de las mediciones, en términos de fomento a la competencia entre instituciones educativas, los sistemas de estímulos al personal docente y los mecanismos de rendición de cuentas.

Este análisis del pliego petitorio en la dimensión de la privatización de la educación, frente al discurso oficial, permite identificar las contradicciones y abordar el nivel de los efectos de la adopción de una política neoliberal en un contexto como el de la UNAM, en el ocaso del siglo XX.

Así pues, para responder a la pregunta acerca de la implementación de las políticas neoliberales y la manera concreta en que se aplicaron en la UNAM, hemos abordado el análisis desde la perspectiva de *la política como ciclo*, en el nivel de los efectos de la adopción, a partir de que el Consejo Universitario aprobara el RGP, como detonante del estallido de la huelga estudiantil, el 20 de abril de ese mismo año. Como se mencionó en la introducción de este trabajo, cuestionamos la noción de *implementación de política pública* desde la perspectiva de la sociología de la política educativa, que se distingue de la lógica de la administración, para analizar *las*

<sup>24</sup> Véase “Huelgas Estudiantiles”, *Nuestras conquistas* [capítulo de serie documental en YouTube].



*políticas como ciclos* en los que existen distintos niveles de interpretación y resignificación.<sup>25</sup>

Retomamos la propuesta analítica desarrollada por Stephen Ball<sup>26</sup> y colegas,<sup>27</sup> quienes identifican dos dimensiones en la política: texto y discurso. Por un lado, la política como texto establece los compromisos que resultan de disputas desde la autoridad pública; en contraste, la política como discurso establece los límites de lo imaginable, es decir, las acciones que se pueden llevar a cabo —o no— por parte de los actores situados en una posición específica dentro de la política. Estas dimensiones no son opuestas, pues coexisten en estrecha relación. Posteriormente, se traducen en acciones concretas en función de la interpretación y creatividad de los actores (puesta en acto o adopción de la política) de manera que las fuerzas políticas y sociales en distintos niveles y con diversos intereses son enlazadas. Este proceso genera efectos esperados y no previstos, de los cuales distinguimos, en el nivel teórico, efectos perversos de efectos innovadores.

La aprobación del RGP de la UNAM en 1999 resulta en la concreción, en el nivel del texto —regulatorio—, del discurso de la *Universidad responsable, sociedad solidaria* a la que hacía referencia el entonces rector de la universidad, Francisco Barnés de Castro, para adoptar las políticas neoliberales del GERM. Bajo el argumento de la crisis, en la universidad y en los medios de comunicación se promovió la idea de que se necesitaban mecanismos alternativos de financiamiento que permitieran reducir la carga económica del Estado, con esquemas para reorientar recursos hacia la población con mayores rezagos. La mejor solución que encontraron fue trasladar la responsabilidad de la inversión educativa a las personas, en la

<sup>25</sup> Stephen J. Ball, *op. cit.*, pp. 10-17. Ball rompe con la noción de implementación de la política, como un mecanismo diseñado a nivel estatal. En su lugar, propone comprender la política educativa desde la perspectiva de trayectorias, donde todos los actores en el proceso educativo resignifican la política y la adoptan efectivamente, desde el nivel institucional hasta el aula.

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> Stephen J. Ball y Richard Bowe, "Subject Departments and the 'Implementation' of National Curriculum Policy: An Overview of the Issues", *Journal of Curriculum Studies*, pp. 97-115. Para profundizar en la puesta en marcha de las políticas educativas en el contexto latinoamericano, véase Jason Beech y Analía Inés Meo, "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*.

línea de la teoría del capital humano. Sin embargo, las personas se manifestaron en desacuerdo.

La sola aprobación de dicha política en el nivel del texto generó como efecto la reacción de un amplio sector de la sociedad civil mexicana, encabezado por el CGH, conformado por estudiantes de los distintos niveles educativos de la UNAM (media superior, superior y posgrado), en alianza con algunos docentes y trabajadores de la misma universidad, así como diversas organizaciones de otras universidades y otras luchas que convergieron en unidad por la defensa de la educación pública y gratuita.

La huelga de nueve meses puede identificarse como un efecto no previsto por las autoridades educativas, frente a la adopción de la política neoliberal en la UNAM; sin embargo, como es posible deducir a partir del análisis de contexto, la reacción era previsible. La autoridad apostó a medir fuerzas. El pulso fue profundo y desgastante, con nuevos efectos, tanto perversos como creativos, sobre los distintos actores involucrados en el conflicto.

En el nivel de los decisores políticos, la huelga estudiantil advirtió los límites a los que la sociedad mexicana estaba dispuesta en los albores del nuevo milenio. Como antecedente político inmediato a la gestión del conflicto en la universidad, es preciso hacer referencia a los trabajos de la Comisión de Concordia y Pacificación en el conflicto armado en Chiapas, con la firma de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, que no fueron respetados por parte de las autoridades gubernamentales, traicionando la palabra empeñada en el proceso de construcción de paz.<sup>28</sup> El descrédito hacia las instituciones era abierto y fundado.

En ese momento, la sociedad confería autoridad moral a un movimiento organizado de personas jóvenes alrededor de la defensa de la educación pública y gratuita. No sin poderosos detractores. En la actualidad, nos preguntamos cuáles son los mecanismos de escucha de las personas jóvenes, confinadas hace más de dos años a un encierro atomizante, bajo el argumento de resguardar la salud frente a la pandemia global;<sup>29</sup> mientras los estadios de fútbol y los bares permanecen abiertos para “reactivar la economía”, a inicios de 2022, las universidades públicas del país siguen cerradas, reduciendo los procesos pedagógicos a la realidad virtual. Un

<sup>28</sup> Cecilia Peraza, “Los acuerdos de San Andrés en el periodo preelectoral”, *Revista Crítica Jurídica*, pp. 323-328.

<sup>29</sup> Cecilia Peraza, “Reflexiones sobre educación y postpandemia”, *Revista Novamerica*, pp. 5-13.



fenómeno que, desde una óptica más amplia, hace tiempo advertía Bonilla Molina con su planteamiento acerca del apagón pedagógico global.<sup>30</sup>

Así pues, en el campo pedagógico es posible observar los efectos perversos de las políticas neoliberales, principalmente en la desigualdad en el acceso a la educación y en la precarización de la labor docente.<sup>31</sup> No obstante, uno de los efectos creativos no previstos de la aprobación del RGP en 1999 en los que concentramos nuestra reflexión, fue la formación política y la conformación identitaria de miles de jóvenes alrededor de la apuesta educativa.

El nivel organizativo y de construcción colectiva que vivimos alrededor de la huelga de 1999 no se ha repetido en los últimos 20 años, a pesar de las nutridas movilizaciones alrededor del crimen de Estado en Ayotzinapa durante 2014<sup>32</sup> y, en menor medida, en la organización del movimiento #YoSoy132. En el seno de las universidades, las organizaciones feministas en contra de la normalización de la violencia de género en los espacios universitarios, y del feminicidio —en el extremo—, han sido las que han congregado los esfuerzos organizativos estudiantiles, de manera más visible, frente a otros procesos de resistencia, igualmente relevantes.

En declaraciones recientes, el presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO)<sup>33</sup> expresó que la UNAM se ha dotado de un carácter individual

<sup>30</sup> Luis Bonilla Molina, “Apagón pedagógico global. Las reformas educativas en clave de resistencia”, *Viento Sur*, pp. 92-101.

<sup>31</sup> Véase Isaura Castelao-Huerta, “Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina”, *Educação e Pesquisa*. Las políticas neoliberales desde otra óptica han perjudicado en mayor medida la oportunidad educativa en diversos países de América Latina en función, principalmente, de los recortes presupuestales. En este sentido, el acceso a la educación superior es posible mediante el financiamiento individual, a costos elevados que implican deudas extensas y muy difíciles de solventar, con instituciones bancarias y diversos mecanismos.

<sup>32</sup> Véase Pablo Alejandro Ortiz Martínez, “Ayotzinapa en vilo”. En línea: <<http://tiempouam.azc.uam.mx/articulos/ayotzinapa-en-vilo/>>, pp. 80-85. El 26 de septiembre de 2014, policías municipales del pueblo de Iguala de la Independencia, en el estado de Guerrero, México, abrieron fuego contra estudiantes normalistas que tomaron autobuses municipales para dirigirse a la marcha conmemorativa del día 2 de octubre. Entre las agresiones, 43 estudiantes fueron detenidos por las autoridades, cuyo paradero se desconoce. Los hechos del Caso Ayotzinapa han generado diversos conflictos políticos nacionales y movilizaciones estudiantiles en los años posteriores.

<sup>33</sup> Rolando Ramos, “La UNAM perdió su esencia, se volvió individualista y neoliberal: AMLO”. En línea: <<https://www.economista.com.mx/arteseideas/La-UNAM-perdio-su-esencia-se-volvio-individualista-y-neoliberal-AMLO-20211021-0112.html>>.

lista y defensor de la neoliberalización. Asimismo, se menciona que los y las profesionales que la universidad forma actualmente carecen del sentido de servicio a la comunidad. En este discurso, AMLO argumenta la necesidad de “revertir” la decadencia que la UNAM ha experimentado en los últimos años, con la intención de consolidar una nueva transformación.

Estas declaraciones despertaron comentarios sobre el carácter autónomo de la universidad, e invitan a repensar la lucha de la comunidad escolar en 1999 en contra de la privatización de la educación y resistencia de las políticas neoliberales de cara a la actualidad, en un discurso que posiciona a la comunidad estudiantil en el marco de aquello por lo que, durante nueve meses, se luchó.

Frente a la nueva realidad de las universidades públicas después del cierre de las instalaciones educativas por la pandemia de Covid-19, resulta clave recordar los procesos de articulación comunitaria para la defensa del bien común, frente a lo que puede preverse como un nuevo embate hacia la autonomía y la gratuidad de la universidad.

## CONCLUSIONES

*Antes de que nos olviden  
romperemos jaulas  
Y gritaremos la fuga...  
no hay que condenar el alma.*

CAIFANES (1990)

El objetivo de este trabajo consiste en compartir algunas reflexiones articuladas alrededor del vigésimo aniversario de la huelga estudiantil de 1999 en la UNAM. Por invitación del INEHRM, en octubre de 2019 participamos en la mesa de análisis acerca de la huelga de 1999 y la privatización de la educación; estas líneas pretenden formalizar algunos planteamientos expuestos en dicho marco.

La movilización estudiantil alrededor del CGH de 1999-2000 (*la huelga*), en contra de la aprobación del RGP para la UNAM propuesto por el rector Francisco Barnés de Castro en febrero de 1999, se aborda desde su contribución, como movimiento social, a frenar el embate privatizador de la educación superior durante, al menos, 20 años.





Las políticas neoliberales en educación superior han sido promovidas y diseminadas durante los últimos 40 años por el Movimiento de Reforma Educativa Global, conformado por redes de organizaciones nacionales y transnacionales que aglutinan personas dedicadas a la política, a los negocios, a la academia y la investigación que, en conjunto, acumulan suficiente poder político, económico y cultural para incidir efectivamente en el campo global de producción y adopción de las políticas educativas. El Movimiento ha sido respaldado fundamentalmente por dos organizaciones: la OCDE y el GBM.

Desde el GERM se impulsan políticas privatizadoras y mecanismos de rendición de cuentas con autonomía, mediante la imposición de pruebas estandarizadas que fomentan la medición, la comparación y la competencia, bajo el argumento de elevar la “calidad de la educación”. México ha ido adoptando las políticas neoliberales de manera gradual desde los años ochenta. En este capítulo hemos abordado la huelga estudiantil de 1999 como una expresión de rechazo a la educación neoliberal, como una reacción frente a la aprobación del Reglamento General de Pagos de ese mismo año, que incorporaba en el nivel del texto, el discurso de la universidad *responsable y solidaria*, en una política que pretendía que las familias sostuvieran económicamente la inversión educativa frente al adelgazamiento del Estado.

Los resultados de la huelga representan un logro que ha posibilitado el acceso a la educación para cientos de miles de estudiantes en México, en un marco de profunda desigualdad, específicamente en el acceso a oportunidades educativas a nivel superior.

La capacidad de organización y el sentido de colectividad fueron centrales para que la movilización estudiantil lograra frenar el embate neoliberal, en alianza con otros movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones de educación pública en lucha por la gratuidad de la educación como un bien común al servicio de la comunidad.

Desde la experiencia militante, la reflexión a 20 años vista, en contraste con los procesos que viven actualmente las y los estudiantes de educación superior, se concentra en el valor de la organización colectiva, más allá de las fronteras universitarias. Se trata del tejido social desde la madeja de la energía juvenil universitaria, que se articula con otros procesos de resistencia paralelos, por la humanidad y en contra del neoliberalismo.

Destacamos este sentido de colectividad en defensa de la universidad democrática, pública y gratuita, como un guiño hacia las nuevas generaciones, atravesadas por la violencia en todas sus expresiones. El desafío para las instituciones de educación superior atravesadas por la pandemia de Covid-19 ni siquiera se ha dimensionado. La lógica individualista y mercantilista neoliberal no ha hecho más que profundizarse. Luego de dos años de encierro y virtualidad, se hace urgente la reapertura de los espacios educativos para resignificar los procesos pedagógicos, políticos y comunitarios para la reconstrucción de la ciudadanía.

## FUENTES CONSULTADAS

### *Bibliográficas*

- BONAL, Xavier, *El funcionalismo tecno-económico y la teoría del capital humano. Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós.
- KLEIN, Naomi, *La doctrina del shock*, Canadá, Random House of Canada, 2007.
- PERAZA, Cecilia, *México en la reforma educativa global*, México, UNAM, 2020.

### *Hemerográficas*

- ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando, "Privatización, cambios y resistencias en educación", *Revista de la Educación Superior*, núm. 164, México, octubre-diciembre de 2012, pp. 157-163.
- BALL, Stephen J., "What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes", *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, núm. 2, Londres, 1993, pp. 10-17.
- BALL, Stephen J. y Richard Bowe, "Subject Departments and the 'Implementation' of National Curriculum Policy: An Overview of the Issues", *Journal of Curriculum Studies*, núm. 2, Londres, 1992, pp. 97-115.
- BEECH, Jason y Analía Inés Meo, "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 23, febrero de 2016.
- BONILLA MOLINA, Luis, "Apagón pedagógico global. Las reformas educativas en clave de resistencia", *Viento Sur*, núm. 147, México, 2016, pp. 92-101.



- CASANOVA CARDIEL, Hugo y Juan Carlos López García, “Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010)”, *Linhas Críticas*, núm. 38, Brasil, enero-abril de 2013, pp. 109-128.
- CASTELAO-HUERTA, Isaura, “Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina”, *Educação e Pesquisa*, vol. 47, Brasil, 2021.
- GIL ANTÓN, Manuel, “El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado?”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 133, México, enero-marzo de 2005, pp. 9-20.
- PARCERISA, Lluís, “Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña”, *Revista Portuguesa de Educação*, núm. 2, Portugal, 2016, pp. 359-390.
- PERAZA, Cecilia, “Los acuerdos de San Andrés en el periodo preelectoral”, *Revista Crítica Jurídica*, núm. 18, México, agosto de 2001, pp. 323-328.
- , “Reflexiones sobre educación y postpandemia”, *Revista Novamerica*, núm. 169, Brasil, enero-marzo de 2021, pp. 5-13.

#### Electrónicas

- CAIFANES, *El Diablito* [producción discográfica], México, RCA Records, 1990, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=ph4T5F127-M>> (Consultado: 30/01/2023).
- GARAY, Yolanda de, “Capítulo II”, Historia de un movimiento estudiantil 1999-2001, México, DGSCA-UNAM, disponible en: <<http://www.biblioweb.tic.unam.mx/libros/movimiento/capitulo2.html>> (Consultado: 6/12/2021).
- GONZÁLEZ LEDESMA, Miguel Alejandro, *Neoliberalismo y Educación Superior en México* tesis 0001-01027-G2-2012, México, UNAM, 2010, disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/302925382\\_Neoliberalismo\\_y\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/302925382_Neoliberalismo_y_Educacion_Superior_en_Mexico)> (Consultado: 04/12/2021).
- “Huelga en la UNAM, nuestros rostros” [documental], en *Cine Desbunde*, México, YouTube, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=GbJADb-3n5Sk>> (Consultado: 30/01/2023).
- “Huelgas Estudiantiles”, *Nuestras conquistas* [capítulo de serie documental en YouTube], México, Capital 21/Procine, 2021, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=uAATdWdkSso&t=3006s>> (Consultado: 30/01/2023).
- “Huelga UNAM 1999-2000. CGH a 20 años” [documental, video], *Brigada Informativa Altavoz*, México, YouTube, disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=kQiaEiNl6tU&t=1s>>(Consultado: 30/01/2023).

- “Las píldoras del Dr. Barnés (Movimiento estudiantil 1990-2000)” [documental], en *Ciencias tv*, México, Facebook, disponible en: <[https://www.facebook.com/Ciencias.TV/videos/las-p%C3%ADldoras-del-dr-barn%C3%A9s-movimiento-estudiantil-1999-2000/4130396967044741/?locale=es\\_LA](https://www.facebook.com/Ciencias.TV/videos/las-p%C3%ADldoras-del-dr-barn%C3%A9s-movimiento-estudiantil-1999-2000/4130396967044741/?locale=es_LA)> (Consultado: 30/01/2023).
- ORTIZ MARTÍNEZ, Pablo Alejandro, “Ayotzinapa en vilo”, *Tiempo UAM*, México, 10 de septiembre de 2018, disponible en: <<http://tiempouam.azc.uam.mx/articulos/ayotzinapa-en-vilo/>> (Consultado: 2/01/2022).
- “Pliego petitorio del Consejo General de Huelga”, en *Consejo General de Huelga* [entrada digital], México, 4 de abril de 2021, disponible en: <<https://web.archive.org/web/20010404091042/http://www.geocities.com/Baja/Mesa/9813/>>(Consultado: 6/12/2021).
- RAMOS, Rolando, “La UNAM perdió su esencia, se volvió individualista y neoliberal: AMLO” [entrada digital], *El Economista*, México, 21 de octubre de 2021, disponible en: <<https://www.economista.com.mx/arteseideas/La-UNAM-perdio-su-esencia-se-volvio-individualista-y-neoliberal-AMLO-20211021-0112.html>> (Consultado: 2/01/2022).
- VILLANUEVA, Dora, “Intereses ya superan el costo de la deuda del antiguo Fobaproa: SHCP” [entrada digital], *La Jornada*, México, 20 de septiembre de 2021, disponible en: <<https://www.jornada.com.mx/notas/2021/09/20/economia/intereses-ya-superan-el-costode-la-deuda-del-antiguo-fobaproa-shcp/>> (Consultado: 28/11/2021).

#### *Archivos y documentos*

- BALL, Stephen J. y Deborah Youdell, *La privatización encubierta en la educación pública* [memoria de congreso], Londres, Instituto de Educación de la Universidad de Londres, 2008.





# Participación social en constante movimiento: el caso de la huelga estudiantil de 1999 en la UNAM

*Gabriela Estrada*

**E**l 20 de abril de 1999 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue protagonista de uno de los movimientos de mayor impacto de la década. Como suele ocurrir con los movimientos sociales, no se trató de un hecho aislado: la huelga estudiantil en la UNAM fue sólo una manifestación más de un contexto que ya venía rompiendo con el “orden” social del momento.

Como usualmente pasa cuando hay movilización de masas, las intenciones de intervención de los actores y grupos políticos en ocasiones tienen éxito sin ser por ello una regla general. Es decir, no necesariamente un movimiento social, o estudiantil en este caso, termina negociando su solución con un partido político ni convirtiéndose en uno.

Durante la huelga de 1999, el grueso de quienes participaron eran parte de la comunidad universitaria, predominando los estudiantes. No obstante que las perspectivas fueron tan variadas como distintos somos los seres humanos, en mi experiencia la mayoría de quienes se movilizaron lo hicieron con genuino convencimiento de que era válida —y posible— la exigencia de educación gratuita y de calidad, así como la mejora del contexto social en general.

Se trató, pues, de un compromiso no sólo con nuestra generación, sino con las generaciones posteriores, por defender el derecho a la educación para todos, con los medios que se tenían al alcance en el momento.

## PANORAMA SOCIOPOLÍTICO EN EL QUE SURGE LA HUELGA DE 1999

Aunque con características distintas, el movimiento de 1999 en la UNAM se asume como heredero de uno de los acontecimientos sociales más signi-

ficativos en la historia de nuestro país, a saber, el movimiento estudiantil de 1968; incluso, veremos más adelante, retoma algunas figuras de aquél y se origina en un contexto en el que la juventud tiene razones de peso para considerar como una amenaza inminente del Estado la limitación de su acceso a la educación superior, poniendo con ello fin a sus expectativas de cambio y mejora en el plano económico, político y social.

Dado que el de 1968, por haber sumado a diversas instituciones de educación superior y a otros sectores sociales en una amplia red de solidaridad estudiantil,<sup>1</sup> constituye un importante antecedente, resulta útil recordar brevemente el contexto social que se da en otras partes del mundo en ese año, para comprender cómo el panorama ideológico de ese momento fue permeando otros movimientos hasta la huelga de 1999.

## CONTEXTO INTERNACIONAL

El año 1968 se caracteriza por la coincidencia con que se desarrollan diversos movimientos estudiantiles alrededor del mundo. El historiador británico Eric Hobsbawm lo describe como la revolución cultural del siglo XX.<sup>2</sup> A pesar de las divisiones geográficas y de las particularidades que distinguen a cada movimiento:

De París a Praga, de Berlín a México, de Berkeley a Madrid [...] los jóvenes compartieron el anhelo de libertad frente a sociedades rígidas y autoritarias, el cuestionamiento de anquilosadas estructuras de poder, la crítica a democracias que demostraban su insuficiencia [...]; con un discurso fresco e imaginativo, propugnaron por una revolución sin armas que transformase a la sociedad y a los sistemas educativos. Los jóvenes del 68 rechazaron el orden establecido de un presente para ellos inaceptable.<sup>3</sup>

En países como Alemania, Francia, Estados Unidos, España, Checoslovaquia, los movimientos evidenciaron la inconformidad de una generación en condiciones económicas, físicas y morales desgastadas por la permanencia de so-

<sup>1</sup> Gilda Waldman Mitnick, "Los movimientos estudiantiles de 1968 y 1999: contextos históricos y reflexiones críticas", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, pp. 277-278.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 278.

<sup>3</sup> *Idem.*

ciedades autoritarias con estructuras políticas que acrecentaron las desigualdades sociales y que promovían modelos de permanencia eterna en el poder.

De tal manera, que los movimientos de 1968 se dieron en el contexto de una expansión económica mundial aparentemente incuestionable, pero permeados innegablemente de un clima intelectual y político muy distinto: las revoluciones anticolonialistas (los casos de Argelia y Vietnam) que se expandían por el mundo y que implicaban, de paso, la cara negativa de la revolución tecnológica asociada principalmente al imperialismo norteamericano; el renacimiento de las expectativas revolucionarias que dejó la Revolución Cubana y el apoyo que brindaría la Conferencia Tricontinental,<sup>4</sup> años más tarde, a los movimientos armados del Tercer mundo; las muertes de Martín Luther King, con quien moría la posibilidad de resistencia pacífica, y del Che, que lo convertía en símbolo del guerrillero que luchaba por crear “un hombre nuevo”.<sup>5</sup>

En México, si bien el movimiento estuvo conformado por jóvenes de clase media que veían en la educación superior un canal de movilidad social, sus exigencias no se refirieron estrictamente a demandas educativas, sino que se dirigieron al pueblo general,<sup>6</sup> de tal manera que el movimiento estudiantil no sólo exige igualdad de oportunidades entre los distintos sectores sociales para tener acceso a la educación, sino también el cumplimiento de las bondades ofrecidas por el Estado en su discurso de desarrollo estabilizador; principalmente, el pleno ejercicio de la libertad de expresión, el verdadero desarrollo de una sociedad democrática, y en suma, el fortalecimiento de la sociedad civil.

## CONTEXTO NACIONAL

En México, además del movimiento estudiantil de 1968 quisiera resaltar dos sucesos posteriores. El primero es la reforma política de 1977, la cual

<sup>4</sup> Reunión que tuvo lugar en 1966 en La Habana, donde representantes de 82 organizaciones políticas de África, América y Asia condenaron el colonialismo y dan lugar a la Organización Latinoamericana de Solidaridad (OLAS).

<sup>5</sup> Gilda Waldman Mitnick, *op. cit.*, pp. 281-282. Además, los jóvenes encuentran la escena para expresar sus sentimientos, deseos y preocupaciones, lo que se manifiesta a través de la música de los Beatles, por ejemplo, de la ampliación teórica del pensamiento de Marx, de la crítica a la civilización occidental, desde los aportes de Freud o del movimiento *Hippie* con su acercamiento a las religiones orientales, el consumo de la droga, la propugnación de un mundo de paz y el ejercicio de la libertad sexual.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 283.





buscaba cumplir dos propósitos: revitalizar el sistema de partidos y ofrecer una opción de acción política legítima tanto a los que habían rechazado como a los que habían optado por la violencia<sup>7</sup> durante esos años. El segundo es el terremoto de 1985, mismo que, no obstante deja en ruinas estructurales a la ciudad de México, también la fortalece socialmente cuando la gente se une para brindar ayuda a los afectados, para buscar a los desaparecidos y para reconstruir.

Estos sucesos —considero— no sólo construyeron nuevas casas y edificios; también permitieron construir nuevas formas de pensar. Con ello la ciudadanía se da cuenta de que es capaz de organizarse y hacerse escuchar, y a partir de entonces ello significaría importantes manifestaciones en la búsqueda de una transformación política y social, principalmente mediante la vía de la democracia, que hasta ese momento el partido en el poder no había sido capaz de llevar a cabo.

En el caso de la UNAM, la siguiente manifestación importante se encuentra en el movimiento estudiantil de 1986-1987, el cual surge contra el intento del entonces rector Jorge Carpizo de incrementar el monto de las cuotas en la institución e involucra a una generación que ideológicamente es mucho más consciente de que las tendencias privatizadoras, en materia de educación, reducían tanto sus posibilidades de acceder al nivel superior como las opciones para insertarse en el mercado laboral. Esta huelga, que se da por terminada en febrero de 1987, marcaría además el rumbo de algunos de los que participaron activamente en el movimiento para continuar con esta participación dentro y fuera de la universidad; incluso influirían en cierta medida en algunos de los jóvenes participantes del movimiento de 1999.

Luego de ello, en la ciudad de México el contexto sociopolítico se torna más complicado. Para 1988, el llamado fraude electoral con el que Carlos Salinas de Gortari vence a Cuauhtémoc Cárdenas en la contienda por la presidencia de la República hace evidente la necesidad de un verdadero cambio de gobierno y de una nueva forma de hacer política, pero a través de mecanismos democráticos, lo que trae aparejadas nuevas demandas y cambios sociales.

Para diciembre de 1992, la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte recrudece el temor —ahora fundado— del impacto de

<sup>7</sup> “La reforma política de 1977”, *Museo Legislativo de la Cámara de Diputados*.

las políticas neoliberales de privatización que supone tal tratado.<sup>8</sup> Si ya desde 1987 se temía que las políticas puestas en marcha en materia educativa cerraran a las clases medias y bajas la posibilidad de realizar estudios profesionales, en el contexto de los años noventa nace, por ejemplo, la inconformidad por la creación del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior como organismo único de evaluación del sistema educativo mexicano.

Asimismo, en el marco de la entrada en vigor de dicho tratado, en 1994 ocurre el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el cual trae a escena a grupos que durante mucho tiempo no fueron escuchados pero que venían siendo preocupantemente afectados por no ser tomados en cuenta en la agenda política. Aunque poseedor de las armas, el EZLN se pronunció por una nueva forma de manifestarse: lucha pacífica a través del diálogo, de la razón y con el apoyo de la sociedad civil.

No olvidemos que en 1997 hay periodo de elecciones intermedias en las que, dicho sea de paso, “la correlación de fuerzas políticas en el país se transformó sustancialmente. Se produjo la primera experiencia de gobierno dividido, suceso inédito durante las varias décadas de presidencias emanadas del PRI”.<sup>9</sup> De igual forma, por primera vez en la ciudad de México tienen lugar los comicios para elegir al Jefe de Gobierno del entonces Distrito Federal, proceso en el que Cuauhtémoc Cárdenas resulta

<sup>8</sup> Alma Silvia Díaz Escoto, “La crisis de fin de siglo en la UNAM: financiamiento y gratuidad”, *Educação e Pesquisa*, pp. 85-86: “El modelo neoliberal se basa en el debilitamiento del Estado, en tanto se fortalecen los intereses del mercado; en este contexto, mientras que el Estado se desentiende de sus compromisos sociales y nacionalistas, apoya los grandes intereses económicos nacionales e internacionales. Por lo tanto, la universidad debe encausarse a servir a los intereses del mercado, puesto que la educación deja de ser un valor para convertirse en un producto sujeto a las leyes de la oferta y la demanda. El proceso de evolución de la universidad pública en México hacia el modelo neoliberal empezó al implantar las políticas recomendadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)”. Al tenor de esta nueva realidad, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) adoptó desde 1986 el proyecto neoliberal. A partir de entonces, entre la iniciativa privada, algunos medios de comunicación y diversos círculos oficiales se desató una crítica constante a la universidad pública, mientras atestiguaba su empobrecimiento, al mismo tiempo que se aclamaban las bondades de las universidades e Institutos privados, cuyo prestigio, recursos y preparación crecían considerablemente.

<sup>9</sup> Miguel Armando López Leyva, “Los movimientos sociales en la incipiente democracia mexicana. La huelga en la UNAM (1999-2000) y la marcha zapatista (2000-2001)”, *Revista Mexicana de Sociología*, p. 551.



ganador, lo cual —opino— viene a significar una especie de reivindicación para quienes ya venían, luego de todo este tiempo, participando para generar un cambio de contexto político y social.

Así, en medio de un ambiente de privatización y de fuertes recortes presupuestales a las instituciones educativas,<sup>10</sup> nuevamente en un contexto del Estado con tendencias privatizadoras de bienes y servicios en una economía globalizada y competitiva, y con una generación estudiantil física y socialmente desgastada que se asume como “hija de la crisis” cuya única certeza es un horizonte social y existencial incierto y pesimista, en abril de 1999 la comunidad universitaria se pronuncia, oficialmente, contra la actualización de cuotas propuesta por el rector Francisco Barnés, que quedaría aprobada en el Reglamento General de Pagos (RGP) el 15 de marzo de ese año. Pugnarán, también, por un contexto social que les proveerá certeza de acceso a la educación de nivel superior gratuita y mayores posibilidades de insertarse en el mercado laboral, las cuales se habían reducido en las últimas tres décadas.

Recordemos, por último, que la huelga tiene lugar de cara a la siguiente sucesión presidencial; para el grueso de la población ello significaría que tiene en sus manos una posibilidad real de cambio por la vía pacífica y democrática.

#### INFLUENCIA DEL EZLN EN LA HUELGA DE 1999

Sin duda alguna, la propuesta del EZLN, que como grupo armado indígena públicamente aparece y declara la guerra al Estado mexicano en 1994, representa una importante influencia en la definición del movimiento universitario de 1999.

En un primer momento, debido a que muchos de quienes participaron en la huelga de 1987 decidieron continuar el trabajo activista dentro y fuera de las aulas universitarias, de tal manera que, para 1994, algunos de estos participantes conforman distintos grupos de acción que nacen con el objetivo de apoyar a la causa indígena que enarbolan los zapatistas y desde los que se busca responder a la convocatoria del EZLN de realizar convenciones anuales estudiantiles.

También es notoria una suerte de identificación y concientización con la legitimidad de sus demandas. Por un lado, el EZLN defiende el derecho

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 552.

a la tierra y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas; y, por otro lado, el Consejo General de Huelga (CGH) transitará, aunque momentáneamente, de la defensa del derecho a la educación pública gratuita a la exigencia de brindar mejores oportunidades a una generación heredera de un contexto de crisis, pesimista e incierto.

A decir de la autora Marcela Meneses, ante la constante exhortación al diálogo que se hiciera a las autoridades correspondientes, y ante la repetida negación con la que se enfrentaron categóricamente, en el caso de los zapatistas, sobre la base de los “Acuerdos de San Andrés”, el EZLN logra ver en 1999 la correlación de fuerzas que se avecinaba camino a las elecciones presidenciales del año 2000, y busca diferenciarse lo más posible —a través de la vía democrática, legítima y legal— de las viejas formas electorales de hacer política de los partidos y sus candidatos, por lo que hace un llamado a una nueva forma de acción.<sup>11</sup> Así,

con la V Declaración de la Selva Lacandona hecha pública el 19 de julio de 1998, se hacía un llamado a todos los pueblos indios de México, a la sociedad civil, a las organizaciones políticas y sociales independientes y a la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa) a que en conjunto hicieran valer y respetar ante el Congreso de la Unión los “Acuerdos de San Andrés Larráinzar” de 1996, suscritos en diálogo con el mismo gobierno de Ernesto Zedillo que posteriormente se negaría a cumplirlos. El EZLN exigía entonces por la vía institucional el RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDIOS Y EL FIN DE LA GUERRA DE EXTERMINIO. Para conseguir este objetivo y ganar respaldo y legitimidad, hacía extensiva la invitación al ejercicio democrático de la *Consulta Nacional sobre la Iniciativa de Ley Indígena de la Comisión de Concordia y Pacificación y por el Fin de la Guerra de Exterminio* a realizarse el 21 de marzo de 1999, en conjunto con diversos grupos sociales de todo el país.<sup>12</sup>

Las propuestas zapatistas sobre otras posibles formas de acción y de organización política serían claramente retomadas por el CGH. Así, a través del ejercicio de la horizontalidad, de la dirección colectiva, de la rotatividad,<sup>13</sup> de la consulta como mecanismo democrático que amplía la participación e incidencia de diversos sectores y grupos sociales so-

<sup>11</sup> Marcela Meneses Reyes, *Memorias de la huelga estudiantil en la UNAM. 1999-2000*, p. 6.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>13</sup> Gilda Waldman Mitnick, *op. cit.*, p. 293.



bre las propuestas y formas de resistencia de los movimientos sociales sin quedarse aislados o al margen de los mismos,<sup>14</sup> se exploran nuevas formas de lucha y organización; y la negativa de las autoridades, en el caso de los universitarios, para dialogar sobre la base de los seis puntos del pliego petitorio, también fortalece un sentido de solidaridad entre ambos grupos.

*Diferencias y similitudes de la huelga de 1999 respecto de los movimientos estudiantiles de 1968 y 1987*

Los cambios de modelos económicos y sociales que han tratado de implementarse en México durante los 30 años posteriores a 1968 trajeron como principales consecuencias contextos de creciente desigualdad y rezago social, así como la evidente reducción de compromiso, por parte del Estado, en materia de vivienda, salud, educación y empleo.<sup>15</sup>

Adicionalmente, el crecimiento demográfico durante este tiempo hizo necesaria una expansión educativa en los distintos niveles, generando una gran presión sobre la educación superior y sobre el mercado laboral; demandas sociales, ambas, que el Estado no fue (y quizás no ha sido) capaz de satisfacer a plenitud.

Si bien se procuró una ampliación de la oferta académica, también es cierto que en todos estos años se ha recrudecido escandalosamente la reducción del gasto público para el sector educativo en general, lo que ha implicado que las propias instituciones educativas públicas busquen mecanismos propios para incrementar sus ingresos; uno de esos mecanismos es quizás la necesidad de limitar rigurosamente el número de sus matrículas. No obstante, aun los que tienen la posibilidad de continuar con sus estudios se encuentran con un Sistema Educativo Superior que no logra estimular la movilidad social ni asegura el empleo.<sup>16</sup>

De esta suerte, principalmente los jóvenes de las clases medias se asumen como una generación sin perspectivas de ascenso social; sin canales de participación política donde hacer eco a sus demandas. Ello, explica Gilda Waldman, trae como consecuencia la descalificación de partidos po-

<sup>14</sup> Marcela Meneses Reyes, *op. cit.*, p. 61.

<sup>15</sup> Gilda Waldman Mitnick, *op. cit.*, pp. 289-290.

<sup>16</sup> *Ibid.*, 290.

líticos y estructuras de autoridad, lo que deriva en el repudio a la política, a las urnas y a las instituciones y tiene como consecuencia la necesidad de nuevas formas de expresión y manifestación para tratar de asegurar su sobrevivencia en tal contexto.

A continuación, presento una síntesis comparativa de los tres movimientos que he tratado de esbozar como más relevantes en la UNAM a partir de los años sesenta.

	1968	1987	1999
Contexto social	<p>Internacional. Se desarrollan diversos movimientos estudiantiles alrededor del mundo cuyo punto de coincidencia es la pugna de los jóvenes por una revolución sin armas que transformase a la sociedad y a los sistemas educativos, así como el rechazo de un presente para ellos inaceptable.</p> <p>México se suma a los reclamos de un presente que asegure a los jóvenes un futuro con mejores oportunidades de desarrollo motivo por el cual el movimiento adquirió un carácter eminentemente político.<sup>17</sup></p>	<p>El horizonte social y existencial de los jóvenes (en las sociedades de finales del siglo XX) es incierto y pesimista.</p>	<p>Estos jóvenes pugnan por su inserción al nuevo contexto social, de globalización y privatización, que limita sus posibilidades de acceso a la educación superior como garantía para conseguir un empleo que les permita mejorar sus condiciones de vida.</p>

<sup>17</sup> Gilda Waldman Mitnick, *op. cit.*, pp. 282-283.



	1968	1987	1999
Los jóvenes en este contexto	<p>Esta generación fue protagonista de la protesta antiautoritaria contra:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) el control vertical de la sociedad;</li> <li>2) el autoritarismo político;</li> <li>3) el presidencialismo;</li> <li>4) la supresión de la disidencia, y</li> <li>5) la preeminencia absoluta del PRI.</li> </ol>	<p>Es una generación que se debe enfrentar a:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) un mundo organizado por el mercado que, con la entrada de las tecnologías de la información en los países industrializados, convierte a los individuos en desempleados en potencia, sin importar la profesión;</li> <li>2) el resquebrajamiento de los paradigmas teóricos e ideológicos y nuevas formas de participación política y social, y</li> <li>3) el desempleo.</li> </ol>	<p>Esta generación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) experimenta nostalgia por el pasado bajo la idea de que la vida de sus padres había sido mejor.</li> <li>2) En la década de los noventa también se erige en generaciones más coléricas, en opinión de Gilda Waldman.</li> </ol>
La contraparte	El movimiento no fue contra las autoridades universitarias, las cuales, incluso lo apoyaron.	El movimiento fue contra las autoridades universitarias.	El movimiento fue contra las autoridades universitarias.
Organización	Se conforma un Consejo Nacional de Huelga (CNH) con líderes estudiantiles pertenecientes a distintas instituciones educativas.	Se conforma un Consejo Estudiantil Universitario (CEU) con líderes estudiantiles identificados.	Se conforma un Consejo General de Huelga (CGH) sin líderes, con una organización horizontal y rotativa.

	1968	1987	1999
Participantes	Movimiento en el que se involucran estudiantes y trabajadores de numerosas instituciones de educación superior del D. F., así como otros sectores, por ejemplo, los médicos y los sindicatos.	Movimiento predominantemente estudiantil con demandas particulares: echar abajo el Reglamento General de Pagos de la UNAM.	Movimiento predominantemente estudiantil con demandas particulares que, mediante la implementación de una nueva forma de hacer política, posteriormente busca dar inclusión a otras demandas sociales.
Dinámica	No hubo cierre de salones de clases ni oficinas administrativas, por lo que las calles fueron el espacio de participación social.	Toma de instalaciones universitarias permitiendo laborar en aquellos centros que requieran presencia permanente de personal.	Toma permanente de instalaciones universitarias (salones de clases y oficinas administrativas) y suspensión de clases.
Conclusión	El movimiento es terminado violentamente con la intervención militar y la masacre de miles de activistas.	Con acuerdo tomado por la vía de la asamblea estudiantil y de la negociación con los líderes del movimiento, la huelga es levantada días después.	No hay acuerdo entre estudiantes y autoridades. La huelga es terminada por la fuerza con la entrada de la Policía Federal a las instalaciones universitarias, a casi 10 meses de iniciada.

## ¿QUÉ NOS DEJÓ, ENTONCES, LA HUELGA DE 1999 EN LA UNAM?

Si bien el movimiento generado en 1999 fue fuertemente criticado por su larga duración y la supuesta intervención partidista en ella, no debe perderse de vista que también se tradujo en la voz con la que se hicieron escuchar todos aquellos que pensaban que el contexto social debía mejorar para el grueso de la población y no sólo para unos cuantos.





En un contexto en el que las oportunidades de crecimiento integral claramente se redujeron debido a la implantación de modelos y políticas cuestionables, los espacios universitarios se emplean como plataformas de manifestación y lucha que trascienden las demandas educativas a un espectro más amplio de exigencias sociales.

El movimiento de 1968, por ejemplo, tuvo innegables repercusiones en la forma de pensar de los ciudadanos gracias a lo cual más adelante se consolidan otras expresiones de reclamo social: la lucha por los derechos de las mujeres, movimientos ecologistas, el respeto y tolerancia a la diversidad y expresiones culturales diferentes, además de la incesante búsqueda de la democracia, entendida en un sentido más amplio, por mencionar algunos.

De esta manera, al recordar la huelga de 1999 debemos tomar en cuenta que se trató de un esfuerzo para traer a la escena política nacional la imperativa necesidad de dar mayor atención sobre las políticas educativas, más bien abandonadas, para llevarlas incluso fuera de las aulas y colocar nuevamente a la educación como motor de mejora económica y social.

En ese sentido, el principal logro del movimiento de 1999 no fue, como se pretendía, la garantía de la educación pública gratuita, toda vez que el RGP aprobado en marzo del mismo año se “echó para atrás” pero volvió a quedar vigente el reglamento anterior. Aunque simbólicas —si se quiere—, en la UNAM se siguen pagando cuotas. Sin embargo, si bien el objetivo de la gratuidad de la educación no fue conseguido, es de reconocerse que lo que sí se logró, desde entonces hasta la fecha, fue contener la tendencia privatizadora de la educación pública en el imperante entorno de globalización de las últimas décadas.

Por otro lado, en aquel contexto, la huelga de 1999 representó para más de uno la oportunidad de tomar las riendas de su futuro inmediato: desde los que decidieron continuar estudiando y seguir con la lucha al interior de las aulas; los que optaron por salir de ellas para continuar con el trabajo activista con otros grupos, como el EZLN, por mencionar uno; los que optaron por continuar en la lucha por la democracia desde las filas de algún partido político, hasta los que definitivamente quedaron tan desencantados durante el proceso que prefirieron alejarse de esa forma de activismo o definitivamente adquirieron una postura en contra de las estructuras de poder.

Dentro o fuera de la universidad, no puede negarse que el movimiento incentivó posteriores —y distintas— manifestaciones de participación.

Considero que el referente inmediato son las posteriores elecciones presidenciales del año 2000, en las que más de uno vio una ventana de oportunidad para gestar un verdadero cambio económico, político y social por la vía pacífica y democrática, acorde al discurso político nacional que se manejó durante la década de 1990. Y más recientemente, movimientos como el denominado #YoSoy132 o #MeToo con los que incluso se hace uso de las tecnologías de la información y comunicación como herramienta para llegar a otros sectores de la población.

Es decir, constituyó un llamado de alerta para las generaciones que con este evento tomaron conciencia de que era necesario buscar la mejora de sus condiciones de vida, presentes y futuras, alzando la propia voz y con métodos de lucha contundentes pero que evitaran a toda costa la repetición de un episodio lamentable como el de 1968.

## FUENTES CONSULTADAS

### *Bibliográficas*

HERNÁNDEZ LUJANO, Ismael, *El estudiantado sin cabeza. Mitos y realidades de la huelga del CGH (1999-2000)*, México, El gallo pitagórico, 2012, disponible en: <<https://es.scribd.com/document/484742377/El-estudiantado-sin-cabeza-Mitos-y-realidades-de-la-huelga-del-CGH-UNAM-1999-2000-Ismael-Hernandez-Lujano>> (Consultado: 30/01/2023).

MENESES REYES, Marcela, "Memorias de la huelga estudiantil en la UNAM, 1999-2000", *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 2009, Asociación Latinoamericana de Sociología, p. 15, disponible en: <<https://www.aacademica.org/000-062/1648>> (Consultado: 30/01/2023).

### *Hemerográficas*

ACUÑA, Arturo, "Cronología del Movimiento estudiantil de 1986-1987", *Cuadernos Políticos*, México, 1987, número 49/50, enero-junio, pp. 86-96, disponible en: <[https://ses.unam.mx/curso2018/materiales/Acuna1987\\_CronologiaDel-MovimientoEstudiantil.pdf](https://ses.unam.mx/curso2018/materiales/Acuna1987_CronologiaDel-MovimientoEstudiantil.pdf)> (Consultado: 30/01/2023).

DÍAZ ESCOTO, Alma Silvia, "La crisis de fin de siglo en la UNAM: financiamiento y gratuidad", *Educação e Pesquisa*, vol. 33, núm. 1, São Paulo, jan/abr de 2007,



pp. 81-94, disponible en: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100006>> (Consultado: 30/01/2023).

LÓPEZ LEYVA, Miguel Armando, “Los movimientos sociales en la incipiente democracia mexicana. La huelga en la UNAM (1999-2000) y la marcha zapatista (2000-2001)”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 70, núm. 3, México, julio-septiembre de 2008, pp. 541-587, disponible en: <<http://www.revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/6131/5652>> (Consultado: 30/01/2023).

WALDMAN MITNICK, Gilda, “Los movimientos estudiantiles de 1968 y 1999: contextos históricos y reflexiones críticas”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 44, núm. 177-178, México, 2000, pp. 273-277, disponible en: <<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2000.177-8.48927>> (Consultada: 30/01/2023).

#### *Electrónicas*

MENESES REYES, Marcela, *Memorias de la huelga estudiantil en la UNAM. 1999-2000*, tesis de doctorado, disponible en: <<http://132.248.9.195/ptd2013/julio/0697004/0697004.pdf>> (Consultado: 30/01/2023).

“La reforma política de 1977”, *Museo Legislativo de la Cámara de Diputados*, disponible en: <[http://www.diputados.gob.mx/museo/s\\_nues11.htm](http://www.diputados.gob.mx/museo/s_nues11.htm)> (Consultada: 30/01/2023).



# La importancia de la huelga del CGH 1999-2000. Las cuotas en la UNAM

*Luis Genaro Molina Álvarez*

## INTRODUCCIÓN

El presente escrito recoge las discusiones en torno al Reglamento General de Pagos (RGP) que se presentaron antes y durante la huelga de 1999-2000, la idea es proporcionar un contexto para comprender la trascendencia de la huelga del Consejo General de Huelga (CGH). La actualización de los RGP a precios constantes de 2017 le permitirá al lector conocer el monto de las cuotas a precios actuales, con lo que podrá deducir la importancia de los movimientos universitarios en contra de las cuotas y cobros por servicios en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el apartado I se hace una breve descripción del impacto del neoliberalismo en México y en la UNAM. Posteriormente, en el II se revisa el RGP de Carpizo en 1986 y se caracteriza brevemente la lucha del Consejo Estudiantil Universitario (CEU). Más adelante, en el apartado III se comenta lo acontecido durante el Congreso Universitario de 1990 y el intento de Sarukhán por imponer cuotas en 1992, en lo que sería el segundo intento para imponer la comercialización y mercantilización neoliberal en la UNAM. El apartado IV sintetiza algunas de las “recomendaciones” en materia de educación superior por parte de los organismos financieros internacionales, donde se destacan algunas “coincidencias” con el proyecto de la élite universitaria. El V apartado narra cómo fue el primer golpe de Barnés, previo a la huelga de 1999 y caracteriza a los principales afectados por su condición socioeconómica. El apartado VI narra los acontecimientos posteriores a la aprobación del RGP de Barnés, así como los momentos clave de la huelga del CGH. Por último, en el apartado VII se resalta lo que a nuestro juicio son algunos de los logros y la vigencia de la lucha del CGH.

La década de los ochenta estuvo marcada por la crisis de la deuda y el cambio del modelo económico neoliberal,<sup>1</sup> caracterizado por las “reformas estructurales” como la liberalización y apertura del comercio, las finanzas y la inversión, la privatización de empresas estatales, orientación de la economía a la exportación, la desregulación de actividades económicas y la reducción del gasto público, entre otras; su objetivo era hacer frente a los compromisos financieros internacionales, además de impulsar nuevas formas de acumulación capitalista asentadas en la mayor explotación del trabajo y los recursos naturales. Para cumplir con los objetivos, el gobierno debía dismantelar empresas públicas, debilitando la resistencia de los trabajadores, golpeando a los sindicatos y reduciendo los salarios; además, se planteaba la reducción del gasto público destinado a salud, educación y seguridad social, entre otros, para garantizar la reducción del déficit fiscal y liberar recursos para el pago del servicio de la deuda.

En este contexto de abruptas transformaciones económicas y sociales impulsadas por el neoliberalismo, la UNAM no quedaría al margen y la burocracia universitaria impulsó políticas acordes con el nuevo modelo basadas en una supuesta competitividad, eficiencia y eficacia económica. En síntesis, la educación como el resto de los sectores debía someterse a la lógica del mercado. La noción de que la educación es un derecho fundamental y constitucional debía modificarse, ante ello se difundían ideas como “los servicios educativos” al alcance de los consumidores, la libertad de elección entre empresas educativas, centros de servicios educativos, mercado educativo, etcétera. Dentro de esta estrategia, la descentralización de las instituciones públicas, la concesión de algunas funciones, actividades o servicios a los privados, así como el fomento a la creación de instituciones privadas significaban un avance importante en la comercialización y mercantilización de la educación en general.

La intención de actualizar las cuotas o cobros por colegiatura en la UNAM se enmarca en esa lógica del modelo neoliberal; iniciaba la mercantilización de un derecho en la universidad más grande e importante del país, al mismo tiempo que se acortaban las diferencias en costos entre la educación pública y privada. Es cierto que corresponde a un momento

<sup>1</sup> Véase José Luis Calva, “La economía mexicana en perspectiva”, *Economía UNAM*.

histórico en el que el gobierno redujo los recursos a educación, pero también tiene que ver con un intento deliberado de la élite universitaria<sup>2</sup> por imponer un proyecto clasista, elitista y excluyente. Las cuotas y los cobros son una parte de esa aspiración, la verdadera dimensión del proyecto incluye docencia, investigación, vinculación, difusión cultural y deporte. Además, durante décadas se impulsó la idea de que la universidad debe ser ocupada sólo por los mejores estudiantes que por lo general se relacionan a aquellos que disponen de las condiciones económicas, sociales y materiales para llevar a cabo sus estudios, dejando fuera a los que no han logrado desarrollarse académicamente en los tiempos y formas que impone el sistema educativo, debido fundamentalmente a sus precarias condiciones.

Pero el proyecto de la élite universitaria encuentra resistencia en aquellos que consideran que la universidad debe cumplir una función social por encima del beneficio individual, la universidad del pueblo. Esta resistencia presenta puntos de tensión máxima en los diversos movimientos estudiantiles, académicos y de trabajadores que datan de finales de los años sesenta (1968 con el Consejo Nacional de Huelga), continúan en los setenta (1971, 1975 y 1977) y se renuevan en la década de los ochenta (en 1985 con las Brigadas Universitarias por el terremoto, en 1986 con el Consejo Estudiantil Universitario y en 1988 con movilizaciones contra el fraude electoral). En los noventa se mantiene vivo el activismo (1994 con el apoyo al Ejército Zapatista de Liberación Nacional; 1997 con la huelga y movilizaciones contra las reformas al “pase automático”, y en 1999-2000 con el Consejo General de Huelga). Durante este tiempo, la UNAM avanzó a pesar de sus autoridades en la democratización, ampliación de la matrícula, incremento en los presupuestos, mejora en la calidad académica, aumento al financiamiento, etcétera; sin estas luchas que renuevan, revitalizan y posicionan a la universidad en el ámbito nacional, la UNAM se

<sup>2</sup> La élite universitaria entre los activistas universitarios se asociaba a ese pequeño grupo que ocupaba los órganos de gobierno en la universidad, a los que se suman un reducido grupo de investigadores que presentan una diferencia significativa de ingresos en relación con el resto de los profesores de hora-clase. Dentro del primer grupo identificamos al rector, la Junta de Gobierno, Patronato Universitario y los consejeros universitarios (directores de escuelas, facultades e institutos, representantes de estudiantes, profesores y trabajadores). Respecto al segundo grupo, su definición era más complicada, pues su estratificación de ingresos era mayor en función de lo que se definía como productividad académica.



habría convertido en el espacio privado, excluyente y clasista que la élite que la administra siempre ha deseado.

#### 1986: JORGE CARPIZO, PRIMER INTENTO

El antecedente remoto del incremento en las cuotas en la UNAM lo encontramos con el rector Jorge Carpizo McGregor (1985-1989) cuando impulsó un conjunto de reformas “académicas” para “solucionar las deficiencias y atrasos característicos de la educación superior en México”; en el balance mencionaba el ausentismo, el incumplimiento del trabajo, el deterioro del nivel académico, la baja eficiencia terminal y la inexistente planeación, entre otros. No es de extrañar que la élite universitaria hiciera abstracción de la profunda crisis económica que se padecía a nivel nacional, parecía pues que la situación era responsabilidad de los universitarios, y no tenía nada que ver con la reducción del presupuesto educativo, el desempleo, la baja en los salarios, etcétera, y las graves afectaciones que esto tenía sobre el conjunto de la población.

Como parte de las reformas aprobadas por el Consejo Universitario en septiembre de 1986, cuyo documento base fue *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, se incluyó la seriación académica, exámenes departamentales, las calificaciones numéricas y otros ordenamientos del personal académico. Estas medidas se presentaban como una vía para alcanzar un mayor rendimiento y excelencia académica, aunque objetivamente frenarían el avance académico de aquellos que presentaran cierto rezago y requirieran de más tiempo para avanzar en los estándares fijados de manera arbitraria. Es así que la columna vertebral de estas reformas eran la eliminación del pase automático (de bachillerato a licenciatura) para aquellos estudiantes que no tuvieran un promedio superior a 8 y concluyeran en tres años. Además, el Reglamento General de Pagos (RGP) de 1986 proponía mantener las cuotas anuales por inscripción para la enseñanza media superior de \$150, carrera de nivel técnico \$105 y licenciatura \$200 (véase cuadro 1), y se mencionaba: “La Universidad establecerá los niveles de cuotas voluntarias que libremente podrán aportar los estudiantes”. Para el caso del posgrado, la cuota por especialización era de 15 días de salario mínimo, para maestría de 45 días de salario mínimo y para el doctorado de 90 días. El resto de las cuotas se incrementaban para los estudiantes extranjeros y estaban cotizadas en dólares; para la Educación Media Superior y técnicos era de 300 dólares,

para la licenciatura era de 500 dólares, especialización 700 dólares, maestría 900 dólares y doctorado 1200 dólares. Los cobros para un conjunto de trámites y de servicios se establecían y legalizaban: los exámenes extraordinarios, concursos de selección, exámenes médicos, revisión de estudios, expedición de títulos, exámenes profesionales o de posgrado, expedición de documentos y certificados académicos, credenciales, copias de documentos, constancias, comprobantes de inscripción, alta o baja de asignatura, cambio de grupo, cambio de turno, cambio de plantel, cambio de carrera, carrera simultánea, entre otros, estaban fijados en salarios mínimos. En cierto sentido, los cobros por las cuotas anuales parecían insignificantes en relación con la cantidad de cobros que se pretendía legalizar, pues muchos de ellos operaban ya de modo discrecional y al margen de la legalidad. De esta manera, la burocracia universitaria condicionaba la permanencia de los estudiantes, *primero*, con una pesada lápida de cobros diversos por una inmensa cantidad de “servicios educativos” (previamente concebidos como derechos) y, *segundo*, con otra lápida de tiempos específicos (a juicio de la burocracia) en los que el estudiante promedio debía progresar en sus estudios.

No resulta difícil imaginar qué tipo de estudiantes permanecerían en la universidad: aquéllos con capacidad de pago y mejores condiciones de estudio. Pero el efecto de estas reformas en el mediano y largo plazo, muy probablemente, generarían una universidad de élite académica y económica. La actualización del RGP de 1986 a precios constantes de 2017 lo podemos observar en el cuadro 1, la simple actualización de los precios ayuda a comprender el monto actual de las cuotas y cobros, si se hubieran incrementado en relación con la inflación.

CUADRO 1

<i>PLAN CARPIZO 1986*</i>	<i>RGP 1986 a precios de 2017***</i>
<i>Inscripción anual</i>	
Educación Media Superior (\$150)	12.54
Técnico (\$105)	8.78
Licenciatura (\$200)	16.72
Especialización 15 SM**	3 109.41





<i>PLAN CARPIZO 1986*</i>	<i>RGP 1986 a precios de 2017***</i>
Maestría 45 SM	9 328.22
Doctorado 90 SM	18 656.44
CEPE (Inscripción - 1 SM)	207.29
CEPE (Colegiatura - 3 SM)	621.88
CEPE (Curso de Verano - 6 SM)	1 243.76
CEPE (Curso intensivo - 2 SM)	414.59
CEPE (Asignatura - 3 SM)	621.88
<i>Cuotas por examen</i>	
Extraordinario (1 SM)	207.29
Examen adicional (3 SM)	621.88
Examen de bachillerato (3 SM)	621.88
Examen global de conocimientos (5 SM)	1 036.47
<i>Aspirantes a la UNAM</i>	
Registro a concurso (1 SM)	207.29
Prerregistro Posgrado (1 SM)	207.29
Ubicación de conocimiento en música, idioma, etc. (2 SM)	414.59
Examen médico (1/2 SM)	103.65
Examen médico deportivo (1 SM)	207.29
Examen médico general (1/2 SM)	103.65
Examen médico de especialidad (1/2 SM)	103.65
<i>Proceso de titulación</i>	
Revisión de estudios (1 SM)	207.29
Expedición de títulos y diplomas (5 SM)	1 036.47
Certificación y registro ante la Dirección General de Profesiones (1 SM)	207.29
Examen de nivel técnico y licenciatura (2 SM)	414.59

<i>PLAN CARPIZO 1986*</i>	<i>RGP 1986 a precios de 2017***</i>
Examen de especialidad, maestría y doctorado (5 SM)	1 036.47
<i>Expedición de documentos y certificados académicos</i>	
Credencial (1/2 SM)	103.65
Certificado de estudio (1/2 SM)	103.65
Copia de documentos (1/10 SM)	20.73
Constancia certificada (1/2 SM)	103.65
<i>Por otros conceptos</i>	
Recibo de pago (1/4 SM)	51.82
Reposición de credencial (1 SM)	207.29
Trámite de baja o alta de asignatura (1/10 SM)	20.73
Trámite de cambio de grupo (1/5 SM)	41.46
Trámite cambio de turno (1/2 SM)	103.65
Trámite cambio de plantel primer ingreso (1 SM)	207.29
Trámite de cambio de plantel reingreso (2 SM)	414.59
Trámite de cambio de carrera (3 SM)	621.88
Duplicado examen médico (1/2 SM)	103.65
Trámite carrera simultánea o segunda carrera (5 SM)	1 036.47

\* Cuotas no especificadas serán establecidas por el patronato a propuesta del titular de la dependencia.

\*\*Salario mínimo de 1986 = \$2 480

\*\*\*Salario mínimo real de 1986 a precios constantes de 2017 = \$207.29

Fuente: elaboración propia con base en la información del RGP 1986, INPC y Conasami.

Observamos la enorme cantidad de cobros considerados por la autoridad central. Por si esto fuera poco, el artículo 13 del RGP mencionaba: “Las cuotas por los servicios no especificados en el presente reglamento serán fijadas por el director de la dependencia correspondiente y se sujetarán a lo establecido en el Reglamento de Ingresos Extraordinarios”.<sup>3</sup> Lo que la

<sup>3</sup> Reglamento General de Pagos, 1987.



universidad había concedido por la vía de los hechos era un derecho para cobrar por la cantidad de actividades que se le ocurrieran a los directores de facultades y escuelas en turno; la posibilidad de hacer negocio, lucrar y comercializar con los “servicios educativos” se había establecido. Respecto a las cuotas se argumentaba que había un “progresivo decrecimiento de la participación de los ingresos propios de la Institución en la integración de su presupuesto. Al respecto es de hacerse notar que mientras en 1948 éstos constituían el 36.6% del presupuesto total, en 1986 alcanzaron tan sólo el 5.64%”.<sup>4</sup> Más adelante comentaba:

Los beneficiarios directos de la educación universitaria de hace dos y más décadas participaban efectivamente en el financiamiento de su preparación. Hoy, en cambio, las cuotas por servicios educativos no alcanzan siquiera a cubrir el costo directo de su tramitación, generándose así un subsidio injustificable en detrimento de la aplicación de recursos a la realización de las tareas universitarias sustantivas.<sup>5</sup>

Se mencionaba que: “el bajo precio de los servicios educativos provoca que, en muchos casos, los estudiantes no valoren el costo real de la educación ni la aprovechen como deberían”.<sup>6</sup> Estos eran los argumentos centrales de la burocracia universitaria para impulsar las reformas, “los estudiantes aportan poco a su educación”, “Sí no pagan no la valoran”. Por otro lado, la disminución del financiamiento federal formó parte de una estrategia del gobierno para empeorar las condiciones del sector y justificar la comercialización y mercantilización. A pesar de que existe una responsabilidad del Estado para proveer educación, el artículo 3o. de la Constitución en su fracción IV textualmente dice: “Toda la educación que el Estado imparta será gratuita”. Lo que acontecía era que el Estado mexicano reducía el presupuesto a la educación en México y pretendía que los estudiantes compensaran con recursos propios el hueco presupuestal que iba dejando.

En el RGP de Carpizo se muestra la dimensión de la comercialización y mercantilización de la educación que se proyectaba para la universidad, cobrar por todo. El ingreso por colegiatura era bajo, pero una vez dentro, las cuotas y cobros por servicios irían depurando y filtrando a aquellos

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> *Idem.*

estudiantes que tuvieran las peores condiciones económicas, una medida económica que nada tiene de académica: la universidad para unos cuantos, los que puedan pagar, la universidad para una élite económica.

Es probable que a alguien le parezcan insignificantes estas cuotas, pero debemos contemplar que una vez establecidas las condiciones y avanzando los procesos de comercialización y mercantilización de la educación resulta muy probable que se actualizarían e incrementarían periódicamente; además, a saber cuántos cobros más habrían salido de la imaginación de las autoridades locales. Otra consideración es que, si tomamos como referente que la participación de ingresos propios en el total del presupuesto era de 36.6 por ciento en 1948 y, como mencionaba Carpizo, éstos debían incrementarse desde el 5.6 por ciento teniendo como meta el porcentaje de 1948, de haberse establecido ese RGP y teniendo las condiciones para impulsar un incremento sostenido de las cuotas, para el presupuesto universitario de 2017 de 40 929 millones de pesos, 36 por ciento de dicho monto serían 14 980 millones que, divididos entre el total de los estudiantes de ese año, 3 495 151, y en caso de que se cobrara cuotas homogéneas a todos los niveles, serían 42 860 anuales o 4 286 pesos mensuales por estudiante (considerando cerca de 10 meses efectivos de clases y 2 meses de vacaciones al año).<sup>7</sup> Este sería, tal vez, el peor de los casos con este RGP; cabe preguntarnos cuántos jóvenes estarían en condiciones de pagar dicho monto.

El Plan Carpizo sería el primer intento por darle ese carácter elitista, excluyente y selectivo a la UNAM. Una huelga universitaria que duró 21 días e intensas movilizaciones pusieron un alto al intento neoliberal. Aunque esta huelga debe entenderse en un contexto más amplio, al que se sumaban la crisis económica, las movilizaciones campesinas, obreras y populares que se oponían a los recortes presupuestarios, a las privatizaciones y a la reducción de los derechos sociales. Esto jugó un papel determinante para que el gobierno diera marcha atrás y reservara la propuesta para otro momento. Fue la primera “victoria” de los universitarios en contra del neoliberalismo, “victoria parcial”, que al cabo de unos años sería puesta en cuestión. Quedan dudas sobre si se podía haber avanzado más en el terreno de la democratización de los órganos de gobierno,

<sup>7</sup> Es importante señalar que, del total de los ingresos propios de la UNAM, menos de 10 por ciento corresponden a las cuotas por inscripción y colegiaturas, mientras que 80 por ciento corresponde a la venta de productos y servicios, en tanto que cerca de 10 por ciento ingresan vía los productos del patrimonio universitario.



la exigencia de mayor presupuesto al gobierno federal y su consecuente redistribución al interior de la UNAM. El levantamiento abrupto y la negociación apresurada de los líderes del CEU, a espaldas de las decisiones de asamblea, impidieron la maduración de un movimiento estudiantil de mayor trascendencia y la consolidación de una correlación de fuerzas favorable para el movimiento. Ello permitió a las autoridades avanzar en su proyecto neoliberal en todos los frentes que les fue posible, destacando la normalización de cobros ilegales en cada escuela o facultad que así lo permitiera.

Las reformas fueron postergadas hasta la realización del Congreso Universitario de 1990, en donde las autoridades esperaban que el desgaste y el cambio generacional entre los estudiantes permitieran condiciones óptimas para legalizar las cuotas y la eliminación del pase automático. Es por ello que catalogamos como “victoria parcial” la del movimiento estudiantil encabezado por el CEU, el “triunfo” se diluyó en un abrir y cerrar de ojos; tan pronto como concluyeron las negociaciones con la rectoría, éstas avanzaron en la implementación de los cobros e intentaron legalizarlo en el Congreso Universitario cuatro años más tarde de la huelga.

#### 1990-1992: SARUKHÁN, SEGUNDO INTENTO

En el Congreso Universitario de 1990, el nuevo intento de la élite universitaria fue derrotado por las movilizaciones estudiantiles en torno al Frontón Cerrado, sede del congreso. La comunidad fue convocada porque sobre la mesa de discusión la burocracia universitaria nuevamente había puesto el asunto de las cuotas. Miles de universitarios gritaban en torno al Frontón Cerrado: “Cuotas aprobadas, huelga declarada”. Una vez más, la burocracia universitaria tuvo que guardar la propuesta en un cajón.

Pero no habían pasado ni dos años del congreso cuando, en 1992, Sarukhán impulsó otra propuesta basada en una “consulta a la comunidad universitaria” sobre el financiamiento, actualización de las cuotas y servicios, en la *Gaceta UNAM* del 15 de junio de 1992 mencionaba:

Quienes puedan aportar con el pago de sus estudios deben hacerlo en beneficio de ellos mismos y de la institución [...] Ante el hecho de que los recursos de la Universidad son insuficientes para el cumplimiento de sus fines y de que los montos por concepto de cuotas por servicios educativos han perdido

significación en el presupuesto de la institución, el Rector consideró oportuno y necesario proponer la actualización de normas vigentes para el cobro de esas cuotas [...] La actualización de las normas vigentes para el cobro de cuotas y servicios, por supuesto no releva al Estado de la obligación financiera que tiene con la Institución; por supuesto tampoco violenta el carácter público de la UNAM, que es y seguirá siendo un espacio de movilidad social ascendente. [...] Por ningún motivo la UNAM dejará fuera de sus aulas a quien, teniendo la vocación, no tuviere los medios económicos para responder a ella. Nadie, absolutamente nadie, dejará de estudiar en la UNAM por no poder pagar cuotas.<sup>8</sup>

Como se observará, en la exposición de motivos se da por sentada la insuficiencia de recursos y la insignificancia de las cuotas en el presupuesto, luego entonces la respuesta es hacer que la comunidad estudiantil aporte más recursos económicos para su formación. No importando el contexto económico social de esos estudiantes y sus familias, violentando cualquier derecho a la gratuidad establecido en la Constitución y asumiendo el suministro insuficiente de recursos por parte del gobierno federal. De la misma manera que a Carpizo, a Sarukhán sólo se le “ocurrió” elevar las cuotas y cobros a los estudiantes.

CUADRO 2

<i>PLAN SARUKHÁN 1992*</i>	<i>RGP 1992 a precios de 2017****</i>
<i>Colegiatura</i>	
Bachillerato (6 SM)**	625.27
Técnico (9 SM)	937.90
Licenciatura (15 días)	1 563.16
<i>Exámenes</i>	
<i>Hasta 2</i>	
Bachillerato (1 SM)	104.21
Técnico (1.5 SM)	156.32

<sup>8</sup> *Ibid.*, pp. 4-5.



<i>PLAN SARUKHÁN 1992*</i>	<i>RGP 1992 a precios de 2017***</i>
Licenciatura (2.5 días)	260.53
<i>Más de 2</i>	
Bachillerato (2 SM)	208.42
Técnico (3 SM)	312.63
Licenciatura (5 días)	521.05
Examen profesional (25 SM)	2 605.27
Examen de grado (50 SM)	5 210.55
<i>Trámites escolares</i>	
Certificados de estudios y diplomas (5 SM)	521.05
Solicitud de cambio de turno o plantel, cambio de carrera, segunda carrera o carrera simultánea (3 SM)	312.63
Reposición de credencial o reposición de registro de inscripción (2 SM)	208.42
Trámites de solicitudes de cambio de grupo (1 SM)	104.21

\* Cuotas no especificadas serán establecidas por el patronato a propuesta del titular de la dependencia.

\*\*Salario mínimo 1991 = \$13300

\*\*\* Salario mínimo real de 1992 a precios constantes de 2017 = \$104.21

Fuente: elaboración propia con base en la información del RGP 1992, INPC y Conasami.

Como se observa, el proyecto de Sarukhán era menos extenso que el de Carpizo, además establecía ciertos condicionantes para quedar exento de los pagos: 1) Sistema de becas que exente de pagar 25, 50, 75 o 100 por ciento, según capacidad económica. 2) Alumnos cuyos ingresos familiares sean menores a 1 millón,<sup>9</sup> la beca cubrirá el total de la colegiatura. Si va de 1 a 2 millones, 75 por ciento; si es de 2 a 2.8 millones, 50 por ciento; y si va de 2.8 a 3.6 millones, 25 por ciento. El 90 por ciento de los alumnos tendrá beca. 3) Alumnos de excelencia quedarán exentos del pago. 4) El pago

<sup>9</sup> Es pertinente recordar que el millón al que se hacía referencia es una cantidad previa al decreto de 1993 para la creación de una nueva unidad monetaria, "el nuevo peso", al que se eliminaron tres ceros, de modo que el millón al que se hace referencia serían 1 000 nuevos pesos.

máximo por inscripción y colegiatura de los alumnos del bachillerato no excederá 2.5 por ciento del ingreso familiar anual y el de los alumnos de la licenciatura no excederá 5.5 por ciento del ingreso familiar anual. 5) Monto máximo para 10 por ciento de los alumnos que se espera no tengan derecho a ninguna exención serán, para el bachillerato, 6 días de SM u 80 000 pesos mensuales; para nivel técnico 9 días de SM o 120 000 mensuales; para la licenciatura, 15 días de SM o 200 000 pesos mensuales. 6) Los pagos son mensuales y corresponderán a 10 meses.

Del análisis del RGP de Sarukhán, se observa que la estratificación, clasificación, segmentación y diferenciación social en función de los ingresos económicos era un asunto clave; los criterios económicos antes que lo académico, pues la prioridad eran los recursos para las cuotas. Además, la exención del pago para aquellos estudiantes de excelencia no contempla que justamente son aquellos estudiantes con mejores condiciones económicas y materiales los que en su mayoría pueden alcanzar la excelencia, con ello se les terminaría beneficiando a ellos, en perjuicio del resto de la comunidad.

Este proyecto era menos ambicioso en torno a la cantidad de cobros y cuotas; sin embargo, una vez más se intentaba legalizar y regular las cuotas y cobros para ampliarlos con el tiempo. A su vez, muestra el reiterado intento por comercializar y mercantilizar la educación universitaria como vía para compensar la caída de los ingresos provenientes del presupuesto federal, que en esos momentos se destinaban a subsidiar los malos negocios de empresarios privados en las carreteras, los ingenios azucareros y los bancos, sólo por mencionar algunos. Es decir, que la prioridad para el gobierno eran las empresas privadas, no la educación. Mientras tanto, la discusión entre los universitarios giraba en torno a la pertinencia, posibilidad y obligatoriedad del Estado mexicano para financiar la educación en general, pero en particular la universitaria, es decir, no había justificación alguna para elevar las cuotas y cobros a los estudiantes, cuando el Estado dedicaba inmensos recursos públicos a financiar a los privados.

La discusión fue madurando y la organización estudiantil se extendía ante la amenaza de las cuotas. Sarukhán y la burocracia universitaria evaluaron que no era el mejor momento, dieron marcha atrás en la legalización, pero los cobros ilegales se normalizaban en la mayoría de las escuelas y facultades.





## LAS INSTITUCIONES FINANCIERAS INTERNACIONALES: “RECOMENDACIONES” SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante las décadas de los ochenta y noventa la participación de las instituciones financieras internacionales<sup>10</sup> en la definición de las políticas públicas y en la economía fue amplia y abierta. En diversos momentos se denunció su incursión e influencia a partir de los créditos otorgados para la reestructuración económica. De estos organismos, el Banco Mundial (BM) es el que produjo más documentos para delinear las políticas educativas neoliberales, en *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*<sup>11</sup> comenta la necesidad de reorientar el gasto en educación, concentrarse en los niveles más bajos pues los actuales mecanismos generarían efectos adversos en la distribución del ingreso. La elevada ineficiencia de la Educación Superior Pública, la deserción y la repetición deben ser corregidos. Mientras que los gastos en Educación Superior y Media Superior favorecerían a los más ricos, por ello propone: a) ahorros mediante la eficiencia; b) aumentar las fuentes de financiamiento (fondo públicos-privados) y aumento de cuotas para recuperar una parte de los costos educativos; c) reorganización de la educación para lograr una enseñanza más eficaz, acabar con la centralización de los sistemas educativos y con el enorme peso del Estado; d) fomentar la diferenciación entre instituciones y el desarrollo de instituciones privadas, e) desarrollo de instituciones no universitarias: politécnicos, institutos y técnicos de ciclos cortos. Además, el BM promovía medidas financieras como el uso de impuestos locales y centrales y la participación de las comunidades locales en los costos educativos, cobros a los derechos de la matrícula en los niveles de Educación Superior (ES), diversificación de los ingresos y mecanismos de financiamiento a los estudiantes (subsidios, becas y préstamos).

En otro documento, *Prioridades y estrategias para la educación...*,<sup>12</sup> el BM menciona en torno a la educación superior:

<sup>10</sup> En este caso, coincidimos con la interpretación del doctor John Saxe Fernández en torno a que el BM y el Fondo Monetario Internacional son instrumentos de Estado y de clase, dado el predominio estadounidense en su agenda y operaciones, gracias a que dispone de la tajada mayor en las cuotas de votación. Más que “instituciones financieras internacionales” o “multilaterales”, el BM y el FMI son entes subrogados al Departamento del Tesoro estadounidense. John Saxe Fernández, *Crisis e imperialismo*, p. 38.

<sup>11</sup> Véase Banco Mundial, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*.

<sup>12</sup> Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*.

el cobro por derechos de matrícula está plenamente justificado, se deben reducir los subsidios no educacionales (alojamiento y comida), a menos que exista un impuesto progresivo que incluya a los graduados [...] las instituciones deben recuperar plenamente los costos y los estudiantes deben contribuir a ello, ya sea a través del pago inmediato de las cuotas o con cargo a sus ingresos futuros a través de un sistema de créditos.<sup>13</sup>

Las anteriores medidas deberían ir acompañadas de la aplicación de derechos por la matrícula, la diversificación de los ingresos, el aumento de las matrículas privadas y los cambios de financiamiento basado en el número de estudiantes por uno basado en la calidad y el producto medido por el número de graduados. Esto abriría la puerta para la competencia entre las instituciones públicas y privadas por los recursos o el financiamiento educativo.

Las propuestas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para la educación en México se sintetizan en *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México: Educación superior y el financiamiento de la educación superior* (1995). En él se mencionan líneas de acción como la reducción del gasto público, incremento de la aplicación de mecanismos de mercado y aumento de la descentralización. Se propone además en el caso de la ES: aumento de la autonomía en el manejo de los recursos, aunado al incremento en los ingresos propios (cuotas) y una mayor diferenciación entre el financiamiento a la investigación y la enseñanza. Comenta en torno al incremento en la diversificación educativa, una nueva mentalidad empresarial para la conducción de los servicios educativos (venta de servicios educativos dentro de las Instituciones de Educación Superior, autofinanciamiento de los estudiantes, aumento de eficiencia, los que pagan valoran más, aumento de calidad para captar más estudiantes). La OCDE también considera la complementación de los recursos financieros a través del cobro por derechos de matrícula y servicios.

En nuestro país, las “recomendaciones” en torno a la educación por parte de las instituciones internacionales llegaban en un momento en el que todas las reformas estructurales se habían aplicado a rajatabla, las resistencias habían sido sofocadas y en ningún caso se les había frenado. Es decir, la apertura, liberalización y privatización avanzaron sin mayor

<sup>13</sup> Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación...*, p. 119.



contratiempo en el conjunto de la economía mexicana, esto hacía pensar que el avance neoliberal sobre la universidad era posible y se preparaba el terreno para ello.

#### BARNÉS IMPONE RESTRICCIONES AL PASE AUTOMÁTICO Y LÍMITES A LA PERMANENCIA EN LA UNAM

Barnés de Castro llegó a la rectoría en enero de 1997, cinco meses después se aprobó en el Consejo Universitario, a espaldas de la comunidad y atrincherados por la seguridad universitaria,<sup>14</sup> un paquete de reformas clasistas, elitistas y excluyentes pues condicionaban el pase automático, del bachillerato a la licenciatura, a la excelencia académica e imponían límites a la permanencia en la UNAM, afectando a aquellos estudiantes con peores condiciones de estudio. La reforma mencionaba que: los alumnos de bachillerato debían concluir en cuando menos 4 años y con promedio mínimo de 7 para ingresar a la licenciatura sin hacer examen de selección, sólo se garantizaría el ingreso a la carrera y plantel de preferencia a quienes concluyeran en 3 años y con promedio mínimo de 9; el límite de tiempo para estar inscrito en la UNAM teniendo todos los derechos sería de 4 años para el bachillerato y 50 por ciento más adicional de la duración de la licenciatura en cuestión, después sólo se podrá acreditar mediante examen extraordinario; al cumplir el doble de tiempo estipulado en el plan de estudios se causará baja automática en la institución.

No es difícil imaginar quiénes serían los principales afectados de estas reformas. Considerar el contexto económico social en el que se aprobaron las reformas es de gran relevancia. Hasta este momento habían pasado 15 años de ajustes económicos y reformas estructurales de corte neoliberal; en 1994 se había experimentado una de las crisis económicas más profundas, el desempleo había aumentado y la pobreza se extendía por encima del 60 por ciento de la población. En la UNAM, los estudiantes reflejaban la precariedad existente en las familias y en muchos casos debían incorporarse a laborar para contribuir con su manutención. Por el origen de los estudiantes y por sus antecedentes familiares, se podía inferir que no poseían las condiciones económicas y materiales mínimas para dedicarse de tiempo completo al estudio, y aun siendo éste el caso, podían carecer de

<sup>14</sup> Véase José Olmos y Alma Muñoz, "Agitada aprobación de la reforma al pase automático", *La Jornada*.

elementos mínimos para mantener el ritmo y las calificaciones que habían impuesto las autoridades. Según los datos de la propia UNAM (Dirección General de Estadística) de 1995-1996:

Tan sólo el 4.76% de los estudiantes que ingresan a la UNAM son hijos de empresarios, directivos o funcionarios. Los hijos de desempleados, jubilados y trabajadores domésticos, campesinos, obreros, empleados de base y trabajadores de oficio suman un 57.22%. Los hijos de comerciantes donde caben sectores suficientemente amolados suman 11.63% más, y los de personas que ejercen libremente su profesión otro 7.26%.<sup>15</sup>

En el estudio elaborado por José Blanco y José Rangel, *Las generaciones cambian: un estudio sobre el desempeño académico de la UNAM* (1996), toman los datos de 28 carreras y siguiendo la evolución durante 15 años revisan el desempeño académico, concluyen que sólo 19.7 por ciento de los alumnos de una generación terminan 90 por ciento de sus créditos en el tiempo de duración de su carrera (4 años en promedio), mientras que 38.6 por ciento de los alumnos terminan 90 por ciento de sus créditos en los 6 años para estar inscritos. Durante el movimiento en contra de las reformas de 1997 se analizaron y reordenaron los datos, agregando un corte a la base de datos original para observar que el porcentaje de alumnos que concluyen 90 por ciento de sus créditos en el doble de tiempo de su carrera fue de 45.4 por ciento de los estudiantes de una generación. Es relevante considerar que hablamos de 90 por ciento de los créditos; si contemplamos el 100 por ciento de los créditos, el servicio social y los idiomas, el porcentaje de estudiantes que concluyen baja a 33 por ciento, sin que esto contemple aún el proceso de titulación. Por lo que se puede concluir que las reformas de 1997 para el caso de la licenciatura terminarían dejando fuera a 66 por ciento de los estudiantes que no concluyen sus estudios en el doble de tiempo que marcaron las autoridades como límite para considerar al estudiante en activo.<sup>16</sup> A esta situación se debe incluir el agravante del RGP de 1999 que afectaría el desempeño académico de los estudiantes, pues tendrían que lidiar con la precaria condición económica y social y con

<sup>15</sup> Consúltense el *podcast A 20 años, conversaciones para aprender y reivindicar la huelga que ganó la gratuidad de la UNAM*, CGH, 2019.

<sup>16</sup> *Idem.*



las cuotas y cobros que impondrían un mayor esfuerzo para mantenerse estudiando.

Al revisar el perfil de alumnos de primer ingreso del Portal de Estadística Universitaria de la UNAM obtenemos datos que permiten tener una aproximación de la condición social de los estudiantes. Los datos disponibles en línea se encuentran a partir de 2001. Al analizar la ocupación de los tutores, en el caso de los estudiantes que ingresaron al bachillerato en 2001, se encuentra que en caso de las madres: 33.5 por ciento no trabajaban o se encontraban jubiladas; 6.5 por ciento realizaban tareas que apoyaban el ingreso familiar; 36.4 por ciento eran trabajadoras domésticas, obreras o empleadas; 8.3 por ciento eran comerciantes; 5.5 por ciento eran trabajadoras de oficio, por cuenta propia o ejercían libremente su profesión, y 0.95 por ciento eran empresarias directivas o funcionarias. Para 2017, las proporciones eran las siguientes: 26.5 por ciento no trabajaban o eran jubiladas; 8.7 por ciento realizaban labores que apoyaban el ingreso familiar; 45.2 por ciento eran trabajadoras domésticas, obreras o empleadas; 8 por ciento eran comerciantes; 7.5 por ciento, trabajadoras de oficio, por cuenta propia o ejercían libremente su profesión; 2 por ciento eran empresarias, directivas o funcionarias. En síntesis, para el periodo mencionado, más de 85 por ciento de los estudiantes de bachillerato tenían madres que desempeñaban actividades que suponen una baja remuneración.<sup>17</sup> Y una baja proporción de estudiantes, menos de 2 por ciento, tenían madres cuyas ocupaciones supondrían altas remuneraciones.

Para el caso de los padres en 2001, 4.3 por ciento no trabajaban o estaban jubilados; 1.6 por ciento realizaban trabajos para apoyar el ingreso familiar; 46.1 por ciento realizaban actividades relacionadas con el campo, eran obreros o empleados; 10.9 por ciento eran comerciantes; 20.9 por ciento eran trabajadores de oficio, por cuenta propia o en ejercicio libre de la profesión; 3 por ciento eran empresarios, directivos o funcionarios. Para 2017, 4.4 por ciento no trabajan o estaban jubilados; 3.8 por ciento realizaban labores de apoyo al ingreso familiar; 51.5 por ciento desempeñaban labores relacionadas con el campo, obreros y empleados; 9.9 por ciento eran comerciantes; 16.1 por ciento eran trabajadores de oficio, por cuenta propia o en ejercicio libre de la profesión; 3.8 por ciento eran empresarios,

<sup>17</sup> Sumatoria de los cuatro primeros rubros: No trabajan o eran jubiladas, con labores de apoyo al ingreso familiar, trabajadoras domésticas, obreras, empleadas y comerciantes.

directivos o funcionarios. Podemos resumir que más de 65 por ciento de los estudiantes que ingresaron al bachillerato tenían padres que suponían una baja remuneración y sólo cerca de 3 por ciento tenían padres cuya ocupación supondría altas remuneraciones.

Al analizar la ocupación de los tutores, en el caso de los estudiantes que ingresaron a la licenciatura en 2001, se encuentra que en caso de las madres: 38 por ciento no trabajaban o se encontraban jubiladas; 8 por ciento realizaban tareas que apoyaban el ingreso familiar; 29 por ciento eran trabajadoras domésticas, obreras o empleadas; 10.7 por ciento eran comerciantes; 7.3 por ciento eran trabajadoras de oficio, por cuenta propia o ejercían libremente su profesión, y 1.9 por ciento eran empresarias, directivas o funcionarias. Para 2017 las proporciones eran las siguientes: 32.7 por ciento no trabajaban o eran jubiladas; 8.8 por ciento desempeñaban labores que apoyaban el ingreso familiar; 33.9 por ciento eran trabajadoras domésticas, obreras o empleadas; 9.2 por ciento eran comerciantes; 7.4 por ciento, trabajadoras de oficio, por cuenta propia o ejercían libremente su profesión, y 2.7 por ciento, empresarias, directivas o funcionarias. En síntesis, para el periodo mencionado, cerca de 85 por ciento de los estudiantes de licenciatura tenían madres que desempeñaban actividades que suponían una baja remuneración. Y una baja proporción de estudiantes, menos de 3 por ciento, tenían madres cuyas ocupaciones supondrían altas remuneraciones.

Para el caso de los padres en 2001: 10.8 por ciento no trabajaban o estaban jubilados; 1.1 por ciento realizaban trabajos para apoyar el ingreso familiar; 37.4 por ciento realizaban actividades relacionadas con el campo, eran obreros o empleados; 11.2 por ciento, comerciantes; 22 por ciento, trabajadores de oficio, por cuenta propia o ejercicio libre de la profesión; 5.5 por ciento, empresarios, directivos o funcionarios. Para 2017, 12.3 por ciento no trabajaban o estaban jubilados; 3.5 por ciento realizaban labores de apoyo al ingreso familiar; 37.2 por ciento, labores relacionadas con el campo, obreros y empleados; 10 por ciento, comerciantes; 15 por ciento, trabajadores de oficio, por cuenta propia o ejercicio libre de la profesión; 4.7 por ciento, empresarios, directivos o funcionarios. Podemos resumir que más de 60 por ciento de los estudiantes que ingresaron a la licenciatura tenían padres que suponían una baja remuneración y sólo cerca de 5 por ciento tenían padres cuya ocupación supondría altas remuneraciones.

Al tomar en cuenta el ingreso familiar mensual para el periodo de 2001 a 2017, observamos que los estudiantes de bachillerato que provienen



de familias cuyo ingreso es menor a 2 salarios mínimos (menos de 4440 pesos) ha ascendido de 22.7 por ciento del total de los estudiantes de nuevo ingreso, en 2001, a 23.1 por ciento en 2017; los que provienen de familias que reciben entre 2 y menos de 4 salarios mínimos (menos de 8880 pesos) descendió ligeramente de 37.5 a 37.1 por ciento. Mientras que los que provienen de familias cuyos ingresos van de los 4 salarios mínimos hasta menos de 6 salarios mínimos (13320 pesos) aumentaron de 19.2 en 2001 a 20.4 por ciento en 2017. Los que tienen familias que perciben de 6 a menos de 8 salarios mínimos (17768 pesos) redujeron su participación de 10.1 en 2001 a 9.3 por ciento en 2017. Los hijos de las familias cuyos ingresos alcanzaron poco menos de los 10 salarios mínimos (22210 pesos) incrementaron su participación de 4.4 en 2001 a 5.7 por ciento en 2017. De la misma manera aconteció con los jóvenes provenientes de aquellas familias que reciben ingresos de más de 10 salarios mínimos, de 3.5 en 2001 a 4.9 por ciento en 2017. Podemos resumir que el acceso de aquellos estudiantes que provienen de familias con ingresos que se encuentran por debajo de los 4 salarios mínimos (menos de 8880 pesos) se mantuvo constante en 60.2 por ciento de los estudiantes de nuevo ingreso, mientras que los que superan los 8 salarios mínimos aumentó de 7.9 a 10.6 por ciento.

Al considerar el ingreso familiar mensual para el periodo de 2001 a 2017 observamos que los estudiantes de licenciatura que provienen de familias cuyo ingreso es menor a 2 salarios mínimos (menos de 4440 pesos) ha ascendido de 10.6 del total de los estudiantes de nuevo ingreso en 2001 a 16.1 por ciento en 2017, los que provienen de familias que reciben entre 2 y menos de 4 salarios mínimos (menos de 8880 pesos) crecieron de 30.8 a 35 por ciento.

Mientras que los que provienen de familias cuyos ingresos van de los 4 salarios mínimos hasta menos de 6 salarios mínimos (13320 pesos) se han reducido de 23.5 en 2001 a 22.9 por ciento en 2017. Los que tienen familias que perciben de 6 a menos de 8 salarios mínimos (17768 pesos) redujeron su participación de 14.6 en 2001 a 10.6 por ciento en 2017. Los hijos de las familias cuyos ingresos alcanzaron poco menos de los 10 salarios mínimos (22210 pesos) también redujeron su participación de 8.2 en 2001 a 6.6 por ciento en 2017.

De la misma manera aconteció con los jóvenes provenientes de aquellas familias que reciben ingresos de más de 10 salarios mínimos, de 10.1 en 2001 a 8.3 por ciento en 2017. En síntesis, se puede observar un aumento en el acceso de aquellos estudiantes que provienen de familias con ingre-



esos que se encuentran por debajo de los 4 salarios mínimos (menos de 8880 pesos) de 41.4 a 51.1 por ciento de los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura, mientras que los que superan los 8 salarios mínimos se han reducido de 18.3 a 14.9 por ciento.

Si relacionamos la información del último año (2017) con la definición del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social:

una familia de cuatro personas se encuentra actualmente en situación de pobreza por ingresos si su ingreso mensual es inferior a \$11,290.80. Esta cifra es muy superior al salario mínimo actual, que equivale a \$2,401.2 mensuales. Habría que incrementar 4.7 veces el salario mínimo para cumplir lo estipulado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.<sup>18</sup>

Encontramos que el porcentaje de estudiantes de bachillerato que se encuentran en situación de pobreza es de 60.2 por ciento, mientras que el porcentaje de los estudiantes de licenciatura es 51.7 por ciento. Como se observa, los estudiantes provenientes de familias que pueden considerarse pobres, a partir de su nivel de ingresos, son mayoría; sin duda es relevante cuestionarnos qué habría pasado con este sector social si el proyecto de las cuotas se hubiese mantenido. Comprender cómo este sector ha mejorado parcialmente sus condiciones materiales de estudio requiere echar un vistazo a la masificación de becas implementada posterior a la huelga del CGH. Esta información nos da una idea más clara de la composición social de los estudiantes que habrían sido afectados con el proyecto de la burocracia universitaria.

#### BARNÉS IMPONE CUOTAS, LOS UNIVERSITARIOS SE LEVANTAN

Después de las reformas de 1997, para la mayoría de los activistas quedaba claro que sería cuestión de tiempo para que intentaran aprobar las cuotas nuevamente. La discusión comenzó desde febrero de 1999, el Reglamento General de Pagos fue aprobado el 15 de marzo a espaldas de la comunidad y en un recinto ajeno a la UNAM (Instituto de Cardiología), generando una enorme indignación entre la comunidad universitaria que ya anticipaba el golpe de la autoridad universitaria.

<sup>18</sup> Coneval, Dirección de Información y Comunicación Social, 2017.





El proyecto parecía menos ambicioso que el de sus antecesores, proponía cuotas de 15 salarios mínimos para el bachillerato y de 20 salarios mínimos para licenciatura, 1 salario mínimo por examen extraordinario y 40 salarios mínimos por titulación, pero por la vía de los hechos no era por lo único que se cobraba. Las cuotas y cobros ilegales se habían ido estableciendo de manera oculta y selectiva en aquellos lugares en los que las condiciones así lo permitían; en la Facultad de Economía, por ejemplo, se cobraban las credenciales de la biblioteca, la credencial del Centro de Cómputo, los cursos de idioma, los cursos de regularización, los diplomados, etcétera; en otras escuelas, además de esto, se cobraban los laboratorios y su material, las batas, los uniformes deportivos, etcétera. Los cobros ilegales se habían normalizado y extendido, no había necesidad, por el momento, para legislar sobre ellos. La estrategia de Barnés fue avanzar sobre las cuotas de colegiatura, justo como años atrás lo recomendaban las instituciones financieras internacionales; a estas alturas resultaba claro que no era una iniciativa propia, sino un mandato de estas instituciones para impulsar políticas neoliberales en la educación. El proceso era de todos conocido: el gobierno reduce el presupuesto y a las autoridades sólo se les ocurre aumentar las cuotas, un juego perverso que se repetía una vez más, con la salvedad que ésta sería una batalla definitiva.

CUADRO 3

<i>Plan Barnés</i>	<i>RGP 1999 a precios de 2017</i>	<i>Cuotas anuales</i>
Bachillerato (15 SM)	1 168.5	2 337
Licenciatura (20 SM)	1 558	3 116
Extraordinario (1 SM)	77.9	77.9
Examen profesional (40 SM)	3 116	3 116

\*Alumnos con ingreso familiar mensual igual o menor a 4 SM = Exención semestral

\*\*Cuotas semestrales

\*\*\* Salario mínimo de 1999 = \$37.9

\*\*\*\* Salario mínimo real de 1999 a pesos constantes de 2017 = \$77.9

Fuente: elaboración propia con base en la información del RGP 1992, INPC y Conasami.

En el discurso de presentación de la propuesta de Barnés ante el Consejo Universitario el 11 de febrero, el rector aludía a:

Corresponsabilidad de los alumnos actualmente inscritos. A los alumnos actualmente inscritos, les pedimos antes que nada, su dedicación y empeño académico para mostrarle a la sociedad que son una magnífica inversión los \$30,000 que destina al año a la formación de cada alumno de licenciatura y los \$15,000 de cada uno de bachillerato. En segundo término, solicitamos su apoyo con una aportación voluntaria equivalente a las colegiaturas semestrales que apruebe el H. Consejo Universitario.<sup>19</sup>

En línea con las recomendaciones elaboradas por las instituciones financieras durante la década de los noventa, Barnés se disponía a incrementar las cuotas, y el referente era el costo por alumno mencionado en su discurso, que actualizado a precios de 2017 sería 67 548 pesos para licenciatura y 33 774 para bachillerato. Barnés aludía que la UNAM siempre había cobrado colegiaturas, y que las cuotas de 15 y 20 centavos correspondían a los 150 y 200 pesos de 1948, mismas que debían actualizarse pues eran insignificantes en 1999. La intención era que una vez establecidas y legalizadas las cuotas, éstas fueran incrementándose periódicamente hasta alcanzar un monto significativo del costo por alumno referido y de los ingresos propios.

Un profundo malestar se generó entre la comunidad universitaria, principalmente estudiantes, pues a la precaria condición económica y social del país se agregaba el riesgo de quedar excluido de la educación, ya fuera por exceder el tiempo de permanencia, por no alcanzar el promedio mínimo y/o por no disponer de recursos económicos suficientes para pagar las cuotas. Esto dio lugar a infinidad de discusiones, asambleas, reuniones, manifestaciones, marchas y paros previos al estallamiento masivo de la huelga, el 20 de abril de 1999, en donde toda esta energía y vitalidad política dio origen al Consejo General de Huelga y a sus seis puntos del pliego petitorio: 1. Abrogación del RGP; 2. Derogación de las reformas de 1997; 3. Congreso democrático y resolutivo; 4. Desmantelamiento del aparato represivo y de espionaje; 5. Corrimiento del calendario escolar; y 6. Rompimiento de los vínculos con el Centro Nacional de Evaluación.<sup>20</sup> Con una soberbia propia de las autoridades de la época, Barnes decía “estar preparado para una huelga larga”, afirmación que denotaba la seguridad

<sup>19</sup> Francisco Barnés de Castro, “Universidad responsable, sociedad solidaria”, 11 de febrero de 1999.

<sup>20</sup> Este último punto se agregó posteriormente en una asamblea del 3 de mayo de 1999.



de quien es respaldado por el poder económico, político y mediático. Y así fue, previo, durante y después de la huelga, el gobierno, los medios de comunicación, las empresas y hasta la Iglesia utilizaban cualquier pretexto para denostar, descalificar y golpear al movimiento estudiantil. Entre las descalificaciones, las mentiras y verdades a medias destacaban que se gastaba más en cigarros o alcohol que en la educación, ocultando que los 20 centavos de colegiatura no era lo único que se cobraba a los estudiantes en la UNAM, pues la comercialización y mercantilización había avanzado silenciosamente. Pero la discusión era más profunda, pues lo que el CGH ponía a reflexión de la sociedad era el principio de la gratuidad como un derecho constitucional y una obligación del Estado por garantizar que así fuera. Era una batalla que parecía imposible de ganar en un contexto en donde el individualismo, el egoísmo y el beneficio personal habían ganado terreno impulsados por un neoliberalismo que avanzaba en muchos ámbitos de la vida económica, política y social sin mucha resistencia.

En la década de los noventa, y como resultado de la quiebra de los bancos, el Estado había violentado uno de los fundamentos del modelo neoliberal: la no intervención en la economía.

Ante la quiebra de los bancos privados, y argumentando la importancia del sector para evitar su caída, el Estado decidió rescatarlos con un “subsidio” a los particulares, la mayor transferencia de recursos públicos a los privados conocida hasta entonces. Fue en 1998, y después de una profunda crisis económica (1994), cuando el gobierno federal impuso la conversión a deuda pública de los pasivos del fondo conocido como Fondo Bancario de Protección al Ahorro (Fobaproa, después llamado Instituto de Protección al Ahorro Bancario o IPAB), mismos que ascendían a 552 000 millones de pesos de 1998. Tan sólo en 2019 se destinarían más 51 300 millones de pesos<sup>21</sup> (más que el presupuesto para la UNAM), la mayor parte de estos recursos se destinarían a la banca extranjera. La proyección menciona que la deuda se pagaría en 80 años, por lo que sería hasta 2076 cuando se concluya con el pago. Para el ejercicio fiscal de 2017 se destinaron 35 848 millones de pesos, y para 2018, 38 168 millones de pesos. El monto destinado al presupuesto de la UNAM para este último año fue de 43 196 millones, es decir, que el rescate bancario es apenas inferior en 5 000 millones de pesos al presupuesto de la universidad más grande del país, una clara muestra de las prioridades asignadas por gobiernos pasados a estos ru-

<sup>21</sup> Israel Rodríguez, “La deuda del IPAB suma 901.7 mil mdp”, *La Jornada*.

bros. En síntesis, y contando sólo uno de varios rescates del sector público al sector privado, con lo que se ha destinado al Fobaproa-IPAB hasta el momento, alcanzaría para financiar más de 24 veces a la UNAM o 24 años de presupuesto universitario de 2017 o 45 veces el presupuesto del año 2000. Pensemos por un momento en el enorme esfuerzo social materializado en riqueza que ha sido destinado para beneficiar a unos cuantos, mientras el resto de la población sigue padeciendo carencias básicas como falta de acceso a la educación o a la salud. Visto en perspectiva resulta evidente el tamaño del atraco, pero desde aquel momento, en 1999, este elemento estaba presente en la discusión. Si el Estado rescataba negocios privados en manos de unos cuantos, debía hacer lo mismo en el caso de la educación y beneficiar a miles.

Pero además quedaba claro que no era un problema de falta de recursos, sino una decisión política deliberada para beneficiar a *los de arriba*, afectando a *los de abajo*. La huelga cuestionaba ese funcionamiento, y mediante una intensa batalla de información, brigadeo y concientización en parques, plazas públicas, transporte colectivo, mítines relámpago con obreros, asambleas y foros en otros espacios universitarios, etcétera, se debatía y convencía al pueblo de la justeza de las demandas contenidas en los seis puntos del pliego petitorio, pero en particular sobre el principio de la gratuidad educativa en beneficio de la sociedad.

Uno de los momentos clave para la huelga fue la modificación del RGP, en junio de 1999, para hacer las “cuotas voluntarias”, hecho poco significativo para los estudiantes que sabían que en la UNAM existía un aparato de recaudación y cobros al margen de ese reglamento.

La campaña para exigir el levantamiento de la huelga y la devolución de instalaciones fue intensa, llegando a convocar a los estudiantes alejados del movimiento a votar por el levantamiento al interior de las propias asambleas estudiantiles, estrategia fallida y que incluso llevó al fortalecimiento del movimiento, ya que una vez que se escuchaban los argumentos, los recién convocados decidían apoyar la huelga. Esto orilló a las autoridades y al gobierno federal a considerar la posibilidad de intervenir mediante la fuerza, para retomar las instalaciones. Gilberto Ramírez recupera una importante resolución del CGH:

Para el CGH es inaceptable el ultimátum de las autoridades universitarias, para entregar las instalaciones (es decir levantar la huelga) antes del 7 de



julio a cambio del establecimiento del supuesto carácter voluntario de las cuotas semestrales, acordado por el Consejo Universitario el 7 de junio, dichos acuerdos del CU no resuelven el problema de la gratuidad (que es sólo uno de los seis puntos del pliego), sino que por el contrario establecen que se cobrará por el uso de equipos, de materiales, trámites escolares y actividades extracurriculares, dejando el número de cobros y el monto de éstos al libre arbitrio de las autoridades, igual que los cobros al posgrado y al Sistema de Universidad Abierta.

Ante la amenaza de romper la huelga mediante la violencia, el CGH respondió con la campaña del “millón de volantes”. Se trataba de una semana intensiva de brigadeo en todos los espacios públicos posibles para explicar que las autoridades no respondían al problema de fondo del primer punto del pliego petitorio, y que faltaba respuesta y resolución a los cinco restantes. Vale la pena mencionar que la campaña no hubiera sido posible sin la participación de diversas organizaciones sociales y pueblo en general, que se volcaron a la campaña y tendieron su solidaridad ante el riesgo de intervención policiaca-militar en la UNAM. De muchas formas, el desenlace del movimiento de 1968 estaba presente en la conciencia popular; fue debido a esa tragedia, a la correlación de fuerzas de la huelga y a los vínculos con el pueblo, que el gobierno pospuso esa decisión.

En julio de 1999, otro momento clave para la huelga, una propuesta saldría de un conjunto de profesores eméritos de la UNAM, en síntesis: suspender el cobro de cuotas y los reglamentos en disputa, para ser dirimidos en espacios de discusión futuros. En otras palabras, posponer el conflicto, guardar la propuesta nuevamente en el cajón para ser implementada en otro momento, una historia bien conocida por los universitarios y que estaba plasmada en la memoria colectiva, con el agravante de que los cobros y las cuotas ilegales no se suprimían ni eliminaban. La propuesta de los eméritos sería discutida y rechazada por las asambleas de escuelas y facultades que conformaban el CGH; para un sector social de la UNAM, mayoritariamente humilde, se debía resolver el pliego petitorio en ese momento, no podía seguirse posponiendo ni dejando en la ambigüedad y discrecionalidad todo ese sistema de cobros ilegales, la aplicación de las reformas de 1997, etcétera.

Para septiembre de 1999 llegaría una nueva propuesta al interior del CGH: la idea de replantear el pliego petitorio y flexibilizar su resolución.

Este replanteamiento se encontraría con la cerrazón de las autoridades, por lo que se regresaría al pliego petitorio original. Posterior a estos debates, y como resultado de las campañas mediáticas, pero también debido a una posición ideológica política, así como a una condición de clase, un sector del movimiento se alejó paulatinamente de la huelga; algunos de sus líderes se asociaban al Partido de la revolución Democrática y eran considerados dentro del movimiento como *moderados* por sus llamados a negociar con la autoridad. Al interior de la huelga se asociaba a este grupo de *moderados* con esas posturas; su partida, sin embargo, jugaba en contra del movimiento y a favor del gobierno y las autoridades.

En noviembre de 1999 llegaría otro momento clave: la renuncia de Barón y la designación de Juan Ramón de la Fuente, y con él, un cambio de estrategia del gobierno federal y las autoridades universitarias para derrotar al movimiento, misma que el CGH en su conjunto no supo descifrar adecuadamente. El nuevo rector convocó al diálogo público, llevándose éste a cabo el 29 de noviembre, en donde el CGH tuvo una participación errática que mostraba que entre las diversas corrientes no había acuerdo sobre el significado de dicho espacio: como canal de transmisión y convencimiento para el conjunto de universitarios y pueblo en general, o espacio vacío carente de sentido, pues las acciones contundentes serían las que definirían al movimiento. El diálogo se rompió luego de una provocación montada en la embajada de Estados Unidos el 11 de diciembre, donde cerca de 100 estudiantes fueron detenidos. Sin haber discutido uno solo de los puntos del pliego petitorio de cara al pueblo y con acuerdos absurdos como la agenda y el formato de diálogo, las condiciones para su transmisión, el reconocimiento de que el diálogo era la única vía para solucionar el conflicto y al CGH como único interlocutor. Al romperse el diálogo, la oportunidad de ganar el debate ante la sociedad se esfumó; en otras palabras, después de meses de lucha se puso a la autoridad contra las cuerdas, y antes del nocaut el CGH decidió abandonar el ring.

Diciembre y enero fueron los meses más complicados de la huelga, remontar la situación de aislamiento fue sumamente complicado, aunque para algunos sectores esto fortalecía su posición, excluyendo por diversos medios a la comunidad de la discusión en asambleas. Fue en este contexto que, el 6 de enero, De la Fuente presentó su propuesta, misma que es recuperada por Gilberto Ramírez:



1. Se dejará sin efecto el Reglamento General de Pagos aprobado el pasado 15 de marzo y las modificaciones del 7 de junio;
2. El Congreso Universitario analizará y definirá lo relativo a los Reglamentos Generales de Inscripciones y Exámenes, aprobados en 1997;
3. Las Facultades y Escuelas establecerán, cada una a través de sus Consejos Técnicos, los mecanismos y procedimientos que permitan a todos los alumnos, sin excepción, regularizar su situación escolar;
4. El Congreso Universitario analizará y definirá lo relativo a la relación entre la UNAM y el Ceneval, mientras no haya una nueva definición al respecto quedarán sin efecto las relaciones previamente establecidas;
5. Las autoridades universitarias gestionarán, en el ámbito de su competencia, el retiro de las actas en contra de los Universitarios participantes en el movimiento y harán, en el mismo sentido, la solicitud que proceda en relación a las denuncias presentadas ante las instancias legales correspondientes.

Es claro que la propuesta no resolvía ninguno de los puntos del pliego petitorio, pero a estas alturas y bajo las circunstancias descritas, las autoridades habían retomado la ofensiva. De la Fuente convocó a la comunidad a un plebiscito en torno a su propuesta, misma que era condición necesaria para mostrarle al gobierno federal que la autoridad “tenía la mayoría” y que era el momento de intervenir. Una última marcha convocada para finales de enero sumó a miles de universitarios que, ante la inminente amenaza de represión, cerraban filas con el CGH. Sin embargo, esta etapa concluyó con una provocación montada en la Preparatoria 3 el 1o. de febrero de 2000: la detención de 300 universitarios y su reclusión en el Consejo Tutelar de Menores y en el Reclusorio Norte. La misma suerte correrían los asistentes a la asamblea del CGH el día 6 de febrero en Ciudad Universitaria y las guardias en diversas facultades del campus, luego de la intervención de la Policía Federal Preventiva; otros 700 universitarios fueron apresados, acusados de terrorismo, asociación delictuosa, despojo, motín, robo, daño en propiedad ajena y hasta “peligrosidad social”.

Cualquiera pensaría que, después de semejante golpe el movimiento, éste se extinguiría; sin embargo, tres días después de la toma de Ciudad Universitaria, el 9 de febrero una inmensa marcha recorrió las calles para exigir la liberación de los universitarios y el cumplimiento de los puntos del pliego petitorio. El apresurado intento por retomar las actividades académicas con los huelguistas presos generó enorme malestar en la co-



munidad; las autoridades carecían de legitimidad y eran mal vistas en su intento por retornar a la normalidad con estudiantes presos.

La resistencia de la masa estudiantil se mantuvo latente mucho tiempo después en formas diversas, teniendo como objetivo central impedir la normalidad en tanto existieran presos políticos. La conciencia política desarrollada por el movimiento estudiantil le permitió al CGH trascender la represión y la cárcel, estableciendo condiciones para que el principio de gratuidad educativa fuese aceptado al interior de la UNAM, pero también al exterior. Sin duda, durante estos 20 años las autoridades han intentado modificar la situación y se sabe que en ciertos espacios el intento de establecer cuotas o cobros ilegales se extingue tan pronto como se denuncia y se organiza la comunidad, demandando la gratuidad.

## REFLEXIÓN FINAL

A 20 años de la histórica resistencia y de la huelga *plebeya* que puso un freno a las cuotas en la UNAM, resulta complicado no recordar esas jornadas de lucha con orgullo y admiración: miles de jóvenes tomamos conciencia de la lucha social, de las formas de organización política y de los enormes sacrificios colectivos que deben hacerse para derrotar al neoliberalismo. La mayoría de los participantes teníamos presente que la lucha tenía como propósito que los más pobres pudieran mantenerse en la universidad; sabíamos que las reformas no nos afectarían directamente a los estudiantes en activo, a pesar de ello considerábamos que el derecho a la educación del cual éramos beneficiarios debía mantenerse intacto y mejorarse para las generaciones futuras. Fue por eso que participamos de principio a fin. Pero la batalla por el proyecto universitario es permanente y requiere de la transformación integral de la universidad; además, mientras el RGP se mantenga latente, existe el riesgo de que las autoridades lo vuelvan a intentar. Para muchos universitarios este fue un punto de partida en la lucha social: después de la huelga muchos se vincularon a movimientos sociales y, durante años, se ha participado activamente en la lucha por la democratización y transformación de la universidad y del país.

Posterior a la huelga, entre 1999 y 2019, cerca de 1.6 millones de estudiantes de primer ingreso a todos los niveles educativos se han beneficiado de la gratuidad. La matrícula de licenciatura se incrementó en 19000 estudiantes y la de posgrado prácticamente se duplicó de 5933 a 11402. El número de estudiantes becados aumentó, para 2000-2001 apenas 4.5





por ciento de ellos tenía algún tipo de apoyo, para el periodo 2017-2018, el 57.7 por ciento de los jóvenes inscritos recibían algún apoyo. Una de las becas más importantes por su cobertura es el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), desde que se tiene el registro (2000-2001) beneficia a uno de cada cinco estudiantes, y para el periodo 2017-2018 cubrió a cerca de 23.5 por ciento, casi un cuarto de la población estudiantil. Para el caso del bachillerato, en el periodo 2007-2018 la beca Prepa Sí cubría a 54 por ciento de los estudiantes, ya para 2017-2018 cayó a 28 por ciento. El importe de Pronabes (que es para manutención) para el periodo 2017-2018 iba de 750 pesos en el primer año a 1 000 pesos mensuales en el quinto año. Los montos de Prepa Sí para el mismo periodo iban de 500 a 700 pesos mensuales, dependiendo del promedio. Sin duda, el monto de las becas puede ser materia de discusión, pero el apoyo económico puede ayudarnos a entender cómo se mantienen aquellos estudiantes provenientes de familias con escasos recursos en la universidad; valdría la pena considerar si este apoyo habría sido posible si la huelga hubiera sido derrotada o cómo nos imaginamos que serían las cosas.

Mencionábamos que el proyecto de la burocracia universitaria comprendía la docencia, la investigación, la vinculación, la difusión cultural y el deporte. Es cierto que la huelga puso un freno a la mercantilización y comercialización de la educación, pero las políticas neoliberales avanzaron en los otros terrenos, de manera que la batalla por cambiar los órganos de gobierno, limitar la penetración del interés privado en investigación, difusión cultural y deporte, así como implementar mecanismos de transparencia e inclusión en el ejercicio del presupuesto definiendo las actividades de docencia como prioridad, entre otros, forman parte de un programa mínimo para transformar la universidad y son una tarea pendiente del movimiento universitario.

Autoridades, medios de comunicación e intelectuales rescatan la histórica huelga del CEU de 1986, poco o nada dicen de la huelga del CGH de 1999-2000. Ambas lucharon por la gratuidad. Pero hay algo que les incomoda del movimiento de principios de siglo, es un trago amargo, algo que sacudió el piso, y es que la UNAM, después de huelga del CGH, no volvió a ser la misma. Tal vez les cuesta trabajo reconocer que fueron derrotados, su proyecto clasista, elitista y excluyente no logró imponerse con la bota militar aquel 6 de febrero de 2000; por el contrario, dieron marcha atrás en las cuotas, los límites a la permanencia, la represión, el autoritarismo y despotismo con el que se conducían. Ahora navegan con bandera demo-

crática, incluyente y pluralista, aunque no significa que hayan avanzado en otros frentes; ya han pasado 20 años de gratuidad en la UNAM sin que intentaran actualizar las cuotas, y no hay duda de que nada es para siempre, pero el aporte de la huelga del CGH sigue presente.

## FUENTES CONSULTADAS

### *Bibliográficas*

- BLANCO, José y José RANGEL, *Las generaciones cambian: un estudio sobre el desempeño académico de la UNAM*, México, UNAM-Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales, 1996.
- SAXE FERNÁNDEZ, John (ed.), *Crisis e imperialismo*, México, UNAM-CEIICH, 2012, disponible en: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170427052818/pdf\\_1299.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170427052818/pdf_1299.pdf)>.

### *Hemerográficas*

- CALVA, José Luis, “La economía mexicana en perspectiva”, *Economía UNAM*, México, UNAM-IIE, vol. 1, núm. 1, enero-abril de 2004.
- CONEVAL, “Medición de la pobreza. Evolución de las líneas de la pobreza”, *Gaceta Universitaria*, México, núm. 2661, 15 de junio de 1992.
- OLMOS, José, y Alma MUÑOZ, “Agitada aprobación de la reforma al pase automático”, *La Jornada*, México, 10 de junio de 1997.
- “Propuesta del rector para modificar el Reglamento General de Pagos”, *Gaceta UNAM*, México, 15 de junio de 1992, disponible en: <<http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum90/article/view/33024/33021>>.
- RODRÍGUEZ, Israel, “La deuda del IPAB suma 901.7 mil mdp”, *La Jornada*, México, 14 de febrero de 2019, p. 19, disponible en: <<https://www.jornada.com.mx/2019/02/14/economia/019n1eco>>.

### *Electrónicas*

- BANCOMUNDIAL, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington D.C., 1995, disponible en: <<https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/274211468321262162/la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. (Consultado: 13/02/2023).



- , *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, Washington D.C., 1996, disponible en: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. (Consultado: 13/02/2023).
- RAMÍREZ TOLEDANO, Gilberto, “México: Un millón de jóvenes han logrado estudiar en la UNAM gratuitamente, gracias a la huelga del CGH”, *Sin Permiso*, México, 19 de abril de 2019, disponible en: <<https://www.sinpermiso.info/textos/mexico-un-millon-de-jovenes-han-logrado-estudiar-en-la-unam-gratuitamente-gracias-a-la-huelga-del>>.
- , “México: En el estallido de la huelga en la UNAM, miles se alzaron para defender la gratuidad”, *Sin Permiso*, México, 9 de enero de 2020, disponible en: <<https://www.sinpermiso.info/textos/mexico-las-etapas-de-la-huelga-plebeya-de-la-unam-a-20-anos>>.

### *Archivos y documentos*

CGH, *A 20 años, conversaciones para aprender y reivindicar la huelga que ganó la gratuidad de la UNAM*, [Podcast], Audio 1 a 13.



II

Un movimiento popular,  
plebeyo y antineoliberal





# La huelga de 1999-2000

*Javier Fernández*

## LAS POSICIONES, EL PLEBISCITO Y EL DESENLACE

**M**e fue asignado este tema en el evento organizado por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México el 18 de febrero de 2020. Es difícil abordarlo sin dar un panorama de la huelga, pues las posiciones y su caracterización están ligadas al contexto en que se desarrollaron, así como al análisis que se haga del mismo. Procuraré entonces puntear algunos de los elementos que considero cruciales, prescindiendo del análisis de temas como las etapas de la huelga y la evolución de cómo se fueron ubicando distintos sectores de la universidad, entre otros.

## PANORAMA GENERAL

1.- La huelga fue la última batalla —la decisiva— de una guerra que comenzó 13 años antes (1986) por privatizar la educación que presta la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta batalla tuvo como antecedente tres escaramuzas y una acción determinante de las autoridades universitarias: 1) el intento de imponer el aumento en los cobros de todos los servicios —aunque aún no de las cuotas de inscripción— que presta la UNAM a sus alumnos (Plan Carpizo, 1986); 2) el intento de subir las cuotas de ingreso a la UNAM (Congreso Universitario de 1990); 3) otro intento de subir las cuotas por el rector Sarukhán en 1992; y 4) las reformas impuestas por el rector Barnés, con una estrategia de avance en dos etapas, la primera de las cuales consistió, en 1997, en decretar la baja de todos los alumnos que no concluyeran sus estudios en un cierto plazo y restringir severamente el pase automático para los alumnos del bachillerato de la UNAM. La segunda etapa fue el detonador de la huelga de 1999-2000.

Las tres primeras acciones fueron momentáneamente detenidas por los estudiantes —la primera, con una huelga de 13 días—, siendo siempre el desenlace la *suspensión temporal* de las medidas, mismas que las autoridades volverían a intentar imponer más adelante. En el cuarto caso, la rectoría logró imponer la primera etapa (la acción para deshacerse la UNAM de los estudiantes que avanzan más lentamente en sus estudios), reuniendo al Consejo Universitario en una sede alterna a la oficial y pasando por encima —literalmente— de una alfombra humana de estudiantes y profesores que se plantaron a la entrada de la misma en protesta por lo que estaba por ocurrir.

2.- Entre los objetivos de la guerra emprendida por las autoridades estaba liberar al gobierno del gasto en educación superior y dirigir esos recursos hacia destinos como el pago de la deuda externa (y el Fondo Bancario de Protección al Ahorro —Fobaproa— a partir de 1994), abrir el negocio de las becas-crédito para las instituciones financieras y reducir la matrícula progresivamente. En brevísimo resumen, dichas acciones (entre otras) se encaminaban a reorientar los fines y prioridades de la universidad, presupuesto incluido: abandonar la idea de una universidad cuyo fin fuera impartir la mejor educación posible a todos los estudiantes que fuera posible, y sustituirla por una universidad sólo para “los mejores”. Y aquí cabe mencionar que son muchas las líneas y políticas encaminadas a ese gran objetivo, y que, en su andar, privilegian la investigación por sobre la docencia, y asignan grandes partidas de recursos, dentro de la universidad misma, para unos cuantos y sus actividades. Las denuncias recientemente hechas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología acerca de los convenios a favor de grandes empresas, son una pequeña muestra de en qué están metidos algunos de los grupos de poder que realmente controlan la UNAM, y que fueron quienes en realidad provocaron la huelga; Barnés era simplemente uno de sus representantes, uno bastante torpe políticamente.

3.- Esa guerra fue ordenada desde más arriba al gobierno de México; y esto no es un cliché: se revisaron minuciosamente —y leyeron en múltiples reuniones abiertas— extensas citas de una diversidad de documentos del Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y el Banco Interamericano de Desarrollo, subrayando formulaciones explícitas en ese sentido (desde avanzar hacia un esquema en el que cada estudiante pagara íntegramente el costo de su educación e im-

plementar mecanismos de “eficiencia terminal” más estrictos, hasta abolir el pase automático de bachillerato a licenciatura, entre otras cosas).

#### 4.- De las batallas previas a la huelga, sólo dos comentarios:

- 
- La del movimiento de 1986-1987 dejó una huella que no se borraría y tendría un efecto en el de 1999: la negociación del levantamiento de la huelga a puerta cerrada entre
- a) la dirección de la posición mayoritaria de aquel movimiento y las autoridades universitarias, a contrapelo del principio de diálogo público como único mecanismo de negociación con el movimiento.
- 

- b) La imposición de las reformas de 1997 por el rector Barnés abrió la herida: con los límites de permanencia decretados, alrededor de 60 por ciento de los alumnos de cada generación terminarían siendo dados de baja al llegar el plazo fatal, y no se necesita un doctorado en sociología para comprender que existe una correlación entre esos jóvenes y el sector social del cual provienen. “Estudiante que trabaja, está en desventaja”, gritarían los muchachos después en las marchas de preparación y durante la huelga. La medida de limitar su permanencia en la UNAM resulta reveladora porque según los términos de la legislación universitaria anterior, en realidad no le quitaban el lugar a nadie, pues a lo único que tenían derecho era a continuar sus estudios aprobando exámenes extraordinarios.
- 

Barnés mismo llegó a declarar que esas medidas eran más importantes para su proyecto que las cuotas, y efectivamente así era. Pero de todas formas se sabía que las cuotas serían el paso siguiente, y el rector, ensoberbecido por la debilidad del movimiento que no logró detener el golpe de la primera etapa de su plan, se aferró, ahora sí, a llevar las cosas hasta el final y lograr aumentar las cuotas de inscripción.

En ese contexto, para el movimiento también se trataba de preparar la batalla decisiva, que implicaría no sólo echar abajo de una vez por todas los intentos de convertir a la UNAM en una universidad de paga, sino también las reformas impuestas en 1997. No estaba ya dispuesto a levantar una fuerza inmensa —con un esfuerzo enorme—, para ceder a las primeras de cambio ante la simple oferta de las autoridades de una nueva suspensión temporal de la intentona, repitiendo el ciclo ya vivido una y otra vez.

5.- Desde el momento mismo en que se impusieron las reformas de 1997, la Asamblea de la Facultad de Ciencias formó comisiones amplias para el estudio de todos los documentos mencionados más arriba, y de estudios estadísticos de la propia UNAM que permitieran tener un panorama sólido de quiénes y cuántos serían afectados por todas las medidas.





Se trataba de acumular una batería de argumentos para remontar el golpe recibido y preparar la inminente batalla por la gratuidad.

Y por otro lado, ya próxima la huelga, se establecieron reuniones con diversas organizaciones del movimiento social, y se buscó ubicar, registrar y establecer contacto con sectores populares cuyo apoyo sería decisivo para la batalla que se venía: se hicieron recorridos en las zonas fabriles de la ciudad de México, en particular aquellas con mayor tradición de lucha o importancia, los mercados de mayor afluencia, las unidades habitacionales, los predios de colonos rebeldes, previendo la larga y sostenida labor de volanteo que se avecinaba. Se sabía que sin el apoyo popular la batalla estaría perdida; y los medios de comunicación ya habían dado muestras de sobra del papel que jugarían. Fue año y medio de preparación rigurosa y sostenida. Había plena conciencia de que sería una batalla dura y difícil, y se actuó en consecuencia.

6.- La huelga fue la huelga de *los de abajo* de nuestra universidad. Su estallamiento fue una verdadera avalancha de masas, las fotos de aquellos momentos no permiten mentir al respecto. Ha sido, con mucho, la huelga más masiva en los últimos 50 años. No en todas las escuelas, y por supuesto no en todos los momentos fue igual. Con frecuencia esto dependió de la tradición de lucha de cada escuela, la riqueza de posiciones políticas desarrolladas en su seno, la línea general de las posturas con más fuerza, o los vínculos que se lograban desarrollar con unas u otras de las escuelas con esas características. Tan sólo en el estallamiento de la huelga, en la primera guardia nocturna de Ciencias participaron alrededor de 500 estudiantes (incluyendo algunos profesores y trabajadores manuales y administrativos).

7.- La dinámica de la huelga fue intensa y sostenida, desde el principio hasta el final (aunque por supuesto, con distintos niveles de participación en diferentes momentos). En el caso de Ciencias —inevitablemente será una referencia especial en este artículo, pues fue allí desde donde quien esto escribe vivió la huelga en su cotidianeidad—, fue una huelga de puertas abiertas, se tomaron la imprenta, el comedor, el auditorio, los salones... Todos ellos fueron espacios abiertos al movimiento, a los estudiantes de las distintas escuelas durante los días y noches que duró la lucha.

8.- Las asambleas se sostuvieron regularmente con discusiones sobre la situación, la táctica y las tareas a implementar en cada momento. En general eran discusiones largas, donde las posiciones se argumentaban y debatían a fondo. Todos los miembros de la facultad que quisieran parti-

cipar en ellas e incidir sobre el curso del movimiento podían hacerlo con plena libertad, sin importar si antes habían participado o no.

Aparte, por lo general en las noches, había reuniones de brigadistas para hacer un balance de las actividades del día (los comentarios de la gente en los brigadeos, las novedades de la prensa contra el movimiento u otros temas) y planear las del día siguiente; con frecuencia participaban en esas reuniones brigadistas de otras escuelas.

9.- Comisiones amplias de la asamblea se encargaban de la redacción de volantes y documentos, elaboración de carteles, manejo día y noche de las máquinas de impresión, preparación de la comida para los brigadistas, limpieza cotidiana de las instalaciones, vigilancia de las mismas, etcétera. Tan sólo hablando de la elaboración de documentos de discusión para los brigadistas y las asambleas de todas las escuelas, en el caso de Ciencias se hicieron más de 30 de ellos a lo largo del conflicto —por lo general, extensos— sobre la situación y la táctica del movimiento; esto es en promedio casi uno por semana. Y ni qué decir de la Comisión de prensa del Consejo General de Huelga (CGH): todas las noches tenían allí mismo jornadas de trabajo que terminaban ya entrada la madrugada, para tener listo el Boletín de Prensa del día siguiente, así ocurrió de principio a fin durante toda la lucha.

10.- Mención especial merece la labor de los brigadistas. Desde la primera semana de huelga, y hasta el último viernes previo a su ruptura por los militares de la Policía Federal Preventiva (PFP), todos los lunes, miércoles y viernes a las 4:30 a. m. salía una brigada que recorría alguna zona obrera, con volantes que se actualizaban constantemente, de acuerdo con lo que había que poner en el centro de la discusión en cada momento. El plan fue hacer un rol continuo de fábricas, de manera que se regresaba periódicamente a cada una de ellas para ir poniendo al día la información sobre la evolución de la huelga.

Esas brigadas regresaban a las 8:30 o 9:00 a. m., y entonces comenzaba el brigadeo (mucho más masivo) a todas las líneas del Metro, unidades habitacionales, otras universidades (incluso de provincia), diversos sindicatos, y colonias de las organizaciones del movimiento urbano popular. En el caso de las brigadas al Metro, por ejemplo, no se trataba simplemente de repartir unos volantes —mismos que eran redactados a conciencia y actualizados continuamente—; se trataba de entablar breves pero numerosos diálogos con la población en los vagones del Metro, y pequeñas asambleas de información en estaciones clave.



11.- La labor de brigadeo se sostenía desde la mañana hasta ya entrada la noche. A la vez, cada dos semanas en promedio, las brigadas se encargaban de hacer las pegas de los carteles del movimiento, que también se iban actualizando de acuerdo con la situación.

Además, había brigadas a la Central de Abasto los fines de semana, para volanteo en todos los pasillos, hacer mítines relámpago y solicitar el apoyo a los puesteros para la alimentación de los brigadistas de la huelga —lo que faltara después de las donaciones, se compraba con los fondos recaudados por el brigadeo de la semana—. Los compañeros de la ex-Ruta 100 nos prestaban uno o dos autobuses para trasladar los alimentos.

Con frecuencia, a las brigadas que recorrían unidades habitacionales se unían compañeros que sabían tocar algún instrumento musical y se hacían pequeños actos musicales. Se organizaron talleres para los niños en las colonias populares cercanas a la Ciudad Universitaria. Y se realizaban pequeñas marchas zonales, que recorrían los callejones de los barrios populares (aledaños, cercanos y lejanos; en una ocasión se visitó la zona de Vallejo) gritando consignas, repartiendo volantes e invitando a la población a sumarse. Era notable la reacción: las familias se asomaban a las ventanas, salían a la puerta mientras pasaba el contingente, nos pedían la propaganda, conversaban con brigadistas que se quedaban un rato a dialogar con ellas, apoyaban.

12.- Todo otro asunto fueron las marchas centrales del movimiento. Eran los pulmones de la huelga. Y debe destacarse un aspecto esencial, que con frecuencia pasa desapercibido: quizás lo más relevante de ellas era no sólo su masividad, sino su frescura, la alegría, la combatividad de los contingentes. En ellas se reagrupaban todos, era como si el movimiento se viera frente al espejo, y al día siguiente o a la siguiente asamblea, aumentaba notoriamente la asistencia, la fuerza del movimiento.

Las asambleas —con el CGH acompañándolas— eran el centro, el corazón y cerebro de la huelga. Las marchas, sus pulmones. Los brigadistas, su sostén, su esqueleto. Y la propaganda su sangre.

13.- Por otro lado estaban las reuniones con un conjunto amplio de organizaciones del movimiento social. Quincenalmente había una reunión de discusión con ellas para hacer un análisis de la situación, y someter a la crítica la táctica que se iba impulsando en la huelga. Por supuesto, al final se pasaba a ver las formas de apoyo que podían implementarse en cada momento.

El papel que jugaron varias de estas organizaciones fue invaluable: tanto en los momentos en que todo iba viento en popa, como en los mo-

mentos difíciles. Invaluables sus ideas para la táctica y sus críticas a los errores que se iban cometiendo. Invaluable su participación en las marchas, sus donativos de comida para los huelguistas. Inolvidable su enorme apoyo al momento de juntar los recursos para las fianzas que, junto con las aportaciones de los padres de familia, permitieron sacar de la cárcel a los varios cientos de huelguistas detenidos al final de la huelga.

## LAS POSICIONES

14.- Hay dos planos desde donde analizar las posiciones en la huelga. Uno, relativo a la posición de los diversos sectores de la universidad ante ella. El otro, pensando en las posiciones en debate al interior del movimiento. Entiendo que se trata de abordar lo segundo, de manera que sólo haré unos comentarios breves sobre lo primero.

### *Los investigadores, los profesores, los trabajadores y los estudiantes*

15.- El grueso de los investigadores y profesores de tiempo completo se mantuvo al margen de principio a fin. Había entre ellos quienes simpatizaban con el movimiento, quienes se oponían fervorosamente a él y quienes ni lo uno ni lo otro, sí pero no, no pero sí. Los grupos de poder de la universidad y las autoridades de distintos niveles de jerarquía, todas, sin faltar prácticamente ninguna, provienen de estos sectores. Es el grupo con mayores ingresos —llegando a casos francamente desmedidos— y las cabezas de esos grupos ejercen un control total del presupuesto en la universidad. De ahí la desigualdad tan lacerante que se ha desarrollado desde los años noventa en el seno del personal académico de la propia universidad.

Por supuesto, como siempre, hubo excepciones notables, verdaderos *garbanzos de a libra* que se colocaron del lado del movimiento, provenientes de varios institutos y facultades. Pero por supuesto también hubo quienes, lejos de permanecer al margen, actuaron militantemente contra la huelga y fueron el punto de apoyo permanente del rector Barnés hasta en sus acciones más indignas (como la de exigir abiertamente al presidente de la República que la huelga fuera reprimida y los huelguistas metidos a la cárcel).

16.- Los profesores de asignatura, hablando con la verdad, también se mantuvieron en su mayoría al margen del movimiento. Aunque ahí las excepciones fueron más numerosas, y la simpatía era bastante más amplia.



17.- En cuanto a los trabajadores manuales y administrativos, hubo una cantidad mayor que se sumó a las movilizaciones, a las guardias y algunos de ellos a las distintas tareas de la huelga (el comedor, la imprenta, etcétera). Con frecuencia nos ayudaban a resolver problemas relacionados con el buen uso y la seguridad de las instalaciones. Lo cierto es que siempre estuvieron cerca y su calidez fue palpable todo el tiempo.

La dirección del Sindicato de Trabajadores de la UNAM sólo apareció para apoyar la segunda gran intentona de la rectoría para vencer al movimiento (con la llamada “propuesta de los eméritos”), y para hacer declaraciones intrascendentes aquí y allá. Otra cosa fueron las corrientes de izquierda al interior del sindicato (algunas representadas en la dirección del mismo). Asistían con frecuencia a presenciar los debates en las asambleas, se acercaban a discutir la táctica en las fogatas nocturnas o en reuniones organizadas con ellos, y tuvieron una actitud permanentemente solidaria hacia la lucha y hacia el movimiento.

18.- En cuanto a los estudiantes, fueron como siempre el motor del movimiento. Ya hemos dicho que fue una huelga muy masiva, y que fue fundamentalmente de los estudiantes *de abajo*. Pero esto no quiere decir que sectores menos empobrecidos del estudiantado no la hayan hecho suya. Una parte relevante de ellos participaron en las asambleas que condujeron la huelga, en las movilizaciones y en múltiples actividades.

Y hay un detalle sobre la estatura moral de los jóvenes que hicieron realidad aquella lucha, que con frecuencia se pasa por alto: las cuotas que pretendían imponerse, *no se les aplicarían a ellos*, sino a los alumnos *que ingresaran* a la UNAM a partir del ciclo siguiente posterior al momento en que fueron decretadas. En otras palabras: su lucha no fue por conseguir algo para sí mismos, sino por defender el derecho a la educación de los que vendrían después de ellos. Fue una lucha por defender principios, no beneficios personales. De ahí su profundidad... y de ahí la convicción y tenacidad de aquellos muchachos, su sorprendente capacidad de resistir.

#### *Las posiciones al interior del movimiento*

Desde el principio de la lucha —de hecho, desde mucho antes— se perfilaron tres grandes tendencias bien definidas, con los respectivos sectores intermedios que tenían un pie en una y otro pie en la otra.

19.- Por un lado, la conocida como los *moderados*, fundamentalmente agrupados en ese entonces en el Partido de la Revolución Democrática

(PRD). Para desgracia de esa posición, sus militantes al interior del CGH eran activistas impresentables, que ante la prensa planteaban sus posiciones derrotadas en las asambleas como si fueran decisiones del movimiento, que buscaban afanosamente reunirse con funcionarios del nivel que fuera para negociar lo que fuera; cuyas declaraciones a la prensa se fueron haciendo más ridículas conforme se iban quedando más y más aislados, llegando a decir que “había armas guardadas en la imprenta de la huelga” (¡sic!); que denunciaban policíacamente a los miembros de las otras posiciones; o que reunían al equipo de fútbol americano para reventar una reunión del CGH. Eran francamente impresentables y con la corrupción asomando por encima de sus hombros a cada momento, por lo demás.

Hubiera sido deseable, desde el punto de vista de enriquecer la lucha ideológica, que hubieran estado presentes en la lucha mejores representantes de esa posición —que los había—. Pero estaban ya metidos en el gobierno de la ciudad, al lado de Cuauhtémoc Cárdenas y Rosario Robles. Y para vergüenza suya, desde ahí tomaron decisiones de represión contra los huelguistas (como la agresión con motociclistas a las vallas pacíficas de los huelguistas para impedir las clases extramuros; la detención de varias decenas de compañeros en el mes de agosto de 1999 —a quienes el CGH liberó casi de inmediato con un amplio despliegue de brigadistas—, y como la valla de granaderos del gobierno de la ciudad que el 1o. de febrero de 2000 respaldó a los militares de la PFP en la primera detención masiva de huelguistas en la Preparatoria 3, a cinco días de la aprehensión del pleno del CGH en Ciudad Universitaria).

Cuadros de más alto nivel del PRD de entonces y allegados, no inscritos en el movimiento, también fueron responsables de impulsar activamente la consulta de Juan Ramón de la Fuente que sentó las bases de la ruptura de la huelga, con el consecuente encarcelamiento de 998 muchachos. En realidad, ellos fueron, en su papel de profesores e investigadores, los principales activistas que impulsaron dicha consulta. Varios de esos *activistas de la represión*, hoy son funcionarios del gobierno federal y de la ciudad.

Al interior del movimiento, el sector social tradicionalmente más afín a esta posición se quedó acéfalo. Estaba demasiado mal representado por semejantes personajes, y las asambleas guardaron distancia respecto a ellos muy rápidamente. Esto ayudó a que este sector social fuera más sensible a algunas posiciones más a la izquierda, y a que pudiera mantenerse una relación fraterna, respetuosa y solidaria entre unos y otros a lo largo de la huelga. Esto fue así sólo en algunas de las escuelas, más no al inte-



rior del CGH: ahí no hubo nadie que realmente representara al reformismo después de agosto, cuando perdió la propuesta de los eméritos y los perredistas se retiraron del CGH.

20.- Los moderados declaraban ante la prensa cada vez que perdían sus posiciones, que lo que pasaba era que el CGH estaba hegemonizado por los *ultras*. El calificativo fue obra suya. Pero en el CGH coexistían *dos* grandes tendencias que guardaban distancia con ellos —y *entre sí*—. Una de ellas, para diferenciarse de la otra, se puso a sí misma un nombre: “nosotros somos —dijeron— los *mega-ultras*”; y a partir de entonces se les conoció como *la mega* (por gusto propio). La otra posición siguió siendo nombrada por la prensa como los *ultras*, a veces sin distinguirlos y a veces sí haciéndolo, respecto a *la mega*.

21.- ¿Cuáles fueron, desde el comienzo mismo de la huelga, algunos de los grandes rasgos distintivos de una y otra posición?

Unos, impulsaron todo el tiempo las asambleas abiertas en cada escuela como órganos de discusión, decisión y organización de la huelga; constantemente se buscaba convocar a los estudiantes que no se habían presentado o que dejaban de hacerlo en distintos momentos, a que se reintegraran a la lucha.

Los otros, ponían restricciones para la participación de los estudiantes que no hubieran estado en las actividades de la huelga; consideraban que no tenían derecho a opinar y decidir sobre ella, y tomaban medidas que iban desde fijar cuotas de boteo para poder votar en una asamblea, hasta encadenar las entradas de sus escuelas para que no pudieran entrar quienes no habían participado y “seguramente acudían para levantar la huelga”. Constantemente se regodeaban con frases de antología como “lo que nos interesa es la calidad y no la cantidad de los que participan en la lucha”. El desprecio por la masa es sin duda una característica esencial de esa tendencia.

Unos consideraban que las diferencias debían dirimirse todo el tiempo a través de la discusión política, convenciendo en las asambleas con argumentos de lo correcto o de lo erróneo de una posición. Las diferencias podían ser ligeras o fuertes en una u otra situación, pero la forma de resolver las cosas debía ser siempre la discusión política y la votación democrática (antecedida por la discusión) en las asambleas. Los calificativos sin ton ni son no ayudan al avance de la lucha, al desarrollo de la conciencia de todos, ni a la definición de las mejores estrategias; menos aún las agresiones físicas.



Otros concebían que “con los traidores —esos eran por definición los moderados, el reformismo de toda la vida en el lenguaje tradicional— no hay nada que discutir”, “debemos depurar el movimiento expulsando a los traidores”, sin más. Y procedían en consecuencia en aquellas asambleas donde eran mayoría, dando lugar a pleitos y más pleitos, a una división perenne de la masa. Recurrían incluso a citar las asambleas en la madrugada (en Ciencias Políticas lo solían hacer a las 12:00 de la noche), de modo que “mataban dos pájaros de un tiro”: los “traidores” no se presentarían y “la masa de estudiantes inconscientes” difícilmente asistiría “a levantar la huelga”. Decisiones importantes de la huelga llegaron a ser votadas con 20 votos contra 13 en esa escuela (donde no todos los participantes estaban de acuerdo con esos métodos, por supuesto). Y así iban al CGH, a votar de igual a igual contra los representantes de las asambleas abiertas y masivas de otras escuelas.

Unos planteaban constantemente propuestas de movilización masiva (las marchas que dejaron una huella inolvidable en la huelga, como la Marcha de la Resistencia que avanzó desde Ciudad Universitaria hasta la Plaza de Tlatelolco el 2 de octubre, y la Marcha de la Dignidad y del Desafío del 5 de noviembre por todo el periférico, fueron parte de la estrategia definida por esa ala del movimiento); todo el tiempo con la masa, *evitando acciones que pudieran aislar al movimiento de ella, tanto dentro como fuera* de la universidad.

La consigna permanente de los otros era “debemos emprender *acciones contundentes*”. Y se lanzaban a impulsar el cierre de casetas de las autopistas de acceso a la ciudad —por lo demás, con unos cuantos activistas—, generando conflictos con miles de automovilistas y de personas que viajaban en autobús. Impulsaban bloqueos al periférico con cualquier pretexto, a pesar del rechazo explícito del CGH a ese tipo de medidas. O los cierres regulares de la avenida Insurgentes. O la toma de institutos a los seis meses de huelga, sin contar con el menor aval de un solo investigador. O las provocaciones constantes a los policías que encontraban a su paso cuando iban protegidos por una marcha —que en más de una ocasión los encapsuló a ellos para que no lo hicieran—. O las pintas a los monumentos históricos, igualmente repudiadas por los contingentes de las marchas.

Cuando por fin la huelga logró la renuncia del rector Barnés, el sustituto, más astuto, con más visión política y guiado ya por el aparato de inteligencia del gobierno federal, aceptó la demanda de diálogo público. El CGH se enfrentaría en el debate a funcionarios, profesores e investigadores





que la rectoría colocaría para representarla. Unos planteaban que era el momento de aprovechar los micrófonos para argumentar, para vencer en el terreno de las ideas, para convencer de la justeza de nuestras demandas a toda la población (algunas de ellas, como la derogación de las reformas de 1997, eran difíciles de comprender a primera vista). Se defendía que avanzar en ese terreno era fundamental para reoxigenar el apoyo popular después de casi ocho meses de huelga y poder vencer finalmente. Que era importante elegir a los huelguistas mejor preparados para ello como portavoces del movimiento en esas discusiones públicas.

Los otros planteaban que debía haber rotatividad total en las comisiones del movimiento que participaran en el diálogo público. Era de imaginarse una competencia de natación en la que uno de los equipos contendientes ponía a sus mejores nadadores, y el otro decidía que eso no era democrático, y se ponía a votar en las gradas quiénes de los asistentes querían representarlos en la alberca. Un democratismo grotesco. Y así le fue al CGH en esa batalla, preludio de la represión gracias a una maniobra de la Secretaría de Gobernación (Segob) que puso el diálogo público en manos de *la mega* (lo veremos más adelante). Todo este asunto de la rotatividad a ultranza era parte de una cantaleta permanente contra “los líderes”, en un movimiento que tenía más control sobre el mal comportamiento de los representantes que cualquier movimiento que le hubiera antecedido.

La verdad es que tenían terror de sostener un debate serio; eso de estudiar a fondo un problema, pensar argumentos y prepararse para la discusión no era lo suyo; lo suyo eran los gritos, las acusaciones incendiarias contra el adversario, las intrigas, los chismes, las maniobras, los discursos llenos de clichés hilvanados de cualquier manera. Cuando se vieron al frente en los diálogos públicos de diciembre de 1999, no sabían qué hacer, *cómo evadir la discusión* de los puntos del pliego petitorio ante la rectoría.

Recurrieron a todo tipo de pretextos para posponer y posponer el debate: que si había pocas sillas en el auditorio, que si había que suspender la sesión porque las lonas hacían mucho ruido con el viento, que si el CGH tenía sus propios tiempos y las autoridades debían acatarse a ellos, que si antes que nada debían acordarse los procedimientos —llevando esta cuestión a terrenos verdaderamente aberrantes—, que si lo que fuera... De dar pena ajena, perdiendo una oportunidad de oro. Y con los medios de comunicación transmitiendo y los estudiantes universitarios, y los maestros, y los investigadores, y los trabajadores y la población escuchando, atentos

a oír por fin los argumentos del CGH frente a frente los argumentos de las autoridades, las cuales sacaban jugo de la situación, mostrándose siempre *pacientes y sensatas* ante los desvaríos de “la representación estudiantil”.

Fue en esos diálogos públicos de diciembre de 1999 que el CGH perdió la batalla. Sin demora el gobierno procedió después al plebiscito y luego a la ruptura de la huelga. Todo le salió *de acuerdo a su plan*.

Narraremos otros momentos clave de la polémica entre estas dos posiciones en la siguiente sección, pero es importante una breve reflexión adicional sobre las principales tendencias del movimiento esbozadas más arriba.

22.- Las tres alas descritas no son una peculiaridad de la huelga del CGH. Han surgido y han estado presentes en muchos momentos de la historia de la lucha de clases en el mundo. De hecho, los clásicos escribieron ríos de tinta al respecto.

Los moderados son aquellos que Lenin caracterizó siempre como el reformismo, el oportunismo de derecha en el seno del movimiento. Y *la mega* se ajusta con una precisión notable a lo que él mismo definió como infantilismo de izquierda; les llamaba “el pequeño burgués enfurecido”, el oportunismo de izquierda. Algunos de los rasgos de esta última tendencia que él señaló fueron:

---

\* No comprenden la necesidad de tomar en cuenta con estricta objetividad las fuerzas de clase y sus relaciones mutuas antes de emprender cualquier acción política.

---

\* Se identifican con la violencia individual, profesan una pasión por ella (apasionamiento que, decía, no es más que un estado de ánimo efímero).

---

\* Las intrigas son su elemento (Marx).

---

\* Incomprensión absoluta del movimiento de masas, desconfianza de él.

---

\* Rechazan la teoría, se apartan y aspiran a liberarse de ella.

---

\* Declaman, no argumentan.

---

\* Siembran permanentemente la desconfianza en la masa sobre los “jefes” o “líderes” (las discusiones sobre si “jefes” o “masas” —decía— equivalen a discutir qué le ayuda más al hombre, si la pierna izquierda o el brazo derecho).

---

Y por supuesto, Lenin procedía a mostrar cómo las distintas posiciones correspondían —y por qué— con determinados rasgos de una u otra cla-



se o sector social. Aquí ya no entraremos en ello. Tan sólo agregaremos que, al leer estos rasgos conjuntamente con los descritos en el punto previo, resulta más o menos evidente la estrecha cercanía de algunos grupos surgidos en los últimos tiempos con esta tendencia general; en algunos movimientos se está viviendo una época de hegemonía —temporal si se quiere— de posiciones que se ubican dentro de esta tendencia política (desprecio a la organización y a la unidad de la masa, ensalzamiento de la irracionalidad, cancelación del debate, desmesura en la calificación de sus oponentes, pasión por la violencia) con todo el daño que esto va causando a la lucha de masas. Es revelador el apoyo que reciben por todos los medios de comunicación en su labor.

#### EL PLEBISCITO Y EL DESENLACE

23.- La caída de Barnés el 12 de noviembre fue la caída del control histórico que los grupos de poder más reaccionarios de la UNAM habían logrado sostener sobre la misma, particularmente desde el rectorado del impresentable —y homenajado por el actual gobierno ante su reciente muerte— rector Guillermo Soberón. Ése fue el “rector duro” que inauguró casi tres décadas de agresiones contra los movimientos democráticos e implementó la transformación neoliberal de la universidad, convirtiéndose en el mandamás, el que “pesaba” en la designación de sus sucesores, el poder tras el trono. Hasta que... *llegó la huelga y mandó a parar.*

24.- Nadie con un poco de vergüenza puede negar que fue gracias a la huelga que se ha podido sostener la gratuidad de la educación pública superior y media superior en la UNAM; y más que eso: en todo el país. A partir de ese momento prácticamente se detuvieron los aumentos de cuotas en las universidades públicas. La huelga del CGH cortó de tajo la soberbia de rectores y secretarios de educación acostumbrados a pasarse por el arco del triunfo el artículo 3o. constitucional, que establece la gratuidad en la educación impartida por el Estado.

25.- Pero el balance de la huelga debe ir mucho más allá de las cuotas, con todo y su enorme importancia (a estas alturas ya suman 760 000 muchachos que han estudiado el bachillerato en la UNAM después de la huelga y 883 000 la licenciatura, sin haber tenido que pagar por ello). El balance debe ir incluso más allá de la suspensión de las reformas de 1997 —no obstante haber permanecido en la legislación—, sin lo cual decenas de miles de jóvenes hubieran sido dados de baja año con año desde 2005

hasta la fecha. Y más allá del desmantelamiento del aparato policiaco de la UNAM, que también se debió a ella (no hay más que recordar el papel de auténtico grupo de choque al servicio de la rectoría y los directores que jugaba una parte del cuerpo de Auxilio UNAM antes de la huelga). O de la separación de la UNAM del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. Todo esto fue de un inmenso valor para el futuro de la universidad, pero *fue sólo una parte* de los cambios que produjo la huelga.

26.- Está, además, el giro de 180 grados que generó en la actitud de los gobiernos que siguieron, respecto a la asignación de presupuesto a la UNAM: la curva tuvo un mínimo en el año 1999 y a partir de ahí ha seguido una trayectoria notablemente ascendente.

En el mismo sentido, el cambio drástico en el otorgamiento de becas: de un número ridículo antes de la huelga, a más de 200 000 en la actualidad. De ese tamaño fue el giro.

27.- Por otra parte, está el cambio general que se dio en la composición de fuerzas al interior de los órganos de gobierno en la UNAM: del poder casi absoluto de los Soberón y sus secuaces, se pasó al poder compartido con los sectores políticamente “intermedios” de investigadores y profesores de tiempo completo. Los perredistas, sus simpatizantes y corrientes afines (algunos luego morenistas o “independientes” diversos), siempre despreciados por los grupos de poder antes dominantes, fueron incorporados como profesores eméritos, como directores, como encargados de alguna secretaría, incluso como miembros de la Junta de Gobierno. El poder de la UNAM “se democratizó” hasta abarcar a “los políticamente de en medio” en las estructuras de gobierno. Su sueño realizado... gracias a la huelga que combatieron con todas sus fuerzas —y que ahora condenan o tratan de olvidar—.

28.- Barnés se resistió durante meses a esto último; lo comenzó a hacer a regañadientes con la propuesta de los eméritos (julio y agosto de 1999), pero Zedillo le insistía en que debía llevarlo más a fondo, si quería que el gobierno federal pagara el costo político de reprimir al movimiento. Finalmente, la huelga lo echó de la universidad y Zedillo colocó entonces a Juan Ramón de la Fuente (en ese momento su secretario de salud y hoy aclamado representante del gobierno en la Organización de las Naciones Unidas), quien puso de inmediato manos a la obra para ensanchar sus filas y preparar el golpe.

29.- El 15 de noviembre apareció una nota en dos diarios de circulación nacional, señalando que la rectoría había iniciado negociaciones secretas



con dos integrantes de una de las corrientes participantes dentro del ala asamblearia del CGH (los que la prensa llamaba *ultras* a secas). Ese mismo día, los dos aludidos entregaron una carta en las oficinas de siete diarios de circulación nacional denunciando que eso era una calumnia y exigiendo que fuera aclarado de inmediato por los diarios que se habían prestado a difundirla. *Ningún* diario publicó la aclaración-denuncia. Ni uno solo.

30.- La campaña de difamación se detuvo momentáneamente. De algún modo los organizadores del contraataque al CGH —Secretaría de Gobernación— se habían precipitado. Que la Segob fue quien orquestó la maniobra era evidente para quien quisiera verlo y pudo comprobarse después, gracias a una denuncia hecha el 20 de diciembre de 1999 por un trabajador de un periódico ante un reconocido editorialista, en el sentido de que esa noticia había llegado a los diarios el 14 de noviembre en un fax proveniente de la Segob. Decidieron mejor esperar a que De la Fuente avanzara en su acuerdo con los profesores e investigadores lastimados por Barnés y los suyos, y a que estuviera lista la propuesta de diálogo público.

31.- Por supuesto que diversas organizaciones del movimiento social entendieron la maniobra del gobierno. De inmediato citaron a una reunión cerrada a los compañeros de la corriente aludida, y a compañeros de otras organizaciones y posiciones, en particular, de otras dos organizaciones que también participaban en el CGH, con una posición intermedia entre los señalados y los grupos de *la mega* —indudablemente más abiertos y sinceros que éstos últimos—. Hubo también una segunda reunión.

En esas reuniones se hizo un análisis detallado de la evolución de los hechos y los compañeros de las diversas organizaciones convocantes vertieron múltiples elementos mostrando que evidentemente se trataba de una calumnia, una maniobra encaminada a resquebrajar al CGH, golpeando a un ala del mismo y apostando a que los grupos de *la mega* “se colgarían” de esa denuncia para tratar de tomar la dirección en medio de un ambiente de zozobra, de desconfianza y de desmovilización, considerando que se aproximaba el mes de diciembre. Era claro que un talón de Aquiles de la huelga había sido precisamente *la desconfianza*, en gran medida resultado de lo hecho por los moderados del Consejo Estudiantil Universitario en 1987. Esa debilidad de la huelga era palpable para cualquiera que hubiera estado mínimamente cerca de ella.

Todos los asistentes estuvieron de acuerdo en que debía rechazarse tajantemente esa calumnia, independientemente de que cada posición siguiera defendiendo sus propios puntos de vista al interior del movimiento.

32.- El 1o. de diciembre, a las 6:00 de la mañana, aparecieron a la entrada del Auditorio Che Guevara —entonces sede de las reuniones del CGH— dos camionetas con grandes paquetes de ejemplares del periódico *El Día*, que ese día anunciaba en primera plana y a ocho columnas que había negociaciones secretas entre tres miembros de la corriente ya antes señalada y las autoridades universitarias en vistas a levantar la huelga. Los repartidores llevaban la instrucción de entregar gratuitamente un ejemplar a cada uno de los asistentes a la reunión del CGH (que había iniciado la noche anterior) y recorrieron dicho auditorio fila por fila, lugar por lugar. Y dejaron grandes paquetes adicionales al lado de la mesa de la reunión. La campaña fue secundada por constantes *spots* de radio anunciando las negociaciones a espaldas del movimiento.

33.- En esa reunión se discutía cómo debía conducirse el CGH en el diálogo público convocado por las autoridades. La reacción fue la esperada: los grupos de *la mega* se fueron sobre la yugular de los calumniados, y se extendió por todo el auditorio un sentimiento de duda, de desconfianza, de división, de pesadumbre, de desánimo. Y tal y como fue previsto, *planeado*, la dirección del movimiento (y con ello la táctica del CGH en el diálogo público) pasó a manos de *la mega*. Así ocurrió durante todo diciembre, el mes negro de la huelga. La división de masas provocada por la acción del gobierno se sumaba al cansancio de ocho meses de lucha continua, cotidiana, intensa y a la desmovilización general que se produce habitualmente en las fechas decembrinas.

34.- No fue sino hasta enero, cuando las autoridades lanzaron su iniciativa de plebiscito y las asambleas se fueron rehaciendo, que las cosas comenzaron a regresar a su lugar. En ese momento hubo una fuerte discusión al interior del CGH, y apenas por un voto logró ganar la posición del ala golpeada por la campaña del gobierno, que consistía en convocar a una consulta paralela a la de las autoridades, pero abierta tanto a los universitarios como a la población en general. El CGH se re-movilizó: se instalaron mesas de votación en todas las escuelas y facultades, además de en zonas fabriles, colonias populares, estaciones del Metro de las más concurridas, el zócalo capitalino, etcétera.

35.- El CGH denunció con claridad, antes de que sucediera, que el objetivo del plebiscito de De la Fuente era precisamente ése: justificar la represión. Pero no importó a los impulsores. Renombrados intelectuales “de izquierda”, editorialistas e investigadores —además del gobierno de Cárdenas y Rosario Robles y todos, todos los medios de prensa, radio y



televisión— se convirtieron en los principales impulsores de la iniciativa del rector.

36.- Más de medio millón de votos respaldaron por amplísima mayoría al CGH. Pero las autoridades lograron un respaldo en su plebiscito como no habían tenido nunca antes. Y con eso lanzaron el ultimátum al CGH. Al no rendirse, el CGH fue reprimido por los militares de la PFP en dos acciones: la provocación en Preparatoria 3 el 1o. de febrero y la madrugada del 6 de febrero, cuando en una violación flagrante de la autonomía, la PFP detuvo al pleno del CGH reunido en el Auditorio Che Guevara. Todos a la cárcel: los chicos, al Tutelar de Menores; los mayores de edad, al Reclusorio Norte.

37.- La represión reavivó la resistencia. Varios de los apoyadores se arrepintieron de sus actos —otros no—, y apareció en primera línea otro contingente: el de los padres de familia. El 9 de febrero se hizo una enorme movilización exigiendo la libertad de los 998 detenidos.

Ya el CGH se había planteado qué hacer para continuar la lucha ante la eventual toma de Ciudad Universitaria por el ejército. Había hablado con varias organizaciones del movimiento social, pidiendo tener listos sus espacios de manera que pudieran funcionar como puntos de organización para las brigadas del CGH. Al día siguiente de la detención de todos los representantes se citó a asamblea en las instalaciones de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, y ahí se procedió de inmediato a nombrar a los nuevos representantes para continuar la lucha, agregando al pliego petitorio como séptimo punto la demanda de la libertad inmediata de todos los detenidos. Y se reorganizaron las comisiones de prensa, de brigadas, y de boteo correspondientes.

38.- La Facultad de Ciencias tenía varias decenas de detenidos. Una semana después, en cuanto salieron los militares de Ciudad Universitaria, se reunió en asamblea y decidió que las clases no se reiniciarían hasta que saliera libre el último de los compañeros. Esta decisión no fue posible en otras escuelas, pero en cualquier caso la lucha siguió con una nueva variante: desde la cárcel los presos del CGH iniciaron diversas acciones exigiendo la solución de los puntos del pliego petitorio. También se comenzó una recopilación de testimonios sobre la historia de los presos comunes —presos por ser pobres, un número muy grande de ellos— y la implementación de algunos cursos dirigidos a los mismos. Los presos del CGH se ganaron el respeto hasta de los custodios, por no hablar de los presos



y sus familias, en donde el respeto se fundía con la simpatía, e incluso el cariño en algunos casos.

39.- Afuera, el movimiento se abocó a juntar los recursos para pagar las fianzas que permitieran liberar *a todos* los detenidos, por supuesto sin distinción alguna de posiciones. Eran muchísimos presos y por lo mismo muchísimo dinero. Como mencionamos al principio, las organizaciones sociales que acompañaron toda la lucha escribieron una página de solidaridad inolvidable en esta etapa: fue gracias a ellas —además de las aportaciones de los padres de familia— que se pudo ir resolviendo ese problema.

40.- La exigencia de solución a los seis puntos del pliego petitorio originales se mantuvo, en medio de la presión general por la libertad de los presos: continuas marchas al reclusorio y tutelar de menores, que eran respaldadas desde dentro por los presos del movimiento; plantones y campamentos de los padres de familia frente a los penales y frente a la rectoría de la UNAM; actos en que padres de familia “se desangraban” en protesta frente a la prensa, etcétera. En abril y mayo de 2000 hubo una segunda ronda de diálogo público. Ahí por fin pudo abordarse la discusión de los puntos del pliego petitorio, y puede decirse que fue ahí donde se ganó la suspensión de las reformas de 1997. A diferencia de diciembre, la defensa de ese punto por parte de la comisión del CGH frente a la comisión de funcionarios e investigadores de renombre, fue brillante.

41.- Poco a poco el gobierno tuvo que ir liberando a centenares de presos. Y pronto fue evidente su intención de aligerar la presión dejando en libertad a una parte mayoritaria de ellos, para mantener en la cárcel a los compañeros que identificaba como “la dirección de movimiento”. De hecho, sobre ellos dejó caer acusaciones que no posibilitaban su libertad bajo fianza.

42.- Fue evidente la nueva maniobra. Cuando ya sólo quedaban ocho presos (cuatro de ellos de la corriente de los supuestos “negociadores” señalados por Gobernación), fijaron fianza para dos (un hombre y una mujer que eran parte de esos cuatro). Y los dos tomaron la decisión de no pagar la fianza hasta que quedaran en las mismas condiciones los seis restantes. Entonces la rectoría mandó a un emisario anónimo a pagar dichas fianzas, y ambos fueron sacados *por la fuerza* de la cárcel; en el caso del varón, evitar que se lo llevaran de la celda implicó una batalla campal contra los custodios (que eventualmente se perdió).





¿Y qué hicieron los dos compañeros *liberados* contra su voluntad? Hablaron inmediatamente con su abogado para buscar la forma de revertir la medida. Y al día siguiente, a las 8:00 a. m. en punto, se presentaron de nuevo en el Reclusorio Norte, invalidando la fianza y exigiendo su inmediata reincorporación al penal femenino y varonil, respectivamente. Para el juez eso fue insólito; les dijo que era la primera vez en la historia que eso sucedía, que reflexionaran bien lo que estaban haciendo. Los compañeros rompieron su acta de libertad y fueron reingresados a sus respectivas celdas, no sin la algarabía de los demás compañeros aún presos.

¿El resultado de esta acción? Unos días después —el 7 de junio del año 2000— fueron puestos en libertad los ocho, aunque aún transcurrieron largos meses en que algunos de ellos tuvieron que asistir al penal, semana con semana, a firmar. Un connotado editorialista, expreso político de los años sesenta más afín a las posiciones del ala moderada, publicó en aquella ocasión un escrito quitándose el sombrero ante este gesto. ¿Y afuera? Todo fue orgullo para el movimiento.

#### FUENTES CONSULTADAS

*Archivos y documentos*

Plan Carpizo, México, UNAM, 1986.



# Cuando la UNAM se pintó de rojo y negro

Mario Flavio Benítez Chávez

## LA UNAM EN LA TORMENTA NEOLIBERAL

1982. *El inicio*

**M**iguel de la Madrid Hurtado (MMH) era el presidente de México. “¡Eme, eme, hache, Muerte, Miseria y Hambre!”, gritaba el pueblo en las calles. Y tenía mucha razón.

Con su llamado Plan Nacional de Desarrollo se eliminaron barreras al libre mercado y se redujo la participación del Estado en la economía. Prácticamente en ese sexenio se definieron las formas de privatización: disolución, liquidación, extinción, fusión, transferencia y venta de las empresas del Estado. De las 1 155 entidades del sector público que existían al inicio de su administración, quedaban 500 antes de finalizar su gobierno.

Se incorporó México al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio, (GATT, por sus siglas en inglés). Inició la permanente apertura comercial. Cientos de empresas medianas, pequeñas y micros quebraron. Y como siempre, los costos sociales los pagaron *los de abajo*: contención salarial, decenas de sindicatos agredidos, miles de despidos, derechos laborales destrozados. Huelgas obreras rotas o desconocidas. Despojo de tierras. Represión a los movimientos sociales. El mínimo Estado y el máximo mercado como política económica social, azotando al pueblo. “¡Eme, eme, hache, Muerte, Miseria y Hambre!”, reiteraba el pueblo en las calles.

La economía mexicana había crecido a un ritmo mayor a 6 por ciento anual desde la década de 1940; sin embargo, a partir de este gobierno eso jamás volvió a ocurrir. De 1982 a 1988, en el sexenio de MMH, el Producto Interno Bruto “creció” en promedio 0.18 por ciento anual.

Entonces también aumentaron los precios de la cesta de consumo popular, se incrementaron los impuestos y llegaron los recortes al gasto social, incluida la educación del pueblo. Esa ola expansiva neoliberal llegó a

la universidad con el Plan Carpizo, formalmente titulado *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Y es así como comenzaron las hostilidades en contra de la gratuidad.

Fue en 1985 cuando ascendió a la rectoría Jorge Carpizo McGregor, y al año siguiente planteó el incremento de cuotas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la separación de su bachillerato, a través del desconocimiento de sus egresados de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El 11 y 12 de septiembre de 1986 el Consejo Universitario aprobó el Plan Carpizo por “obvia resolución” y vertiginosamente surgieron asambleas en la mayoría de las facultades, escuelas y colegios de la UNAM. Se realizaron *saloneos* (dar información salón por salón), foros, consultas, paros, mítines y marchas diversas. Y ese conjunto de actividades dieron origen al Consejo Estudiantil Universitario (CEU) formado por representantes estudiantiles electos en las asambleas de cada plantel. La respuesta del estudiantado creció, avanzó a paso firme, y al inicio de 1987 tuvo su máxima expresión.

#### Primer enfrentamiento

Estalló la huelga. Del 29 de enero al 18 de febrero de 1987 la UNAM estuvo paralizada por los estudiantes exigiendo derogación de las medidas aprobadas, muy en especial del aumento de colegiaturas. De hecho, esa fue la demanda central del pliego petitorio y condición para el levantamiento de la huelga. Por 21 días la UNAM estuvo en poder de los estudiantes, hasta que se convino la entrega de las instalaciones a las autoridades, ya que habían decidido *suspender* el incremento y convocar a un *congreso universitario*, cuyos acuerdos *asumiría* el Consejo Universitario.

“Triunfo histórico”, clamaron los dirigentes de aquellos años. La prensa liberal asintió, y un sector de intelectuales progresistas aplaudió. Con ese respaldo y cobertura, los dirigentes se afamaron. Pero más abajo, otras voces universitarias cuestionaban el “triunfo histórico” y ya desde entonces alertaban: “nos están dando gato por liebre”.

Efectivamente, *derogación* no es lo mismo que *suspensión*, y si las autoridades se comprometían a *asumir* que no se cobraría por ingresar a la UNAM, pues lo conducente era que lo hicieran de una vez y no lo sujetaran primero a un congreso y después a su Consejo Universitario. Era lógico; sí, pero eso no era lo previamente apalabrado a puerta cerrada entre la dirección del CEU y las autoridades universitarias.

Ciertamente, con el tiempo se supo que los términos del levantamiento de la huelga como *suspender*, *asumir* y *convocar* a un *congreso universitario*, se acordaron por fuera de los espacios de resolución creados por el movimiento. Desgraciadamente eso pasó. A espaldas de las asambleas y de los representantes al CEU se dio esa negociación con las autoridades, cuyo pacto fue llevado a todas las asambleas sin decir que previamente estaba acordado.

Así fue como, de ese acuerdo en penumbras, salió el “triumfo histórico” cacaraqueado por los dirigentes del CEU, la prensa liberal y amplios sectores de la intelectualidad. Todos ellos así lo sentenciaron, pero faltaba el veredicto del mejor juez: el tiempo. En breve se haría evidente que todo el esfuerzo del movimiento estudiantil se tradujo en posponer momentáneamente las intenciones de cobrar por el derecho a estudiar.

Mientras tanto, a los que ya advertían la maniobra y que estaban dispuestos a ir más allá de la *suspensión* del cobro y de un *congreso* supeditado al Consejo Universitario, se les señaló por la corriente del “triumfo histórico”, profesores e investigadores afines, como *los ultras*.

El Plan Carpizo no era ajeno al contexto de imposición de la política privatizadora nacional, de ninguna manera. Más aún, responde enteramente a su lógica. Los cambios propuestos por el entonces rector no eran desde la autonomía universitaria, sino desde los mandatos del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), quienes imponían por todo el planeta el modelo neoliberal. Y desde luego que no estaba en los planes de esas instituciones renunciar a privatizar la UNAM. Por ello, el resultado “histórico” fue una suspensión temporal de sus intenciones, y por cierto muy breve, llegó apenas a 1990.

Esta fue la primera batalla contra la aplicación del neoliberalismo en la UNAM. Primera.

### 1989. El “derrumbe” del socialismo

Con la caída del bloque soviético y el derrumbe del Muro de Berlín tenemos la mayor ofensiva ideológica del neoliberalismo contra los anhelos de todos los pueblos y sus organizaciones en pos de un mundo mejor. Se globalizó la campaña del *fin de la historia*, del *fin de las utopías*, del *no hay nada por hacer*, con imágenes millones de veces repetidas en la televisión y en todos los idiomas de las estatuas de Marx, Engels, Lenin, etcétera, demolidas por miles de personas y rodando sus cabezas por los suelos. En



ese ambiente de intensa y machacona propaganda procapitalista se desarrolló otra ofensiva neoliberal mundial que, a diferencia de la anterior, descansaba en una avasalladora acometida ideológica.

Más que un despojo material, con esa campaña se trataba del despojo de la esperanza, del arrebato del espíritu de luchar en contra del capitalismo, del rendirse ideológicamente.

A nivel nacional se encuentra en la presidencia Carlos Salinas de Gortari, y en su mandato la política privatizadora tomó un gran impulso. En 1990 Teléfonos de México fue entregado al Grupo Carso de Carlos Slim. Quince años después se convirtió en el hombre más rico del mundo. En ese mismo 1990 se privatizó la Banca. Banco Nacional de México fue entregado a Roberto Hernández, al poco tiempo era el número 20 en la lista de los hombres más ricos de México. Banco Internacional se cedió a Antonio del Valle, y se hizo el décimo segundo hombre más rico de la nación. En 1993, el Instituto Mexicano de la Televisión pasó a manos de Ricardo Salinas Pliego, el quinto hombre más rico de México según la revista *Forbes*. En 1989, Germán Larrea obtuvo concesiones para Grupo México de dos de las minas con los yacimientos de cobre más importantes del mundo. Y Larrea terminó siendo el segundo hombre más rico de todo México. Y así sucesivamente se fueron entregando fertilizantes, ingenios azucareros, fundidoras, altos hornos, tierras y otras empresas paraestatales. De esa manera y en unos cuantos años, pasaron a engrosar la lista de *Forbes* todos los beneficiados por las privatizaciones. “Capitalismo de compadres”, le llamarán a esto años más adelante. En el marco de ese tsunami neoliberal, llegó José Sarukhán Kermez a la rectoría.

Insistimos: la UNAM no es una isla separada e invulnerable respecto de lo que suceda en el resto del país, incluso del mundo. Para el neoliberalismo era y sigue siendo inaceptable el derecho a la educación. Por eso, a sólo tres años de la huelga del CEU, volvieron a intentar cobrar en la universidad.

En 1990 se convocó a la realización del Congreso Universitario. Su agenda incluía el tema de las colegiaturas, y ahora el riesgo era que dicho congreso se convirtiera en un instrumento para avalar los cobros. ¡Qué paradójico! ¡El movimiento estudiantil tenía que cuidarse de sus propios “triumfos”! Y eso fue justamente lo que pasó.

Nuevamente se enfrentó a la rectoría, la Junta de Gobierno y prácticamente a todos los miembros del Consejo Universitario. Pero también se debatió fuerte con profesores e investigadores de elevadas categorías, e

incluso con algunos ideólogos del “triumfo histórico”, los que siempre buscan una salida “negociada”, “intermedia”, pues se atrevieron a sugerir “cobros justos” o “voluntarios”, como si esto fuera posible en la fase más depredadora del neoliberalismo, precisamente cuando estaban privatizando todo, cuando no se conformaban con “algo”, sino que lo querían todo.

La Coordinadora de Estudiantes Ceuistas nacida de las entrañas de la huelga y que no aceptó el acuerdo pactado tras bambalinas con las autoridades, ni compartió la lógica del “triumfo histórico”, cargó con la tarea de erigir al movimiento estudiantil ante esa nueva intentona. Una vez más a plantarse y levantar la bandera de la gratuidad. Nuevamente convocar a la masa bajo la lógica de impedir todo incremento a las colegiaturas. Y las asambleas respondieron mandatando a sus delegados a presentarse al Congreso Universitario con el objetivo de impedir los cobros.

#### Segundo enfrentamiento

Durante el desarrollo del Congreso Universitario se organizaron foros, debates y *saloneos*. Se realizaron diversas marchas y mítines, incluso paros con la participación de miles de estudiantes de “prepas”, CCH, escuelas y facultades. La amenaza era real. Habían vuelto con su intento de imponer los cobros por estudiar.

De nuevo en guardia dispuestos a luchar. Y el día en que se quiso aprobar el incremento de las cuotas, una poderosa marcha llegó a la sede del evento rodeando completamente el lugar. Las gradas del Frontón Cerrado donde sesionaba el congreso se atiborraron de estudiantes. El graderío estaba cercado por una malla de tela de alambre. Las puertas con candados. Era todo un espectáculo de protesta ver al monstruo de las mil cabezas tras la cerca, impedido del acceso a la parte baja donde sólo estaban los delegados al congreso. Pero ahí estaban de nuevo. Eran los hijos del pueblo, cientos de estudiantes enganchados a la malla de alambre, agitándola y coreando amenazantes, decididos, desgarrando sus gargantas con estas palabras: “¡Cuotas aprobadas, huelga declarada! ¡Cuotas aprobadas, huelga declarada!”. Afuera del frontón, miles de estudiantes sumaron sus voces coreando al mismo ritmo que los de adentro: “¡Cuotas aprobadas, huelga declarada! ¡Cuotas aprobadas, huelga declarada!”.

Y se asomó un nuevo levantamiento estudiantil organizado y de masas, que las autoridades tendrían que enfrentar en caso de aprobar las mentadas cuotas. Se espantaron. No pudieron. El rector y los suyos se replegaron y los cobros no se aprobaron.



Ese día, cuando fracasó su intento en el congreso, la masa bajó de las gradas, logró acceder a la planta baja, lugar exclusivo para los congresistas y vitoreó entusiasta y masivamente su triunfo ante los asombrados y muy abiertos ojos de los privatizadores y negociadores de siempre: “¡Aquí y ahora con la Coordinadora! ¡Aquí y ahora con la Coordinadora!”. El movimiento estudiantil los obligó a dar marcha atrás. Le apostaron a usar el congreso para privatizar la UNAM y no pudieron.

El “triunfo histórico” tenía caducidad. Hasta aquí llegó. Si a sólo tres años intentaron cobrar, y en el mismo Congreso Universitario que era parte del “triunfo”, entonces en cualquier otro momento y desde cualquier otro espacio lo mismo se podía esperar. Esta fue la segunda batalla. Segunda.

### 1992. El empecinamiento

Dos años después de su fallido intento por que el congreso aprobara el incremento de las colegiaturas, las autoridades universitarias intentaron meter de nuevo a la UNAM bajo la lógica neoliberal. Tercos, volvieron de nuevo a la carga. De muy corto alcance resultó aquel “triunfo histórico”. En tres años se volatilizó y ya para 1992 apenas si quedaba el aroma de aquella “suspensión”.

Las autoridades universitarias no reconocían barrera alguna de contención a sus intenciones. Ni al mismo artículo 3o. constitucional que garantiza la gratuidad de la educación que el Estado impartiera; ni los acuerdos y pactos en lo “oscuro” para *suspender* sus deseos por cobrar; ni al propio Congreso Universitario de 1990 que no avaló incremento alguno de colegiaturas. ¡Nada los frenaba! Quisieron a toda costa exterminar la educación pública, gratuita y de masas. Obstinados, los neoliberales volvieron atacar.

### Tercer enfrentamiento

En marzo de 1992 el rector hizo público que, derivado de una consulta aplicada por las mismas autoridades universitarias, la comunidad estudiantil se pronunció a favor de un incremento de colegiaturas.

¡Por favor! Ni siquiera había egresado la generación de 1990, justamente la que se opuso en el Congreso Universitario a la aprobación de las cuotas, y resulta que Sarukhán hizo una consulta y sacó de su chistera el

resultado: los estudiantes claman por pagar. ¡Vergüenza! ¡Falso! ¡Indignante! Al parecer esa consulta Sarukhán la hizo ¡pero con su almohada!, dado que su sola declaración comenzó de nuevo a agitar los ánimos entre los estudiantes.

De nuevo se *saloneó*, se citó a las asambleas y dieron comienzo los preparativos necesarios para la defensa de la gratuidad. ¡Otra vez a levantarse contra la autoridad! No hubo de otra. Ante la obcecación neoliberal, el empecinamiento del movimiento.

Por fortuna el asunto no pasó a mayores. Pulsaron la reacción de los estudiantes y, ante el reinicio de nuevas protestas, el rector rápidamente anunció el retiro de su consulta fraude. Con Sarukhán también se dio una breve y fugaz tercera batalla. Tercera.

Corte, breve balance y rápido recuento

Hasta aquí, van tres intentos del gobierno y sus autoridades en la UNAM por hacer del derecho a la educación una mercancía más, un servicio al que sólo se pueda acceder mediante el dinero.

En 1986-1987, Carpizo con su diagnóstico de *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*; en 1990, Sarukhán en el Congreso Universitario; y en 1992, con la “consulta” a la comunidad sobre el incremento de las cuotas.

En todo este tiempo, las autoridades fueron midiendo la disposición a la lucha de los estudiantes. Examinaron qué tanto se organizaban y se levantaban en acciones masivas. Estudiaron hasta dónde estaban dispuestos a llegar en defensa de la gratuidad. Su empeño por privatizar la UNAM fue una constante. Siempre estuvieron al acecho, calculando el momento preciso para imponer su política neoliberal. ¡Son matreros!

Habilidosos dan un paso y observan, si no ven respuesta, avanzan; y si hay movimiento, valoran y retroceden momentáneamente. Pero no renuncian. Incluso como ya lo vimos, pueden conceder conceptos como *suspender* o *asumir*, pero como algo temporal y transitorio, mas no renuncian. Y no lo harán mientras tengan por autoridades supremas al FMI y al BM. No tienen coto, lo quieren todo. Cuando aparentan ceder, en realidad están diciendo: “Al primer descuido, ¡volveré!”.

Tiempos difíciles para el pueblo de México, pero por lo menos sigue invicta, aunque bajo asedio, la gratuidad en la educación universitaria. Por aquellos años tendría lugar la aplicación de una tercera generación de





reformas neoliberales, tema educativo incluido, y México quedaría supereditado aún más bajo el designio del imperio de Estados Unidos y Canadá.

1994. *La tormenta que se avecina*

Entró en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Total sometimiento del gobierno de México al “Consenso de Washington” y a los dictados del FMI y el BM. En la presidencia se encontraba Ernesto Zedillo y con él aconteció la entrega de puertos, aeropuertos, ferrocarriles, satélites, exploración petrolera y gas. Se siguieron otorgando concesiones mineras, además de prestación de servicios públicos como sistema de agua potable, de limpia, tratamiento de aguas residuales, distribución de gas, etcétera. En 1995 se abrió parcialmente a la inversión privada el sector eléctrico, a través de la figura de Productores Independientes de Electricidad o PIE, siendo el gran beneficiario de esta apertura la empresa española Iberdrola.

El “capitalismo de compadres” siguió su curso. Ferrocarril Mexicano, la red de ferrocarriles con mayor longitud en México, 8 500 km de vías, se entregó a Germán Larrea, el patrono de las minas. Ferrocarril del Sureste fue adquirido por Carlos Slim, el señor de la telefonía. Los 35 aeropuertos más rentables se privatizaron y entre los beneficiarios estaba Laura Diez B. Azcárraga, hermana de Emilio Azcárraga Milmo, el amo supremo de la televisión. Y así sucesivamente. El torneo por aparecer en la revista *Forbes* se desarrolló usando al Estado como palanca de acumulación de riqueza. De las 1 155 empresas públicas que existían al inicio del neoliberalismo, a estas alturas apenas sobrevivían 240. Aunado a toda esta serie de privatizaciones, el gobierno llevó a cabo los llamados *rescates* de la banca, aerolíneas, carreteras e ingenios azucareros, que habían sido privatizados durante los gobiernos anteriores. Pero de todos los salvamentos, uno destacó por su magnitud y daño.

En medio de la profunda crisis de 1994, Zedillo llevó a cabo el mayor rescate financiero que se haya registrado en toda la historia de México. Con el Fondo Bancario de Protección al Ahorro (Fobaproa) el gobierno convirtió en deuda pública las deudas de la banca privada.

Este rescate significó para el gobierno un gasto tres veces mayor a lo que había recibido por su privatización. Para 1999 el total de la deuda, por el men-

cionado rescate, ascendía a más de 601 mil millones de pesos y, de acuerdo a datos oficiales, al 2016 el rescate bancario había costado ya más de 2 billones 88 mil millones de pesos.<sup>1</sup>

Y como sucedió con los avances neoliberales anteriores, este nuevo impulso también llegó a la UNAM ahora en la persona de Francisco Barnés de Castro, de los rectores quizá el más retrograda en toda la historia.

En este entorno de profundización neoliberal inició la más grande y agresiva ofensiva contra la UNAM. Ya lo habían intentado varias veces, las mismas que habían fracasado. Pero ahora el mandato del FMI y BM, tras el TLCAN y los recortes al gasto social como consecuencia de los rescates, era terminante: no más educación pública, gratuita y de masas.

El más grande reto para el movimiento estudiantil había llegado.

## LA AVANZADA

Al tomar posesión como rector el 6 de enero de 1997, Francisco Barnés de Castro soltó estas palabras: “No habrá incremento en la matrícula estudiantil, pero se revisarán con cuidado cambios al pase automático y al sistema de cuotas, hasta encontrar una solución justa”.<sup>2</sup> Cinco meses después da su primer golpe, derivado de lo que pomposamente llamó Plan Nacional de Desarrollo 1997-2000.

### *Las reformas de 1997*

En junio de 1997 se reformó el Reglamento General de Inscripciones y el Reglamento General de Exámenes. Los cambios tuvieron por objeto reducir el tiempo de permanencia de los estudiantes en la UNAM, pasando de estar abierto para concluir el bachillerato o la licenciatura, a quedar limitado por un tiempo no mayor al doble de la duración en ambos ciclos. Se les conoció como *las reformas del 97*.

<sup>1</sup> Arturo Aguiñaga Ortega, *La sinopsis del saqueo privatizador en México y el recuento de los daños*, p. 6.

<sup>2</sup> José Gil Olmos, “UNAM: pase automático y cuotas, a revisión”, *La Jornada*.



Para la licenciatura, al llegar a duplicar el tiempo de duración, si el estudiante no hubiese cumplido con el 100 por ciento de sus créditos, más el idioma correspondiente y servicio social, quedaba expulsado en automático de la UNAM.

Las reformas aprobadas eran un traje a la medida para dar de baja a los estudiantes de escasos recursos y a los que tenían que trabajar para sostenerse. El propósito implícito era desmasificar a la UNAM y quedarse sólo con quienes tuvieran las condiciones materiales, económicas y sociales adecuadas, para poder cumplir con los términos oficiales de cada carrera y bachillerato. No eran simples sospechas. El resultado esperado de *las reformas del 97* ya se encontraba documentado un año antes de su aprobación, y de ahí los aportes para proyectar su impacto. Echemos una rápida ojeada a los datos.

En 1996 la propia UNAM publicó un texto titulado *Las generaciones cambian: un estudio sobre el desempeño académico de la UNAM*.<sup>3</sup> El texto da cuenta de una investigación que se hizo para medir la eficiencia terminal de las generaciones que ingresaron a la UNAM en 1980, 1985 y 1990, ¡¡justamente en los años de neoliberalismo galopante! Los resultados son profundamente reveladores respecto al universo que sería afectado con las reformas aprobadas. El capítulo final lo muestra gráficamente y de ahí se extrajeron los siguientes datos:

CUADRO 1.  
UNAM. Eficiencia terminal. Carreras seleccionadas (%)

<i>Carrera</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>E4</i>
Actuaría	11.7	31.4	36.8	50.9
Arquitectura	4	25.1	33.9	41.4
Biología	7.5	31.2	44.5	60.1
Comunicación	16.9	38.4	44.8	58
Contaduría	17.3	42.6	52.9	61.5

<sup>3</sup> Véase José Blanco y José Rangel, *Las generaciones cambian: un estudio sobre el desempeño académico de la UNAM*.

<i>Carrera</i>	<i>E1</i>	<i>E2</i>	<i>E3</i>	<i>E4</i>
Derecho	21.8	44.6	50	56.3
Economía	8.9	20.7	30.5	39.1
Filosofía	5	15.6	22.4	32.8
Física	7.9	19.3	23.6	27.8
Historia	2	11.3	11.8	14.9
Ingeniería Civil	14	29.5	37.9	44.8
Ing. Mec. y Eléc.	13.4	38.9	48.9	59.8
Ing. Química	16.9	42.4	50.6	56.9
Matemáticas	5.2	13.2	18.4	29.5
Medicina	48.4	62.1	64.3	65.5
Pedagogía	5.2	7.4	8	9.8
Psicología	28.1	49	51.7	59.2
Química	16.2	41.9	49.4	51.1
Quím. Farmaco.	8.7	27.8	36.8	46
R. Internac.	14.1	29.1	36.8	44.8

Fuente: Elaboración propia con datos de Blanco y Rangel.

En donde:

E1	Es el porcentaje de estudiantes que habían alcanzado 90 por ciento o más de sus créditos, en el tiempo oficialmente definido de duración de la carrera.
E2	Es el porcentaje de estudiantes que habían logrado obtener 90 por ciento o más de sus créditos, en el tiempo en que oficialmente debían terminar la carrera, más 50 por ciento adicional.
E3	Es el porcentaje del total de los estudiantes que habían logrado concluir 90 por ciento o más de los créditos, en el doble de tiempo de duración de su carrera. Hasta aquí, el universo que podría acceder a un título profesional, de acuerdo con <i>las reformas del 97</i> .
E4	Es el porcentaje de alumnos que lograron concluir 90 por ciento o más de sus créditos, 15 años después de su ingreso a la licenciatura. De este universo de estudiantes en adelante, serían dados de baja conforme a lo aprobado.



De acuerdo con los datos mostrados, ejemplifiquemos con algunos casos:

Para la carrera de Matemáticas tenemos: 5.2 de cada 100 estudiantes concluyeron el 90 por ciento de sus créditos en 4 años de duración de esa licenciatura. La cantidad aumentó a 13.2 con el 50 por ciento adicional de la carrera; es decir, a los 6 años; y a 18.4 con el 100 por ciento adicional; o sea, 8 años. De ahí en adelante, todos quedarían fuera de la UNAM con lo aprobado por el rector y demás autoridades. Si la oportunidad para que lograsen su título se mantiene abierta hasta 15 años, periodo contemplado por la investigación de Blanco y Rangel, el porcentaje se eleva a 29.5 por cada 100 estudiantes, que equivale a 60 por ciento adicional. ¿Por qué deshacerse de ellos? ¿Por qué echarlos e imposibilitar que más se puedan titular? También se puede leer el cuadro en un sentido inverso, de esta otra manera:

95 de cada 100 estudiantes que ingresaron a la carrera de Matemáticas ya son “irregulares” a los primeros cuatro años de haber ingresado.

91 de cada 100 estudiantes que ingresaron a la Facultad de Economía no alcanzaron el 90 por ciento de sus créditos en cinco años que dura su carrera. También son “irregulares”.

98 de cada 100 estudiantes de Historia entran a la categoría de “irregulares”, pues no llegan a 90 por ciento de los créditos en el tiempo “regular” de su carrera. Y así, sucesivamente.

Con estos datos obtenidos por investigadores universitarios y publicados por la propia UNAM, quedaba claro que *las reformas del 97* daban luz verde para desatar una verdadera masacre estudiantil, pues terminarían dados de baja a partir de E4, en promedio, ¡60 por ciento de los estudiantes que ingresaban a la UNAM! Sí, 60 por ciento no estaba en condiciones de cumplir los plazos aprobados por el Consejo Universitario.

¿Qué realidad refleja ese cuadro y sus porcentajes? ¿Que casi todos los estudiantes eran “irregulares” por ser “flojos” o “burros”? ¿Y que, por lo mismo, debían ser excluidos de la UNAM? ¿O que los plazos oficiales curriculares eran los verdaderamente “irregulares”, ya que no se correspondían a la realidad “regular” de los estudiantes en sus condiciones económicas, sociales y materiales? ¿No tendría alguna responsabilidad en esos datos el neoliberalismo como sistema político económico imperante? ¿Podían ser los estudiantes de esos años inmunes a la política que arrancaba precisamente en esos mismos años, con MMH el de “Muerte, Miseria y Hambre”?

De *Las generaciones cambian...* y su investigación, no podía esperarse otro resultado: a mayor impacto neoliberal, menor rendimiento y baja eficiencia terminal.

Para el caso del bachillerato, las reformas aprobadas daban de baja a todos los alumnos de la ENP y CCH que no hubieran concluido plenamente su bachillerato en un plazo máximo de seis años; y anulaban el pase automático a las licenciaturas de la UNAM, sujetándolo a criterios de promedio y años de terminación. De esta manera, sólo los estudiantes que hubieran terminado el bachillerato en 3 años con un promedio mínimo de 9 tenían garantizado su pase automático en la carrera y plantel de su preferencia.

Pero por los años noventa, los estudiantes de bachillerato que lograban terminar en tres años no rebasaban el 30 por ciento y no todos tenían un promedio superior a 9. ¿Era posible cumplir masivamente con los requisitos aprobados por el Consejo Universitario? ¿Acaso los jóvenes del bachillerato podían estar exentos del impacto neoliberal? ¿Eran indiferentes al desempleo y pobreza que azotaba sus hogares? No, ni ellos ni nadie podía serlo. Pero eso a las autoridades les tenía sin cuidado. Con lo aprobado, también darían de baja alrededor de 60 por ciento de los estudiantes de bachillerato.

En ambos casos, licenciatura y bachillerato, la eficiencia terminal estaba determinada por el mismo problema económico y social. Y también por la misma ceguera de las autoridades universitarias, pues pretender resolver el problema de la lentitud en la eficiencia terminal, por la vía de expulsar a los estudiantes, era tanto como querer terminar con la pobreza por la vía de exterminar a los pobres. Llano e inaceptable razonamiento neoliberal.

Desde una visión científica y no burocrática, no se podía cerrar los ojos ante las causas profundas que provocaban esa lentitud; es decir, ante el mismo neoliberalismo, engendro del que todos esos jóvenes no eran de ningún modo los responsables, sino las víctimas. A pesar de esa realidad documentada, investigada y publicada por la misma universidad, el 9 de junio de 1997 se aprobaron esos criterios y plazos. Con ellos, un éxodo de pobres saldría de la UNAM.

Se intentó evitar que lo aprobaran. Se luchó por impedirlo. Pero en medio de enormes dificultades para poder desmenuzar de fondo las intenciones de *las reformas del 97*, las protestas tardaron mucho en arrancar, y las primeras reacciones no fueron tan masivas como en las luchas anteriores. Y es que a primera vista no se apreciaba con claridad la enorme dimensión de los que serían afectados. Incluso las reformas estaban dise-



ñadas para que se ubicara el problema de la lentitud en la eficiencia terminal, como resultado de una conducta individual. Presentado así el asunto, la responsabilidad sería exclusivamente del estudiante, quedando velado su entorno económico y social.

Entonces el individualismo, esencia del neoliberalismo, se hizo presente y ofreció como alternativa *echarle ganas y aplicarse* para poder sortear *las reformas del 97*.

#### Cuarto enfrentamiento

Luchar no fue la alternativa ni la reacción inmediata. La movilización se tuvo que generar partiendo de más atrás, explicando pacientemente y a detalle en qué consistían los cambios. De nuevo se *saloneó*, se hicieron foros, asambleas, debates, se elaboraron documentos de análisis, etcétera. Lentamente y poco a poco se fue haciendo consciente el tamaño de la agresión y el necesario combate al individualismo como solución. Pausadamente el estudiantado fue reaccionando.

Faltó tiempo. El cuarto enfrentamiento a la ofensiva neoliberal no le favoreció al movimiento universitario. La batalla se perdió. Desafortunadamente, el necesario agrupamiento de la fuerza estudiantil no avanzó a la misma velocidad con que progresó la agresión de la autoridad, ya que tan sólo a cinco meses de haber asumido la rectoría, Barnés sometió a votación del Consejo Universitario su plan por echar a los pobres de la UNAM. Al día siguiente, las notas de la prensa señalaron:

Por mayoría y en medio de un conato de enfrentamiento entre estudiantes y elementos de seguridad, ayer el Consejo Universitario de la UNAM aprobó los nuevos criterios del pase reglamentado y de permanencia para sus alumnos de bachillerato y licenciatura.

La sesión del Consejo Universitario tuvo que cambiar de sede de la torre de rectoría al auditorio de la Coordinación de Humanidades por el plantón de unos 150 estudiantes que formaron pacíficamente una “alfombra humana” en los accesos. Rodeada por al menos 200 elementos de seguridad, en esta última sede se llevó a cabo la sesión del máximo órgano de gobierno de la UNAM, considerada por algunos consejeros “parteaguas” en la historia de la institución.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> José Gil Olmos y Alma E. Muñoz, “Agitada aprobación de la reforma al pase automático”, *La Jornada*.

Esta fue la cuarta batalla. La cuarta. El movimiento estudiantil no logró detener *las reformas del 97*. Fue derrotado en esta ocasión. Las autoridades lo observaron. Percibieron la dificultad de los estudiantes para responder organizadamente. Examinaron su lentitud al reaccionar. Miraron la debilidad de su convocatoria. Advirtieron dosis de individualismo e indiferencia. Le llamaron la *Generación X*, y concluyeron que, ¡por fin!, había llegado el momento anhelado para imponer el cobro por estudiar en la UNAM.

Su ofensiva final iba a desplegarse.

*Vinieron por todo*

Vieron que sí pudieron y le declararon de nuevo la guerra a la gratuidad. En 1999, el Consejo Universitario aprobó el aumento de las cuotas. En ese tiempo, de 20 centavos las incrementaron a \$1 360 para estudiantes de bachillerato; y \$2 040 para estudiantes de licenciatura, al año.

Seguimos en el marco de la tercera ola de reformas neoliberales. Zedillo, al frente del gobierno, priorizó primero el pago de los rescates bancario, azucarero y carretero, antes que todo. La mayoría de lo recortado en gasto social fue a parar a las bóvedas de los banqueros rescatados por el Fobaproa y para el pago puntual de la deuda externa. Las sobras, para el pueblo. Salud y educación en el abandono, y la UNAM asfixiada en su presupuesto. Las cuotas no se originaron para rescatar a la UNAM, sino para rescatar a los banqueros.

Hubo movilizaciones previas a la aprobación de las colegiaturas. Las asambleas de diversos planteles acordaron paros, mítines y marchas. Todas las acciones sin excepción tuvieron por propósito impedir la aprobación de los cobros. Pero de igual manera, todas fueron ignoradas por las autoridades. Nadie se dispuso a escuchar a los estudiantes. Al contrario. Con sólo tres votos de estudiantes a favor, el 15 de marzo de 1999 el Consejo Universitario aprobó incrementar los cobros en la UNAM. A 24 de los 27 consejeros estudiantiles les fue negado el acceso a la sesión. Y, además, ocurrió fuera de la UNAM. En sesión extramuros, los consejeros actuaron rodeados de granaderos y policías, para poder votar “seguros y con calma” en el Instituto de Cardiología.

Ese mismo día muy temprano, grupos de estudiantes se dirigieron al sitio de reunión del Consejo Universitario. Al mismo tiempo, desde la rectoría también salió una gran manifestación rumbo al Instituto de Car-





diología. Demasiado tarde. Al llegar, las autoridades ya habían cometido su fechoría.

¡Al carajo el artículo 3o. constitucional! ¡A volar el Congreso Universitario que no aprobó las colegiaturas! ¡Ni qué decir a estas alturas del “triumfo histórico” ni de la *suspensión* de los cobros! ¡A meter en otro conflicto a la UNAM! Y todo por acatar y someterse a los dictados del FMI y el BM. Todo por salvar a los banqueros con el dinero que debía ser destinado a la educación. ¿Autonomía en las decisiones de Rectoría? ¡Qué va! ¡Vil sometimiento! ¡Vergüenza! ¡Vergüenza!

Como reguero de pólvora empezó a correr la noticia por Ciudad Universitaria. “¡Aprobaron los cobros!”, se escuchaba en explanadas, salones y pasillos. De todas las facultades fueron saliendo estudiantes dirigiéndose a Rectoría. Mientras tanto, desde el Instituto de Cardiología los otros estudiantes regresaban en marcha.

Al llegar el contingente, ya eran miles los concentrados en la explanada. La indignación era tanta que no cabía en los pechos de esos jóvenes y salía por sus bocas envuelta en gritos de rabia y coraje. Entonces, en un mitin improvisado, se escucharon las arengas de varios oradores espontáneos que llamaban a rechazar lo aprobado. A luchar contra el Plan Barnés.

Para esas horas, seguían llegando a Rectoría más y más estudiantes. Y al final del acto, esa multitud reunida escuchó cautiva a una compañera que, después de narrar toda la lucha previa para evitar los cobros y no lograrlo, concluyó con voz vibrante: “¡Compañeros: aún tenemos un último recurso!”. “¡Esto sólo se podrá detener con una huelga!”. “¡A la huelga!”. “¡A la huelga!”. “¡Regresemos a nuestras escuelas y que se discuta en todas las asambleas su preparación y estallido!”.

## Y ESTALLÓ

El 20 de abril de 1999 estalló la huelga en la UNAM y surgió su máximo órgano de decisión, el Consejo General de Huelga (CGH). Su estruendo se escuchó dentro y fuera del país. Fue una decisión de masas, en serio.

La huelga no fue espontánea ni se generó de un día para otro. Por lo menos hubo un mes de anticipación con grandes jornadas de debate en asambleas, salones, laboratorios, aulas, explanadas, cafeterías, etcétera. Por todos lados se discutía la necesidad de la huelga. Previamente se efectuaron paros de varios días y escalonados en diversas escuelas y facultades. Los estudiantes ocupaban los días sin clases para acudir a otras

facultades y convencer a los demás estudiantes sobre la huelga. No se imponían los paros cerrando las puertas e impidiendo la entrada. Nada de eso. Los paros no fueron para desmovilizar, sino parte de la táctica de acumulación de fuerzas.

Se realizaron marchas de los parques de la Bombilla, Hundido y de los Venados a Ciudad Universitaria. Las marchas también recorrían las facultades serpenteando jardines y pasillos, *saloneando* y haciendo mítines en las explanadas de las facultades, repartiendo miles de volantes a todos los estudiantes y concluyendo en Rectoría con un acto central. En las preparatorias, CCH, y escuelas fuera de Ciudad Universitaria, se hacía lo propio. Se trató siempre de convencer, no de imponer. Así se fue reuniendo la fuerza necesaria para el estallido, con la idea de que ningún plantel debía quedarse atrás.

Además, hubo consultas, pero no con la almohada como la de Sarukhán, sino con todos los estudiantes. Y este ejercicio democrático no se reducía a cruzar una boleta. Las consultas se hacían después de foros, mesas redondas, debates, conferencias, y muchos, muchos más mecanismos para tomar la decisión más importante en defensa de la UNAM pública y gratuita.

Las asambleas de masas discutiendo y organizando las acciones, se convirtieron en el principal instrumento de lucha de los estudiantes. Ahí radicó su poder. Eran gigantescas y en los debates participaba cualquier estudiante, profesor o trabajador. Horas y horas pacientemente escuchando con respeto y atención la larga lista de oradores. Era tan grande la participación, que la capacidad de los auditorios era insuficiente, por lo que en muchos casos se salía a las explanadas para que sesionara la asamblea. Hubo resolutivos por la huelga en todas y cada una de las escuelas, colegios y facultades. No exagero. Ninguna se abstuvo. Ninguna falló en contra.

No ha habido una decisión más masiva y consciente en la UNAM, en pro de una huelga, como la acontecida aquel 20 de abril de 1999. Un Hércules estudiantil se había puesto de pie, como no lo había hecho por lo menos desde el histórico movimiento de 1968. Con toda esa fuerza dispuesta y en guardia, se daría la quinta batalla.

*El viejo truco*

Calcularon mal. Se confiaron por lo acontecido en 1997. Resultó que esa generación no era tan “X”. El gobierno y sus autoridades le apostaron a la



indiferencia e inmovilidad y no se esperaban el despertar de un Hércules social. De hecho, nadie. El caso es que lo aprobado y cómo lo aprobaron levantó a un gigante. Con toda su fuerza organizada bajo la batuta del CGH, y con su claridad meridiana respecto a las demandas de la huelga, el coloso de las miles y miles de cabezas salió vestido de rojo y negro a las calles, colonias, escuelas, fábricas, parques, mercados, vagones del Metro, por todos lados, explicando de cara al pueblo la lucha por derogar los cobros, *las reformas del 97*, su rechazo al selectivo y excluyente examen del Centro Nacional de Evaluación, entre otras peticiones por resolver mediante la huelga.

El coloso estudiantil supo ganarse al pueblo. Lo colocó de su lado. Derrotó a Televisa y TV Azteca, que escupían veneno a diario contra los estudiantes, usando sólo su voz, sus volantes y carteles. Con su presencia en las calles volanteando, marchando, mostrándose realmente como era y no como decía la televisión, conquistó la simpatía del pueblo. A final de cuentas, esos estudiantes eran los vástagos de ese pueblo, descendencia de obreros, campesinos, amas de casa, comerciantes en pequeño, de trabajadores por su cuenta, etcétera.

Brigadistas, miles de brigadistas a diario con volantes y megáfono en mano yendo al pueblo. Y ahí estaba ese pueblo sensible, tan herido por el mismo neoliberalismo que en seguida comprendió de qué se trataba la huelga universitaria. Se identificó inmediatamente con los estudiantes, sus hijos, y respondió a su llamado apoyándolos. El gigante crecía a diario en tamaño, extensión e intensidad. La huelga era de aceptación popular.

Al ver su dimensión, decisión y firmeza, las autoridades sacaron nuevamente de su chistera el viejo truco varias, veces empleado y por lo mismo muy gastado: *negociar, suspender, pactar*, etcétera. Es decir, aparentar dar un paso atrás, para luego volver atacar.

El 7 de junio de 1999, el rector sometió a votación del Consejo Universitario que las cuotas fueran “voluntarias”, pero con el añadido de que se cobraría por todos los demás servicios que brindaba la UNAM tales como laboratorios, cómputo, trámites de todo tipo, credenciales, etcétera. Y acicateando el individualismo, enfático y explícito, Barnés sostuvo que se exentaba a todos los estudiantes, en ese momento inscritos en la UNAM, de los cobros “voluntarios”, los cambios y reformas aprobados, como los de 1997, y que “sólo aplicarían para las generaciones siguientes”. Y como siempre, el Consejo Universitario votó lo que dijo el rector. Le arrojaron al gigante el anzuelo con la carnada del individualismo, tan promovido por

la doctrina neoliberal: “si a ti no te afecta, que no te importen los demás”. Pero no lo mordió.

¿Por qué el viejo truco de las autoridades? ¿Para que el movimiento bajara la guardia, y al paso del tiempo, y al primer descuido, transformar lo “voluntario” en “obligatorio”? ¿Para volver a engañar y a los dos o tres años imponer cobros de la cantidad que se les ocurra con una *consulta* a modo? ¿O con una votación en el Consejo Universitario, acordonado con policías y granaderos? ¿Para que los estudiantes aceptaran el chantaje y mantenerse en una universidad pública, pero heredar una privada? ¿Y a quiénes se la traspasarían? ¿A sus hermanos menores y hermanos de clase! ¡Ni más ni menos! El movimiento estudiantil no mordió el anzuelo. En lugar de tentarlo, la oferta lo indignó más. El carácter “voluntario” y estar “a salvo” de las reformas, sin duda alguna, era temporal. Aceptarlo era aceptar que en corto tiempo se tenía que volver a batallar. ¡Y otra vez! A construir las asambleas, paros, marchas, mítines, debates, foros, etcétera.

En todo el periodo neoliberal, el movimiento estuvo dando vueltas en círculo, y el titán dijo “Ya no más. ¡Vamos para adelante!”. El viejo truco de otro “triumfo histórico” se contrarrestó con retentiva histórica y fracasó. No se aceptó entregar la huelga a cambio de “cuotas voluntarias” ni el chantaje de quedar “a salvo” de las reformas. ¿Negociar? Tampoco, porque las autoridades no querían negociar, en el mejor de los casos, sólo querían posponer la privatización. Y ya que se había levantado una respuesta estudiantil más masiva, organizada y consciente, que todas las anteriores, pues no era hora de titubear. Se mantuvo la exigencia por derogar las cuotas en rechazo a la oferta de “cuotas voluntarias”.

Al CGH no le iban a hacer lo mismo que al CEU en 1986-1987, ni lo que ocurrió en el congreso de 1990 o en la consulta de 1992. Los herederos de la corriente “histórica”, entonces militantes del Partido de la Revolución Democrática (PRD), fueron los únicos que no aprendieron lo que les hicieron como dirección del CEU. Llamaron al CGH a aceptar de inmediato el carácter “voluntario” de las cuotas, que se levantara la huelga; y ya sin ella, negociar los demás puntos del pliego petitorio. Literalmente repitieron la escena de 1986-1987. “¡Triunfo histórico!”, dijeron.

Pero el gigante estaba de pie y bien despierto, dispuesto a dejar de dar vueltas en círculo y derrotar al enemigo. La absoluta mayoría de las asambleas en todas las escuelas, colegios, facultades y posgrados, rechazaron la oferta del Consejo Universitario. ¡La huelga sigue! Y que conste que ninguno de ellos iba a ser perjudicado ni por las cuotas ni por las re-



formas, de acuerdo con lo aprobado por el Consejo Universitario. Aquella generación de 1999-2000 decidió luchar por los demás, “por los que venían detrás”.

“Cerramos la UNAM hoy, para que permanezca siempre abierta a los hijos del pueblo”, era la leyenda que más se replicaba después de ese día, en volantes, carteles y mantas. *¿Generación X? ¡Para nada!*

*¡Inconcebible!*

Se hace un gran escándalo por esa decisión. “¡Inconcebible!”, “¡Ilógico!”, “¡Irrracional!”, “¡Pues si ya ganaron!”, “¿Qué? ¿No se dan cuenta?”, se dijo desde la derecha hasta sectores acomodados de la izquierda, muy en especial los perredistas de la universidad.

Con la dimensión de la fuerza estudiantil alcanzada, el CGH decidió ir más allá de un aplazamiento, de una mera posposición de las medidas privatizadoras de Barnés. Eso es lo que jamás se comprendió por una gran parte de la intelectualidad universitaria y progresista de este país. No es que el CGH no supiera negociar, es que no quería negociar, porque no era negociar lo que ofrecía el enemigo, sino posponer el golpe. Y toda esa fuerza estudiantil y social acumulada no podía terminar otra vez sólo poniendo en pausa al enemigo. Se trataba de aprovechar al gigante al 100 por ciento, ya que hasta la Facultad de Derecho, Odontología, Veterinaria, Contaduría, y muchas otras con poca o nula tradición de lucha, estaban de pie contra el Plan Barnés, y aprobaron masivamente la huelga; ya que las pléticas asambleas marcaban el derrotero del movimiento, y no los grupos; ya que amplios sectores del pueblo de *en medio*, *de abajo* y de *hasta abajo*, apoyaban la lucha de los estudiantes; pues entonces, había que apuntalar toda esa fuerza contra los neoliberales, y hacerles entender de una buena vez, que con ese Hércules social no se podía estar jugando.

El punto era obligarlos a que dejaran de intentar la privatización de la UNAM. Que abandonaran su propósito y terminaran de crear conflictos al atentar a cada rato contra el principio de gratuidad. El CGH decidió continuar con la huelga, para que en el futuro no hubiera más huelgas en defensa de la gratuidad. Los de *hasta arriba* repudiaron su decisión, *los de en medio* la condenaron, y sectores progresistas ni la entendieron.

Desde el Estado y sus medios masivos de desinformación, hasta plumas destacadas de la intelectualidad universitaria, dividieron al movimiento entre *ultras* y *moderados*; entre los huelguistas *buenos* y los *malos*;

entre los que sí sabían negociar, los de las propuestas *inteligentes, sensatas*, los que ya se dieron cuenta que “ganaron”; y, por otro lado, los *cerrados, intransigentes, irracionales*, los *ultras* pues. Y juntos llamaron desesperadamente al CGH a levantar la huelga, a reciclar el “triunfo histórico”.

Tal presión ideológica y social no causó la menor mella en el movimiento. ¿Por qué aceptar un temporal y transitorio paso atrás? ¿Para qué una nueva posposición si ya veníamos de varias? ¿Tenía caso tanta fuerza para seguir dando vueltas en círculo? El CGH rechazó ser una caricatura del CEU, y fue por más.

Su tenacidad fue calificada de “locura”; el no caer en la trampa de posponer, fue tildado de “intransigencia”; el plantarse en la demanda de solución cabal al pliego petitorio, fue denostado como “sinrazón”. Esa campaña en radio, prensa y televisión pretendía aislar al CGH del pueblo, restarle simpatía al interior y exterior de la UNAM, y como le dieron voz a la “izquierda”, la confusión se propaló. Se dijo entonces que la huelga “ya ganó”, que ya no tenía razón de ser, que era cosa de “tercos”, de los *ultras*. Y entre toda esa estridencia contra el CGH y la huelga, el espectro de la represión se asomó. Y sucedió de nuevo, ¡brigadistas a la acción!

Miles y miles de estudiantes de nuevo en las calles, plazas, fábricas, mercados, colonias populares, barrios, etcétera, explicando a la población la maniobra del Estado y sus locutores a sueldo. El estudiante de carne y hueso mostrándose ante el pueblo, sin ocultarse detrás de una cámara de televisión como los comunicadores que denostaban la huelga, despejando las dudas provocadas, reconquistando a la opinión pública, recuperando su simpatía y comprensión, con miles de volantes, miles de carteles, marchas zonales, voceos a puerta de fábrica, en cada vagón de todas las líneas del Metro, etcétera.

“Pueblo de México: ¡La huelga sigue! ¡Gratuidad sí, cuotas voluntarias, no! ¡Que ahora se rescate a la educación, no a los banqueros! ¡Garantías reales, no trampas! ¡Menos policías, más educación!”.

Emplear la firmeza como arma de lucha, resultó. El plantarse sólidamente sin dar un paso atrás fue respaldado por el pueblo; generó admiración, respeto y gran simpatía por sostener, de cara a la nación, que el CGH no estaba dispuesto a ceder, o luchar sólo para aminorar el golpe o postergarlo. El objetivo era vencer, no posponer. Y vencer para beneficio de los que venían detrás. Se le dijo al pueblo que la huelga no era para beneficio de los huelguistas, sino para dejarle a sus hijos una universidad pública y gratuita. Y la huelga fue abrazada de nuevo por la población. Todo ese



apoyo no sería el mismo sin esa masiva labor de miles de brigadistas, si se hubiera aceptado negociar, o si acaso el movimiento fuera en pos del mal menor. Se reposicionó la huelga ante la nación. Se le cerró el paso a la represión. Y el CGH venció en la lucha por ganarse a la opinión pública.

*La misma bebida, distinto envase*

Así es. La huelga se sostuvo contra viento y marea e impidió, hasta ese momento, que el gobierno empleara la fuerza para romperla. Para el 27 de julio de 1999 se le presentó otra alternativa al movimiento, se trató de la llamada “propuesta de los eméritos”. Luis Esteva Maraboto, Héctor Fix Zamudio, Alejandro Rosi, Miguel León-Portilla, Alfredo López Austin, Luis Villoro, Manuel Peimbert y Adolfo Sánchez Vázquez, fueron quienes recomendaron levantar la huelga a cambio de que Rectoría *suspendiera* los pagos por servicios, pero reconociendo el carácter “voluntario” de las cuotas de inscripción. Se proponían “acercar a las partes” y hablaban de “espacios de discusión”, a cuyos resultados el Consejo Universitario daría “preferencia”, y etcétera, etcétera, etcétera.

Sí, era la misma bebida un poquito endulzada y con distinta presentación. Asimismo, los eméritos se ofrecieron como garantes y vigilantes de que las autoridades, esta vez, sí cumplieran con los acuerdos y además darían seguimiento a la negociación.

Los eméritos expresaban a un sector de universitarios muy emparentado al del “triunfo histórico” y a su base social. Reflejaban nítidamente a una fracción acomodada en la universidad y a fracciones de estudiantes y profesores menos golpeados por el neoliberalismo. Y justamente ese sector se vio reflejado en el espejo de la propuesta emérita.

Con lo ofertado el 7 de junio (lo voluntario de las cuotas y que no serían afectados con las reformas) más lo agregado por los eméritos, sintieron que ya quedaba garantizada su existencia en la universidad y la continuidad de su acceso a ella como sector social. Para ellos, con lo alcanzado y propuesto, estaban dadas las garantías de su supervivencia en la UNAM. Se daban por satisfechos.

Sin embargo, la inmensa mayoría de los universitarios no pertenecía a esa porción social que expresaban los eméritos. Su existencia y reproducción en la UNAM, como sector social en permanente proceso de proletarianización, no quedaba asegurada ni con lo ofertado el 7 de junio, ni con los agregados y garantías que añadían los eméritos. Ese componente social,



mayoritario no sólo entre los universitarios sino en toda la sociedad, aún no palpaba su seguro de permanencia y continuidad en su acceso a la UNAM. Lo alcanzado le era insuficiente, y no sentía la confianza de haber logrado una UNAM abierta para sus pares sociales.

Lo único que sí se le venía garantizando a este sector era la mayor carga de los efectos de la política neoliberal sobre sus espaldas, y de ninguna manera se identificó con los llamados a levantar la huelga, hechos por esos profesores por muy eméritos que fueran. Ese sector no se reconoció en su propuesta, no se vio reflejado en ella, y la rechazó.

Los de *hasta arriba* y los de *en medio*, insistieron en llamarlos *ultras*. Y tal vez tenían razón. Eran los *ultras*; pero *ultrajodidos*, *ultraagredidos*, *ultramarginados*, *ultraolvidados*, los más dañados por el neoliberalismo. Ellos eran quienes, a diferencia de las víctimas moderadas del neoliberalismo, que decían “ya ganamos”, sostenían: “aún faltó yo”.

El debate no fue fácil, pues el problema ya no era enfrentar al gobierno con su rector Barnés; ahora la controversia era con ocho eruditos universitarios. Y se debatió largo y profundo en todas las asambleas, escuela por escuela, y plenarias del CGH. Incluso se realizó un debate con ellos, y su propuesta no prosperó. Se recurrió a la historia. Se expuso lo que pasó en 1986-1987, en 1990 y 1992. Se explicó cómo a los pocos años regresaban a intentarlo. Después de 1987, a los tres años; y después de 1990, a los dos; y después de 1992, volvieron en cinco años con las reformas de 1997; y luego de otros dos años, decidieron aprobar las cuotas de 1999. Todo el tiempo para las autoridades, *suspensión* significó traición. No había un solo antecedente en la historia reciente que les diera credulidad a los ocho viejos sabios de la UNAM.

Se trataba de enfrentar un ataque crónico, sistemático y con vastos antecedentes de traición. Y por ello se dijo que no era suficiente lo logrado, que faltaba afianzar que habría UNAM para todos, en particular para los más pobres, y que eso quedaba en el aire, volando, con “cuotas voluntarias”, “suspensión” de los cobros por servicios, y con que sólo a los estudiantes *actuales* no se les aplicarán los cambios, pero sí a los futuros universitarios.

El 14 de agosto, en maratónica sesión, el CGH resolvió rechazar la oferta de los eméritos.

*El gigante era plebeyo*

El gigante que despertó era mayoritariamente plebeyo, y se puso de pie para velar por el derecho de todos a la educación, pero sobre todo por





sus pares sociales, *los de abajo* y los de *hasta abajo* tal y como eran ellos, *los ultras*.

Cuando se rechazó la propuesta de los eméritos *los de arriba* y *los de en medio* de nuevo enloquecieron. Incluso montaron en cólera, pues no comprendían qué estaba pasando; o más bien, no compartían la postura del gigante. Derecha y sectores de la izquierda acomodada se preguntaban con asombro: “¿Cómo?”. “¿El CGH se atrevió a rechazar las inteligentes propuestas de los ocho eméritos?”. “¿Qué más quieren?”. “¡Ya ganaron de nuevo y no se han enterado!”. “Levanten la huelga ¡ya!”.

Jamás comprendieron ni se enteraron de que el gigante era plebeyo. Su análisis respecto a la postura del CGH, simplemente lo restringieron a una especie de plan maniqueo. Todo lo redujeron a un comportamiento de terquedad, cuando en realidad se trataba de toda una postura social. Y vuelta con sus agresiones verbales, escandalosas condenas, estridencia y griterío: “¡testarudos!”, “¡ultras!” y “¡recontra *ultras!*”

¡Brigadistas, a las calles! De nuevo a defender y sostener la huelga hasta garantizar en realidad la gratuidad para todos los actuales y futuros estudiantes, independientemente de su condición social. Otra vez miles de brigadistas hacia el pueblo, a resguardar la huelga ante las trampas del gobierno, sus medios, los negociadores de siempre y ante los propios eméritos. Nuevamente a impedir el aislamiento social, a cerrarle el camino a la salida represiva que el gobierno de Zedillo preparaba, ante el rechazo del CGH a la propuesta de los eméritos. Y de nuevo el CGH lo logró.

La barricada que impedía un desalojo violento de los estudiantes no era, por supuesto, la malla de alambre totalmente franqueable que rodeaba el circuito universitario, sino la barricada de la opinión pública. Esa era la verdadera fortaleza, la que el CGH y su hormiguero de brigadistas sabían poner de su lado con miles y miles de volantes, carteles, pegotes y sobre todo gargantas de estudiantes en todas las líneas del Metro, zonas fabriles y colonias populares. Grandes y extenuantes jornadas explicando, convenciendo, informando, prácticamente de boca en boca, a vastos sectores del pueblo sobre la justeza de continuar en huelga. Juega de nuevo la firmeza como arma de lucha, como instrumento que agrupa a otras capas sociales, que se gana el respeto del México profundo donde habitan los más pobres. Resistencia frente al poder, al BM, al FMI, al gobierno de Zedillo, al rectorado de Barnés, a los propios eméritos y al sector social que ellos reflejaban. Así, en las calles, entre el pueblo, ganaba simpatía

y respeto la huelga plebeya del CGH. El apoyo popular era la verdadera malla infranqueable.

Sin los eméritos como caballo de Troya, las más altas autoridades, directores de escuelas y facultades, pasaron a convocar a los estudiantes que guardaban cierta distancia con el movimiento, a que asistieran a las asambleas y votaran por el levantamiento de la huelga. Le apostaron a una especie de implosión, para que desde dentro se irrumpiera contra el movimiento. Aguijoneaban la desesperación que sentían algunos por volver a clases. Los instigaban a la violencia contra sus propios compañeros y los incitaban para presentarse en grupos a las asambleas. Pero al llegar a sus respectivos planteles, otro era el resultado: después de escuchar a sus compañeros, la situación en que se encontraba el movimiento, la responsabilidad de velar por una UNAM para todas las futuras generaciones, etcétera, acababan convencidos e incluso algunos terminaron participando en las guardias en defensa de la huelga. El tiro le salió por la culata.

#### *El relevo*

El 5 de noviembre de 1999 se efectuó una masiva movilización del CGH por el Anillo Periférico; de las instalaciones de Televisa San Ángel, al Auditorio Nacional. Nunca antes se había hecho una acción de esas por la vía más importante de la ciudad. Se transmitió en vivo, directo y a todo color. Las señales de las televisoras se replicaban a nivel nacional. Por más de seis horas la población observó ríos y ríos de estudiantes marchando en perfecto orden. Desde motocicletas y hasta helicópteros, los camarógrafos enviaron las imágenes que se repetían en todo el país. Con paso firme y en perfecto orden avanzaban los estudiantes coreando a una voz: “¡Educación primero, al hijo del obrero!”, “¡Educación después, al hijo del burgués!”, “¡Educación primero, al hijo del obrero!”, “¡Educación después, al hijo del burgués!”. Eso era música para los oídos del pueblo.

Hombres, mujeres, niños, ancianos, salieron de sus casas a respaldar a los estudiantes. Por las ventanas colgaban cartulinas con palabras de apoyo. “¡Gracias por luchar!”, “¡Nuestros hijos se los agradecerán!”, “¡Adelante!”. La gente se aglomeró en los puentes peatonales saludando el paso de los estudiantes. Aplaudieron, gritaron, les ofrecieron un vaso de agua, una fruta, un abrazo, un puño en alto. Desde uno de esos puentes, un cura los roció de agua bendita. El gigante era plebeyo, pero no vándalo.



La imagen del estudiante *ultra*, de comportamiento *violento, irracional*, como si fuera un *troglodita*, que llevaba promoviendo el gobierno y sus comunicadores durante meses, era falsa. Simplemente no existía. Lo que miles y miles observaron por la pantalla chica fue una respetuosa pero exigente y combativa manifestación, sin ningún acto de violencia o provocación.

Siete días después, la noche del 12 de noviembre, Barnés de Castro presentó ante la Junta de Gobierno su renuncia. Dejó la rectoría argumentando las tres siguientes causas:

La intransigencia de los grupos radicales que se han adueñado de la conducción del movimiento, la injerencia de grupos políticos ajenos a la vida universitaria y al clima de impunidad que a lo largo de estos meses ha prevalecido.<sup>5</sup>

Esa “impunidad que a lo largo de estos meses ha prevalecido” no era impunidad, sino incapacidad del gobierno de Zedillo para responderle afirmativamente a Barnés sobre el empleo de la fuerza bruta contra la huelga. Invalidez obligada, forzada por la barricada de la opinión pública ganada por el CGH, su marabunta de brigadistas y por la reciente marcha televisada. Zedillo y Barnés tenían las manos amarradas.

Desde el 20 de abril hasta el 12 de noviembre, Barnés se fue debilitando día a día. Una y otra vez se la pasó pidiendo la intervención del gobierno para la “recuperación de las instalaciones”. Publicó desplegados exigiendo “la aplicación de la ley”. Empleó a sus grupos de porros para chocar contra los huelguistas y provocar la intervención de la policía. Creó a “Las mujeres de blanco” que insistían en “rescatar la universidad por medio de la ley”. Hasta hizo mítines con el sindicato blanco Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AAPAUNAM), para exigirle al gobierno “la aplicación del estado de derecho” y “todo el peso de la ley” contra el CGH. Y nada.

Nada, porque la huelga plebeya sabía cerrarle el paso a la salida violenta, conquistando y reconquistando el apoyo del pueblo. Toda vez que el CGH lograba incapacitar al gobierno en el uso del garrote, el miope de

<sup>5</sup> Roberto Garduño, “Espero que mi renuncia abra nuevas vías de solución: Barnés”, *La Jornada*.

Barnés sólo vio impunidad. Y fue esa ceguera la que lo condujo el 31 de agosto a Los Pinos con una especie de ultimátum, exigiendo del gobierno su intervención inmediata para la ruptura de la huelga. A eso Zedillo respondió:

Cualquier acción que realice el gobierno respecto a la Universidad Nacional Autónoma de México [...] deberá contribuir efectivamente a resolver el conflicto por el que atraviesa la institución, y no a profundizarlo y extenderlo [...] habrá que recurrir a soluciones en las que ya no se cuente únicamente con la voluntad de quienes la han paralizado [...] *La aplicación de la ley en este problema es necesaria, pero no suficiente [...] debe existir la expresión democrática, sistemática, cuantificable, debidamente acreditada, de la mayoría universitaria a favor del retorno a clases. Sin esa expresión, ninguna aplicación de la ley bastará para restablecer la vida normal de la universidad.*<sup>6</sup>

En otras palabras: Barnés le solicitó a Zedillo el uso del garrote, a lo que Zedillo contestó: “logra una expresión cuantificable y acreditada de la mayoría para hacerlo”. Palabras más, palabras menos. Y como Barnés era un bruto, absolutamente nulo y comprobadamente por meses, incapaz de hacerse real o ficticiamente de una mayoría de universitarios, después de la televisada marcha del periférico, lo sacrificaron. Su cabeza rodó por los suelos.

*Y llegó Juan Ramón*

Con el mandato de Zedillo para que organizara y obtuviera una mayoría, como requisito para “aplicar el estado de derecho” contra la huelga, llegó De la Fuente a Rectoría. Su encargo era lograr justamente esa “expresión mayoritaria y cuantificable” solicitada por la presidencia. Crear una base social significativa. Articular a todos los que por diferentes razones querían terminar con la huelga y lograr cohesionarlos en torno a una alternativa que los envolviera, que les resultara atractiva.

Para lograr dicha mayoría, la propuesta de Juan Ramón tenía que integrar necesariamente componentes del pliego petitorio del CGH, quitarle

<sup>6</sup> Rosa Elvira Vargas, “El qué, el retorno a la UNAM; el cómo, la legalidad y la democracia”, *La Jornada*.



base social a la huelga y, al aislarla, dar paso al “rescate de las instalaciones”. O sea, lograr lo que era imposible lograr con el bruto de Barnés.

Con Juan Ramón de la Fuente hubo un cambio no sólo de personajes, sino de táctica gubernamental. El encargo era hacer política para aislar al CGH y dejar de estar pidiendo la “aplicación de la ley”, sin respaldo social. Esa permuta de rector puso en relieve dos posturas encontradas respecto a cómo enfrentar ese cambio operado desde la presidencia.

Por un lado, una expresión del movimiento planteó que la principal tarea del CGH era, dada la maniobra del nuevo rector por hacerse de una mayoría, poner tras de sí a la mayor cantidad de gente posible, dentro y fuera de la UNAM. Para cerrar el paso a sus pretensiones de aislar al movimiento y ganar a plenitud el pliego petitorio, se propuso usar toda tribuna, incluso la disposición de De la Fuente para efectuar un diálogo público. Con sus micrófonos y cámaras llevar al pueblo de México la fuerza argumental detrás del pliego petitorio y la legitimidad de su contenido.

Desde esa perspectiva se trataba de aislar, precisamente, al que pretendía aislar al movimiento. Por su parte, la otra expresión del movimiento no aceptó que el retiro de Barnés y su sustitución por Juan Ramón de la Fuente representara un giro del gobierno para enfrentar al CGH. De palabra y en hechos, ese polo sostuvo que uno y otro eran lo mismo, sin diferencias de ninguna clase.

Con tal razonamiento promovió la *depuración* del movimiento y se negó a la asistencia al diálogo público. Y cuando las asambleas acordaron participar, esa corriente buscó entorpecerlo. Le entró al debate, pero sólo para cerrarse a penetrar al fondo del pliego petitorio y atascarse por horas, incluso días, discutiendo la cantidad de sillas, el ruido de las cortinas, el estado de las ventanas, etcétera, del Palacio de Minería, lugar donde se daba el encuentro. Al entraparse en esa clase de debate, se fue desaprovechando la tribuna para aislar a las autoridades. Para esa fracción no se trataba de agrupar, ni importaba la cantidad de compañeros, ni argumentos que verter de cara al pueblo, sino “la calidad”, “unos poquitos, pero bien convencidos”, se sostuvo, podrían vencer la táctica del gobierno y a su nuevo personero.

En función de eso llevaron a cabo distintas prácticas, que ellos llamaban “contundentes”, acordadas y ejecutadas por esos “poquitos”, sin consultar a las asambleas e incluso pasando por encima de los acuerdos del CGH. Ese actuar le fue restando respaldo al movimiento, justo lo contrario de lo que se requería en ese momento.

Como pieza clave de su giro táctico, el gobierno también usó la calumnia para crear desconfianza al seno del CGH, e implementó una campaña en la que algunos compañeros contrarios a la línea de la *depuración* y las *acciones contundentes*, fueron señalados por la prensa escrita como parte de una negociación con las autoridades a espaldas del movimiento. Tal calumnia fue dada por verdadera por el sector de la *depuración* quienes, respaldándose en esa infamia, avanzaron en sus posturas y acciones, las mismas que coadyuvaban al aislamiento del movimiento. En esas condiciones dio inicio el cumplimiento de lo pedido por Zedillo, y el 6 de enero de 2000 el rector De la Fuente presentó la Propuesta Institucional:

1. Regresar al Reglamento General de Pagos aprobado el 20 de diciembre de 1966, que no incluye cobros adicionales por otros servicios educativos mientras no se discuta el tema en el congreso universitario; 2. Trasladar el análisis y definición de los reglamentos generales de Inscripciones y Exámenes aprobados en 1997 al congreso universitario; 3. Interrumpir las relaciones entre la UNAM y el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) hasta que no se defina y analice el punto en el congreso universitario [...] y 6. Realización de un congreso universitario cuyas resoluciones deberán ser consideradas por todas las autoridades correspondientes.<sup>7</sup>

La propuesta sería sometida a la consideración de la comunidad universitaria, por medio de un plebiscito. Su operación estaría a cargo del entonces secretario general de la UNAM, José Narro Robles, y se efectuaría el 20 de enero. Como el Consejo Universitario siempre acepta lo que diga el rector en turno, decidió aprobar la Propuesta Institucional sin objeción.

Los cinco exrectores Pablo González Casanova, Guillermo Soberón Acevedo, Octavio Rivero Serrano, Jorge Carpizo y José Sarukhán, aprobaron y apoyaron la propuesta. Asimismo, los profesores eméritos llamaron a la comunidad universitaria a ser parte del plebiscito. Además, 54 escritores enviaron una carta de apoyo a Juan Ramón de la Fuente, llamando a participar en su iniciativa. Entre los que destacan Carlos Fuentes, Fernando del Paso, Carlos Monsiváis, José Emilio y Cristina Pacheco, Alí Chumacero, Héctor Aguilar Camín, Hugo Gutiérrez Vega, Hugo Hiriart,

<sup>7</sup> Karina Avilés, "Aprobó el Consejo Universitario la propuesta del rector De la Fuente", *La Jornada*.



Enrique Krauze, Ángeles Mastretta, Sergio Pitol, Elena Poniatowska, Víctor Hugo Rascón, Juan Villoro, Sergio Aguayo, Roger Bartra, Jorge Castañeda, Gloria Contreras, Rolando Cordera, José Luis Cuevas, Enrique Florescano, Enrique González Pedrero, David Huerta, Bárbara Jacobs, Miguel León-Portilla, Lorenzo Meyer, José María y Rafael Pérez Gay, Alinne Pattersson, Sergio Ramírez, Federico Reyes Heróles, María Rojo, Adolfo Sánchez Rebolledo, Julio Scherer, Guillermo Sheridan, Javier Sicilia, Luis de Tavira, entre varios más.

La dirigencia nacional del PRD y la entonces jefa de gobierno del Distrito Federal (D. F.) Rosario Robles, ofrecieron su apoyo para la realización del plebiscito. La dirección del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM) también lo respaldó. Lo mismo el Comité Ejecutivo de la AAPAUNAM. “El día 20 es muy importante nuestra presencia. Yo como profesora con licencia de la universidad voy a ir a votar para que se abra la Universidad Nacional Autónoma de México, precisó Rosario Robles, la jefa de Gobierno”.<sup>8</sup>

Por su parte, el CGH en su plenaria del 9 de enero resolvió rechazar la Propuesta Institucional y su plebiscito, ya que era el preámbulo para la ruptura violenta de la huelga, además mutilaba y desvirtuaba el pliego petitorio. Y dado que era una decisión unilateral, fuera del diálogo con las autoridades, el CGH aprobó ir de nuevo al pueblo y en una Consulta General, 18 y 19 de enero, llamarlo a respaldar el cumplimiento del pliego petitorio, para proceder a levantar la huelga una vez que Rectoría lo resolviera.

El día 20 se lleva a cabo el plebiscito de las autoridades. Fueron dos preguntas:

- 1.- Apruebas la Propuesta Institucional. Sí. No.
- 2.- Se debe concluir la huelga con la mencionada propuesta. Sí. No.

En el plebiscito convocado por el rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, 51 por ciento de los universitarios no acudió a votar, de acuerdo con el padrón dado a conocer por la empresa Mitofsky. Al reportar los resultados finales del proceso, la comisión organizadora informó que se registró una votación de 180 mil 88 universitarios, de los cuales, 160 mil 383 (89.2 por cien-

<sup>8</sup> Ricardo Olayo, “El plebiscito, triunfo del movimiento estudiantil, afirma Rosario Robles”, *La Jornada*.

to) se pronunciaron porque debe concluir la huelga, mientras que 157 mil 191 (87.3 por ciento) apoyaron la iniciativa del rector.<sup>9</sup>

Pero en toda su historia de 70 años, el Partido Revolucionario Institucional jamás se caracterizó por organizar elecciones limpias, sino justamente por todo lo contrario, y la dupla De la Fuente-Narro no fue la excepción. Se hicieron un conjunto de denuncias detectadas por el CGH y por los propios participantes en el plebiscito, tales como dar el día libre a los trabajadores para que votaran; también amenazas de las autoridades, quienes convocaron a reuniones en las que les advirtieron a profesores y trabajadores que, si no votaban a favor de la propuesta institucional, podrían perder el empleo; además, contrataron camiones para acarrearlos de Ciudad Universitaria a sus respectivas casillas, etcétera. Es decir, nada desconocido ni por fuera de cómo organizan “sus triunfos” los priistas y afectos.

Por su parte, el CGH llevó a cabo su consulta con estas preguntas, entre las que destaca la número 3, por su obvio vaticinio:

1.- ¿Estás de acuerdo en que el pliego petitorio del CGH, que defiende y garantiza la gratuidad, la autonomía y la transformación democrática de la UNAM, debe resolverse ya para levantar la Huelga? Sí. No. No sé.

2.- ¿Estás de acuerdo en que la rectoría y el CGH deben regresar al diálogo para construir la solución al conflicto? Sí. No. No sé.

3.- ¿Estás de acuerdo en que la propuesta impulsada por el gobierno y la rectoría busca confrontar a los universitarios e imponer una salida de fuerza al conflicto? Sí. No. No sé.

Según un balance preliminar, en las dos jornadas de consulta del CGH habrían participado 100 mil integrantes de la comunidad universitaria y 500 mil ciudadanos.

El vocero del movimiento estudiantil, profesor Mario Benítez, expuso que el CGH invitó a todas las organizaciones sociales para reforzar las instalaciones universitarias a partir de la madrugada del 20 de enero, ante *un previsible desalojo violento*.

¿Estarán dispuestos a flexibilizar su pliego petitorio?

<sup>9</sup> Karina Avilés, “No acudió al plebiscito convocado por el rector 51% de universitarios”, *La Jornada*.





—Bueno, vamos a ver qué razones nos exponen las autoridades. Para nosotros, por ejemplo, la gratuidad es de principio. Qué caso tiene regresar a los 20 centavos. Cuánto piensan cobrar, cuánto piensan recoger en dinero cobrándole al muchacho 20 centavos, cuando se gastan más en el papel. Qué sentido tiene cobrar esa cantidad [...] El único sentido que tiene es que al cabo de dos o tres años estemos en el mismo problema. *Esta huelga se hizo para que no haya más huelgas por problemas de 20 centavos.*

La lectura política que hacemos es que *tras el plebiscito viene una agresión al CGH, pueden ser las detenciones de algunos compañeros, puede ser el desalojo violento de algunos planteles, y en ese caso estamos llamando a todas las organizaciones sociales a estar con nosotros a partir de la madrugada del 20 de enero en nuestras escuelas.*<sup>10</sup>

Dos eventos contrapuestos. Dos bloques midiendo fuerzas. El reacomodo estaba definido. Quedan de un lado el gobierno, Rectoría, su séquito de autoridades, los eméritos, una porción de intelectuales progresistas, los perredistas universitarios, todos unidos en torno al plebiscito de Zedillo en contra de la huelga. Y del otro lado opuesto, el CGH y la huelga plebeya, resistiendo frente a todos ellos, y preparándose a enfrentar la brutal agresión en ciernes aprobada también por todos ellos.

#### *El asalto militar*

Las consecuencias del plebiscito eran total y absolutamente previsibles. Todos lo sabían. ¡Claro que lo sabían! Era una agresión pésimamente disfrazada de votación. Aquí nadie fue engañado. Todos esos sectores pasaron por alto sus diferencias en otros puntos, pero en éste decidieron unir sus fuerzas contra la huelga plebeya.

Por encima de sus pugnas con la clase dominante, los intelectuales firmantes y sectores de izquierda atacaron la firmeza del sector más proletariado que sostenía la defensa de la UNAM para todo el pueblo. Ese sector liberal progresista expresaba a un sector minoritario, a una clase media acomodada presente en la universidad, y no a los huelguistas plebeyos que querían el triunfo total y no a medias. No se puede banalmente reducir todo a un asunto de conductas *ultras* y *moderadas*. No. Hay que

<sup>10</sup> Roberto Garduño, "Habrían participado 66 mil en la consulta", *La Jornada*.

examinar en serio el movimiento. Aquí hay posturas sociales, condiciones económicas, expresiones de clase.

El análisis reduccionista que responsabiliza al CGH y su postura firme como la causa por la que se pierde la simpatía de esos sectores, pierde de vista la postura económica, política e ideológica, precisamente de esos sectores. Ellos no pertenecen a la clase dominante, pero expresaban el pavor que siente una capa social presente en la sociedad y desde luego en la UNAM, que ha encontrado dentro del quehacer universitario un lugar para existir y reproducirse como sector social, y que se sentían amenazados por perder ese estatus. Asentados en su estructura y espacio, contaban con cierta protección laboral y certidumbre salarial. Investigadores, profesores de tiempo completo, académicos de altas categorías, la burocracia dorada e incluso estudiantes identificados social y económicamente con ese sector acomodado, acudieron al plebiscito aun a pesar de que sería usado para romper la huelga. Eran conscientes de ello.

Esa porción social se horrorizaba ante la huelga, y sobre todo ante el posible desvanecimiento de la propuesta con la que ya estaba asegurada su existencia como clase social en la UNAM. Incluso se aterraban con el espantajo de “cerrar la UNAM, en caso de que continuara la huelga”, que soltaba alarmistamente el gobierno a través de sus medios de comunicación. Por eso nunca dejaron de llamar al sector más jodido, plebeyo, a que ya aceptara “el triunfo”. Una y otra vez lo hicieron, y ante su impotencia por no lograr que el CGH abandonara su carácter plebeyo y se identificara con el ser social medio, se pasaron al campo enemigo. Era una misión imposible lograr la identidad entre quienes no son idénticos. Tan irrealizable el desclasamiento de los plebeyos, como el de esos sectores acomodados. Por eso apoyaron el plebiscito y terminaron manchados del golpe militar en contra de los estudiantes.

Con su venia, el 1o. de febrero la Policía Federal Preventiva ocupó la Preparatoria 3. El 6 de febrero, también con su anuencia, tomaron por asalto los demás planteles y Ciudad Universitaria. Cubiertos con un plebiscito, el ejército violó la autonomía universitaria.

Eran ilustrados, eran eméritos, eran intelectuales, y por lo mismo eran conscientes de haberle otorgado su consentimiento a Zedillo, cuando el 31 de agosto pidió una “expresión mayoritaria y cuantificable para aplicar la ley”. Así que ninguno de ese sector puede quedar fuera de esa página de vergüenza en la historia del movimiento estudiantil. ¡Vergüenza!



En Ciudad Universitaria, los militares avanzaron a modo de cerco estrechando el circuito universitario para que nadie escapara. Allanaron facultades, aulas, laboratorios, auditorios, destrozaron cubículos. Borraron pintas y murales, y cargaron con todos los estudiantes que encontraban a su paso. Se llevaron a prisión a todos los representantes al CGH reunidos ese día en el Auditorio Che Guevara de Filosofía y Letras. Nada más detuvieron a 996 estudiantes. ¡Nada más! A partir de ese día y al amparo del mismo plebiscito, el gobierno y sus sabuesos desataron una cacería persiguiendo a 500 estudiantes más que no se encontraban el 6 de febrero dentro de la UNAM.

Con el plebiscito, más la toma militar de la UNAM, 500 perseguidos y todos los representantes al CGH en prisión, Ernesto Zedillo, Juan Ramón de la Fuente, José Narro, autoridades universitarias, eméritos e intelectuales de toda laya, dieron por terminada la huelga.

*Y, sin embargo, se mueven*

La noticia fue nacional e internacional. El CGH no se rindió a pesar de la ocupación militar.

Siguió la lucha dentro y fuera de la cárcel, sólo que se agregó un punto más al pliego petitorio: la libertad de todos.

Aquí el rosario de delitos achacados a los estudiantes encarcelados en el Reclusorio Norte: *terrorismo, sabotaje, motín, despojo, robo, daños a propiedad ajena, asociación delictuosa, peligrosidad social, corrupción de menores*, etcétera. ¡Como si fueran los más grandes reos en la historia de México! ¡Qué gran injusticia! ¡Ni con los narcos se atrevieron a tanto! ¡Más elementos para esa página de vergüenza en la historia de la lucha estudiantil!

A nivel internacional, se desató una cascada de pronunciamientos exigiendo la libertad de los estudiantes y la salida de los militares de la universidad. Y aquí, organizaciones sociales, populares, sindicales, campesinas, padres de familia, estudiantes de varias universidades, incluso los de escuelas privadas, etcétera, no dejaron de apoyar a los universitarios presos exigiendo su libertad y respeto a la autonomía universitaria. “¡Fuera ejército de la UNAM!”, “¡Presos políticos ¡Libertad!” eran las consignas.

Mítines y enormes manifestaciones sucedían constantemente. Se instaló un plantón permanente fuera de Rectoría y otro en el Reclusorio Norte. No habrá “normalidad” en la UNAM con estudiantes presos, sentenciaba el CGH. Y en todas las escuelas y facultades se resistía. Asambleas, *saloneos*,

volanteo, protestas, mítines, a todas horas y todos los días. Al mismo penal llegaban marchas con miles de estudiantes, quienes rodeaban los muros de la prisión gritando “¡Libertad, libertad, a los presos por luchar!”, “¡Presos políticos, libertad!”. Y desde dentro se respondía: “¡De norte a sur, de este a oeste, ganaremos esta lucha cueste lo que cueste!”. Era impresionante todo lo que sucedía. Los muros se cimbraban, los presos comunes se sorprendían, los custodios se preocupaban. Desde las celdas asomaban los puños en alto, e incluso banderas de huelga se ondeaban desde las celdas. Y a pesar de las elevadas murallas, las consignas de los estudiantes que marchaban alrededor del reclusorio se unían con los que lo hacían desde dentro. “¡Hueeelgaaa, hueeelgaaa, cachún cachún ra ra, cachún cachún ra ra!, ¡Hueeelgaaa!, ¡universidaad!”, “¡Pública y Gratuita!”.

Sí. Contra todo reglamento, al interior del penal se hicieron marchas, mítines, reuniones, círculos de estudio, comunicados de prensa, etcétera. No es cosa menor hacer de la prisión una trinchera de lucha. Habría que dedicar todo un libro para dejar constancia de la resistencia tras las rejas, la misma resistencia que quisieron destruir con un acto deleznable, de vileza sin par. Y ese episodio merece ser destacado por su bajeza; pero, sobre todo, por el tamaño de su respuesta. Fue una verdadera cátedra de dignidad.

Sucedió que el empuje era tal, dentro y fuera del penal, que comenzaron a liberar por bloques a cientos de estudiantes. Cual olla de presión a punto de estallar, el gobierno fue abriendo la válvula del penal, administrando la salida de la prisión. Poco a poco fueron soltando a los estudiantes, esperando que las masivas protestas se debilitaran conforme fuera disminuyendo la cantidad de presos, calculando poderse quedar con las caras más reconocidas y visibles del CGH. Con un puñado de ellos desatarían toda su venganza, por haber frustrado sus planes privatizadores. Pero no les resultó.

Desde el inicio del movimiento se luchó por todos, no por algunos. Eran por otros y para otros los resultados de esta lucha. Fue un principio del movimiento que nadie se quedaría atrás. Y este principio se llevó hasta la prisión. ¿*Generación X*? ¡Qué va!

Varios meses después, de los 996 presos iniciales, sólo quedaban ocho. Seis en el varonil y dos en el femenil. Ellos eran “los más peligrosos”. Y el gobierno quiso reducir aún más el ya de por sí pequeño grupo de prisioneros. A dos de los ocho les redujeron los delitos y sus agravantes para que alcanzaran libertad bajo fianza. Y ambos se negaron a pagarla.



“¡Todos o ninguno!”, dijeron. Era obvio que se cebarían con los seis últimos. “¡Todos o ninguno!”, sostuvieron. Y aquí es, ante esa solidaria determinación, cuando los del gobierno cometieron su inmundicia. Para forzar su salida y quedarse con seis, pagaron la fianza de esos dos compañeros.

El 10 de mayo a Leticia y a mí nos llamaron al 2o. Juzgado para notificarnos que una persona había pagado nuestra fianza [...] ¿Alguien pasaba por el Reclusorio Norte y de pronto se le ocurrió pagar la fianza de Leticia y Salvador?

No, por supuesto que no. Esa fianza la pagó directamente el gobierno. Esta es una táctica más para diluir el problema de los presos. Le molesta que sigamos resistiendo aquí dentro del penal y hagamos realidad lo de “todos o ninguno”, y no sabe qué hacer para derrotar nuestra convicción [...] No han entendido que la lucha del CGH es una y está guiada por principios y uno de ellos es la solidaridad. No les cabe en la cabeza. No está escrito en sus leyes. Y no lo pueden entender porque no está en su código de valores. Lo único que ellos entienden es el poder del dinero, el servilismo, el individualismo.

No sólo no lo pueden entender, tampoco lo pueden destruir.<sup>11</sup>

El pago de la fianza estaba hecho. Y como se tenía que cumplimentar la libertad, la autoridad del penal les dictaminó a Leticia y Salvador que tenían que abandonar el penal. Pero ellos se sostuvieron: “¡Todos o ninguno!”, respondieron. Por la noche del 10 de mayo se registró un enfrentamiento en el lado varonil del Reclusorio Norte.

Me tocó ver cómo esos muchachos se defendieron con todo lo que tenían al alcance. Los vi poner una barricada en la zona 4 del área de ingreso. Era de noche, pero desde donde yo estaba se podía ver lo que ellos estaban haciendo.

<sup>11</sup> Salvador Ferrer, “¡Es una locura! ¡Absurdo!”, en Consejo General de Huelga, *Testimonios de los presos políticos de la UNAM. Las rejas no callarán la verdad*, junio de 2000, p. 122. Este texto forma parte de una serie de folletos cuyo contenido fue recopilado como materiales que los presos políticos de la UNAM entregaban a sus compañeros libres. Así lo explica Mario Flavio Benítez Chávez, autor del presente artículo: “Se publicaron algunos folletos con los testimonios de varios presos políticos. [...] se hicieron estando dentro de prisión, de manera manuscrita y salieron con compañeros que recibíamos en las visitas. Posteriormente se hizo una recopilación con los que se pudieron recuperar, se capturaron [...] y salieron varios folletos. No hay una publicación formal, se hicieron en una imprenta de esas que se tienen en los cubículos estudiantiles”. N. del E.

Ya desde antes que se atrincheraran, por todo el penal corrió la voz de que habría un motín y luego un intento de fuga de los estudiantes. “¡Chido!”, me dijo un preso.

Eran como las 11 de la noche cuando el penal se cimbró por la refriega entre los chavos y los custodios. No podían someter a esos seis muchachos que habían cerrado el acceso de la zona 4.

De pronto, se escucharon gritos, vidrios rotos, palazos y un ssshhh zzzuuuummmm [...] les aventaron gas lacrimógeno y gas pimienta. Era tanto el humo que ya no los podía ver, pero sí oí cómo empezaron a toser y a vomitar.

Al poco rato sacaron a empujones a los seis estudiantes y en medio de una fila india de custodios, pusieron libre a uno que le llamaban “El Chon”.

¡Nada más! Todos nos miramos asombrados. No, no era una fuga. “El Chon” luchaba por quedarse preso con sus amigos.<sup>12</sup>

Así fue. A fuerzas pusieron en libertad a Leticia y Salvador. En la noche del miércoles 10 de mayo los sacaron del penal. Pero por la mañana del jueves 11, ¡sorpresa!, ahí estaban de nuevo. Ambos rechazaron la fianza, rompieron su boleta de libertad, y volvieron por sus compañeros. “¡Todos o ninguno!”, dijeron.

La zona estaba totalmente inundada de gases [...] el vómito y el ardor de los ojos era insoportable... me despedí de mis compañeros [...] Al salir de la zona, pensé que me iban a golpear los custodios, pero no. Me hicieron valla y el jefe de seguridad me condujo hasta la salida del penal.

Estuve unas horas en mi casa y me fui de regreso al penal. Cuando llegué, el subdirector jurídico no me dio la cara, nada más firmó mi entrada y se fue. Cuando me vieron entrar, los Técnicos penitenciarios dijeron:

—¡Que pasó Ferrer, yo vi en la televisión que ya estabas fuera!

—No, aquí estoy. Vengo por mis compañeros —respondí.

Cuando llegué al área de ingreso, les grité: ¡Aquí estoy!

Sentí un gran alivio cuando escuché sus voces, a lo lejos [...] entonces me enteré que habían segregado a mis cinco compañeros. Los habían separado uno en cada celda y habían pasado la noche y el día sin comer. Ese era el pri-

<sup>12</sup> Anónimo, “De un preso común”, en Consejo General de Huelga, *Testimonios de los presos políticos de la UNAM. Las rejas no callarán la verdad.*, junio de 2000, pp. 15.



mer castigo por haber resistido conmigo cuando decidieron sacarme contra mi voluntad. Pero cuando por fin los pude ver, tenían una cara de satisfacción y de alegría indescriptible.<sup>13</sup>

El juez no lo creía, el gobierno no lo creía, los presos comunes no lo creían. Pero Salvador y Leticia regresaron por sus compañeros. Más tardaron en sacarlos que ellos en regresar. No fueron recapturados por el ejército, no huían de una persecución, ni se escondían por tener orden de aprehensión, volvieron por su propio pie y su voluntad de hierro. En el mundo del “¡sálvese el que pueda!”, del “primero yo y después yo”, del individualismo como conducta promovida por el neoliberalismo, ocurrió este hecho. “¡Todos o ninguno!”, dijeron. Y cumplieron. En la madrugada del 7 de junio salieron los últimos presos.

#### IV. EL LAUREL

La lucha siguió por varios meses más. Como ya escribimos líneas arriba, la huelga fue rota por los militares y por el colaboracionismo de clase concretado en el plebiscito; pero la conciencia y voluntad por mantener la gratuidad de la UNAM, nunca fue vencida.

#### *Quinto enfrentamiento*

Al poco tiempo, varios intelectuales firmantes del plebiscito y afines obtuvieron por conclusión que el CGH fue derrotado, presentando por prueba la ocupación militar que rompió la huelga. ¡Sinvergüenzas! Pena debería darles después de lo que hicieron. Esa clase de intelectualidad exige por victoria un papel que diga “suspensión” para gritar “¡triunfo histórico!”, o un acuerdo en lo “oscurito” como el que hizo su parentela política del CEU. Pero todo científico, y más el social, sabe que un papel no hace a la realidad, ni tampoco un pacto en la penumbra. Esta fue la quinta batalla. La quinta. Y se ganó con un triunfo de largo, muy largo aliento. Que digan *los de en medio* que el CGH fue derrotado, es lo de menos. Para medir la victoria, no hay más que ver a *los de arriba* vencidos, por fin exhaustos de

<sup>13</sup> Salvador Ferrer, *op. cit.*, pp. 22.

querer cobrar por pisar la UNAM. Molidos, agotados, sin ganas de volver a intentarlo.

Así es. Para *los de arriba*, hablar de las cuotas se convirtió en un tema tabú, totalmente prohibido. Desde la huelga del CGH no se han atrevido a mencionarlo. Mejor ellos, *los de en medio* reconocen que los amansó a *huelgazos* un gigante plebeyo.

*Aquí las pruebas*

Juan Ramón de la Fuente estuvo al frente de Rectoría por dos periodos consecutivos: de 1999 a 2003 y de 2003 a 2007. Ocho años se la pasó “nadando de a muertito” sin tocar el tema. Al contrario, se dijo *defensor* de la UNAM pública y gratuita. Y no tenía de otra, la estela de la huelga lo acompañó todo ese tiempo y le impuso esas palabras. Al recambio, los aspirantes a sucederlo desfilaron ante la Junta de Gobierno. Y parece que no sólo circularon ante 15 sujetos, sino ante una bandera rojinegra.

José Narro Robles, 9 de octubre 2007:

Al anunciar su intención de participar en el proceso de sucesión de rector en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el director de la Facultad de Medicina, José Narro Robles, puntualizó que su principal compromiso será con los alumnos.

Asimismo, ofreció fortalecer el bachillerato, reformar la licenciatura y consolidar el posgrado, *y descartó cualquier pretensión de elevar las cuotas*.<sup>14</sup>

José Antonio de la Peña, 10 de octubre de 2007:

El matemático José Antonio de la Peña, aspirante a rector de la Universidad Nacional Autónoma de México [...] *Rechaza aumentar las cuotas estudiantiles y asegura que está dispuesto a pelear para obtener suficiente financiamiento público para la UNAM.*

—¿Cuotas?

—¡Por supuesto que no! La experiencia de 1999 debe entenderse como expresión de la dinámica social. La sociedad se expresó por la gratuidad de

<sup>14</sup> Rosa Elvira Vargas y Emir Olivares, “Descarta Narro Robles subir cuotas en la UNAM”, *La Jornada*, 9 de octubre de 2007.





la educación en la UNAM. *Es un principio fundamental que no debe estar a discusión y que trasciende la coyuntura del cambio de rector.*<sup>15</sup>

Ferrando Bravo, 11 de octubre de 2007:

*Debemos asegurar educación a los más pobres, no subir cuotas:* Ferrando Bravo.

Esa es la respuesta del ingeniero Gerardo Ferrando Bravo, ex director de la Facultad de Ingeniería y aspirante a rector, quien se muestra seguro de que él será el designado.

—¿Propondría la elevación de cuotas?

—El conflicto que vivimos en 1999 ha dejado para muchos universitarios, y yo soy uno de ellos, una postura clara del esfuerzo que tenemos que seguir haciendo para ampliar las posibilidades de educación superior a más jóvenes en el país. Lo que falta por atender son económicamente a los menos favorecidos; entonces, *más que pensar en cuotas tenemos que asegurar que esos chicos lleguen y se sostengan en la educación superior.*<sup>16</sup>

José Narro Robles, 12 de octubre de 2007:

—¿Y las cuotas?

—No creo que la solución a los problemas financieros de la UNAM tenga que ver con las cuotas. De qué nos sirve tener algunos cientos, no muchos, millones de pesos más para tener un gran problema.

Ese es un tema que no debería abrir en este momento la comunidad universitaria. *No soy partidario absolutamente de eso.*<sup>17</sup>

Diego Valadés, 13 de octubre de 2007:

Contrario a otros, el ex Procurador General de la República aduce que *su desacuerdo con el incremento de las cuotas universitarias va más allá del conflicto 1999-2000, pues así lo cree desde su formación.*<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Rosa Elvira Vargas y Emir Olivares, "Plantea de la Peña la consolidación institucional y académica de la UNAM", *La Jornada*, 10 de octubre de 2007.

<sup>16</sup> Rosa Elvira Vargas y Emir Olivares, "Debemos asegurar educación a los más pobres, no subir cuotas: Ferrando Bravo", *La Jornada*, 11 de octubre de 2007.

<sup>17</sup> Rosa Elvira Vargas y Emir Olivares, "En la UNAM todo debe girar en torno a los estudiantes, asegura José Narro", *La Jornada*.

<sup>18</sup> Rosa Elvira Vargas y Emir Olivares, "Valadés, por una reforma presupuestal para dotar de más recursos a la UNAM", *La Jornada*, 14 de octubre de 2007.

Fernando Pérez Correa, 24 de octubre 2007:

—¿Aumentaría las cuotas en la UNAM?

—*En ciencias, si usted hace un experimento y le sale mal, ¿pues no lo repite!*<sup>19</sup>

¡En 1999 todos ellos votaron en el Consejo Universitario a favor del incremento a las colegiaturas! ¡Todos ellos rodeados de policías y granaderos en la sesión del 15 de marzo de 1999! ¡Todos firmando el respaldo al plebiscito! ¡Todos pidiendo cárcel para los estudiantes! ¡Exigiendo la ocupación militar de la UNAM! Y ahora, ¡mírenlos!, amansados por la huelga dicen que la gratuidad es “un principio”, que “no están de acuerdo en las colegiaturas”, que hay que apoyar “a los más pobres”, que si el “experimento” sale mal “pues no se repite”, etcétera.

Ese es el triunfo del CGH, verlos domados, domesticados por los plebeyos, sin ganas de repetir lo que ya “les salió mal”. O que digan los intelectuales del plebiscito, *los de en medio*, ¿A qué se le debe atribuir el cambio de pensamiento de la derecha universitaria? ¿Acaso se hicieron *ultras*? ¿No será que el CGH les impuso esas palabras? Ahora bien, podrán decir que eso fue en 2007; pero cuatro años después, ante otro cambio de rector, la historia se repite. De nuevo, la pasarela ante la Junta de Gobierno, y entre los 15 sujetos que la conforman se cuela otra vez la bandera rojinegra, que los observa y los escucha sonriendo de oreja a oreja, feliz y satisfecha.

José Gonzalo Guerrero, 7 de noviembre 2011:

Una institución pública, *gratuita* y laica; con mayor presencia nacional, propone José Gonzalo Guerrero, uno de los cinco aspirantes a la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México [...] para el cuatrienio 2011-2015. Es director de la Facultad de Ingeniería.

—¿Cuál es su plan de trabajo?

—Lo primero es refrendar el carácter nacional, público, autónomo, laico y *gratuito* de nuestra institución. Ésa es mi convicción.

*Se pronunció por la gratuidad* de la educación, por lo que *descartó que se deban cobrar cuotas* a los estudiantes, y subrayó que el Estado mexicano debe entender que (apostar por la educación) es una extraordinaria inversión.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Rosa Elvira Vargas y Emir Olivares, “La popularidad no debe ser factor para elegir al rector de la UNAM: Pérez Correa”, *La Jornada*, 24 de octubre de 2007.

<sup>20</sup> Fernando Camacho Servín y Emir Olivares Alonso, “La UNAM debe allegarse recursos para hacer más: Guerrero Zepeda”, *La Jornada*, 7 de noviembre de 2011.



Ana María Cetto, 7 de noviembre de 2011:

—El doctor Narro ha sido un digno representante: ha hecho planteamientos más críticos; se ha abocado a atender problemas nacionales; ha defendido *la educación pública y gratuita*; la pertenencia del bachillerato a la UNAM; su presupuesto, ha buscado ingresos adicionales, y esto hay que seguir haciéndolo.<sup>21</sup>

Suemi Rodríguez, 8 de noviembre de 2011:

Para Rodríguez es fundamental que la UNAM continúe siendo una institución de masas y *gratuita*.<sup>22</sup>

José Narro, 10 de noviembre de 2011. La noticia es de primera plana, y el encabezado dice así:

Los 15 integrantes de la Junta de Gobierno decidieron por unanimidad que continúe hasta 2015. Narro, reelegido; asegura el carácter laico y gratuito de la UNAM.<sup>23</sup>

¡Narro no asegura nada! El carácter gratuito de la UNAM lo asegura la correlación de fuerzas que implantó el CGH con su huelga plebeya, y no las autoridades de la UNAM. ¡Faltaba más! Todo eso lo hubieran dicho en 1999, no después. ¿Dónde estaban en ese año? ¡Rodeados de granaderos, votando los cobros por estudiar en la UNAM! ¡Violando el artículo 3o. constitucional! ¿Pues qué les pasó? Los Narro, los Valadés, los Pérez Correa, etcétera, no sufrieron una milagrosa mutación. Más bien les pasó por encima la histórica huelga del CGH. El cambio de opinión no surgió de la nada. ¡Una bandera rojinegra los educó! Y como el Cid Campeador, otros cuatro años después, el CGH siguió ganando batallas.

<sup>21</sup> Fernando Camacho Servín y Emir Olivares Alonso, “Hay que construir sobre lo ya realizado y empujar más la investigación: Cetto”, *La Jornada*, 7 de noviembre de 2011.

<sup>22</sup> Emir Olivares Alonso y Fernando Camacho Servín, “La UNAM debe prepararse para el cambio y transformar sus modelos”, *La Jornada*, 8 de noviembre de 2011.

<sup>23</sup> Emir Olivares Alonso y Fernando Camacho Servín, “Narro reelegido; asegura el carácter laico y gratuito de la UNAM”, 11 de noviembre 2011.

Enrique Graue, 10 de noviembre de 2015:

Graue expresó en entrevista a este diario que *defenderá la gratuidad de la universidad*, por lo que no considera el cobro de cuotas.<sup>24</sup>

Y cuando Narro le entrega la estafeta de Rectoría, esta fue la nota. Enrique Graue, 18 de noviembre de 2015:

*Seguirá siendo orgullosamente pública la UNAM*, promete Graue, frente a su antecesor, José Narro Robles [...] los ex rectores Pablo González Casanova, Guillermo Soberón Acevedo, Octavio Rivero Serrano, José Sarukhán Kermez, Francisco Barnés de Castro, Juan Ramón de la Fuente Ramírez [...] los dirigentes del STUNAM y la AAPAUNAM, consejeros universitarios y otros invitados.<sup>25</sup>

¡En sus narices! Frente a Narro, Soberón, Sarukhán, el mismísimo Barnés, etcétera, les suelta lo que el CGH impuso a la brava desde 1999-2000: ¡LA UNAM ES PÚBLICA Y GRATUITA!

Todos ellos rectores neoliberales, todos ellos privatizadores, todos represores, carceleros, y ahora todos mansos, domados por un gigante plebeyo. Y así la narración seguirá siendo la misma. En 2019 Graue es reelecto en la rectoría. Y ya nadie, absolutamente nadie, toca el tema de cobrar por pisar la UNAM. ¿Derrota del CGH? ¡Pamplinas!

Desde 1999 a la fecha, ya han pasado 22 años, y en todo este tiempo, más de un millón de jóvenes ha logrado estudiar gratuitamente en la UNAM. Ese es un dato maravilloso, muestra patente y tangible de la victoria del CGH: 22 años y nadie más ha tenido que hacer una huelga por impedir que se cobre el ingreso y permanencia en la UNAM. El CGH cumplió: se luchó y se ganó *para los que venían detrás*.

<sup>24</sup> Emir Olivares Alonso y Arturo Sánchez Jiménez, "El rector debe encabezar las mejoras en la UNAM", *La Jornada*, 10 de noviembre de 2015.

<sup>25</sup> Emir Olivares Alonso y Arturo Jiménez Sánchez, "Seguirá siendo orgullosamente pública la UNAM, promete Graue", *La Jornada*, 18 de noviembre de 2015.



Hasta aquí la crónica de la huelga más atacada en toda la historia de la UNAM, más ofendida, más despreciada, más incomprendida, de la que no quiere hablar la *intelectualidad* del plebiscito y afines. Y cuando se animan a mencionarla, pasan rápido y de puntitas, por aquello de su firma en el plebiscito y de la vergüenza histórica que les acompaña desde entonces. Pero con todo y ese juicio en contra, es la huelga más victoriosa, con el resultado más duradero en hacer realidad el derecho a la educación pública y gratuita para el pueblo.

La victoria de la huelga está en su historia y en sus enseñanzas. El trofeo está en cada estudiante que entra a la UNAM con sólo pagar 20 simbólicos centavos. Ridículo cobro que también queda para la historia y que, al conservarlo como pieza de museo, las autoridades sólo consiguen testimoniar su gran derrota. Es como si en una vitrina pusieran una extinta moneda de 20 centavos con este letrero: “Esto fue lo último que pudimos cobrarles obligatoriamente a los estudiantes de la UNAM”.

Un papel no hace a la realidad, y aunque los privatizadores de la educación no entregaron una constancia de que perdieron, la realidad es que perdieron. Por su parte, la *intelectualidad de en medio* seguirá afirmando que el CGH “se aisló” y que por eso “perdió”. ¡Qué contrastante razonamiento! La huelga de 1987, que frenó sólo por tres años la insistencia neoliberal por cobrar en la UNAM, la catalogaron de “triunfo histórico”. En cambio, la del CGH, que lleva por resultado 22 años de gratuidad y contando, la catalogan de *derrota*. Nada le hace, porque por encima de esa disparidad quedará siempre el juicio de la historia.

Nadie como el tiempo para testificar cómo *los de arriba* quedaron traumatados, *los de en medio* horrorizados, y *los de abajo* satisfechos.

Son todos esos años y es toda esta historia la que le coloca al gigante plebeyo su laurel de victoria.

## FUENTES CONSULTADAS

### *Bibliográficas*

AGUIÑAGA ORTEGA, Arturo, *La sinopsis del saqueo privatizador en México y el recuento de los daños*, México, Observatorio Ciudadano de la Energía, 2018.

- BLANCO, José, y José Rangel, *Las generaciones cambian: un estudio sobre el desempeño académico de la UNAM*, México, Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales, 1996.
- FAZIO, Carlos, y Enrique Rajchenberg, *UNAM Presente ¿y futuro?*, México, Plaza Janes, 2000.
- LA GUILLOTINA (colectivo), *Huelga! La rebelión de los paristas*, México, Ediciones Casa Vieja, 2011.
- LOS BRIGADISTAS, Varios números publicados durante la huelga 1999-2000.
- RAMÍREZ, Arturo, *Palabra de CGH. El testimonio de los huelguistas*, México, Ediciones del Milenio, 2000.
- RAMÍREZ HERNÁNDEZ, Guillermo, *El colegio de directores de la UNAM en 1999*, México, Facultad de Economía, 2009.
- SHERIDAN, Guillermo, *Allá en el campus grande*, México, Tusquets Editores, 2000.
- TREJO DELARBRE, Raúl, *El secuestro de la UNAM*, México, Cal y Arena, 2000.

#### *Hemerográficas*

- ANÓNIMO, “De un preso común”, en Consejo General de Huelga, *Testimonios de los presos políticos de la UNAM. Las rejas no callarán la verdad*, [Folleto recopilatorio], México, junio 2000.
- AVILÉS, Karina, “Aprobó el Consejo Universitario la propuesta del rector De la Fuente”, *La Jornada*, 7 de enero de 2000, sección Sociedad y Justicia.
- , “No acudió al plebiscito convocado por el rector 51% de universitarios”, *La Jornada*, 22 de enero de 2000, Primera plana.
- CAMACHO SERVÍN, Fernando, y OLIVARES ALONSO, Emir, “Hay que construir sobre lo ya realizado y empujar más la investigación: Cetto”, *La Jornada*, 7 de noviembre de 2011, sección Sociedad.
- , “La UNAM debe allegarse recursos para hacer más: Guerrero Zepeda”, *La Jornada*, 7 de noviembre de 2011, sección Sociedad.
- CONSEJO GENERAL DE HUELGA, *Testimonios de los presos políticos de la UNAM. Las rejas no callarán la verdad*, [Folleto recopilatorio], México, junio 2000.
- FERRER, Salvador, “¡Es una locura! ¡Absurdo!” en Consejo General de Huelga, *Testimonios de los presos políticos de la UNAM. Las rejas no callarán la verdad*, [Folleto recopilatorio], México, junio 2000.
- GARDUÑO, Roberto, “Espero que mi renuncia abra nuevas vías de solución: Barnes”, *La Jornada*, 13 de noviembre de 1999, sección Sociedad y Justicia.
- GARDUÑO, Roberto, “Habrían participado 66 mil en la consulta”, *La Jornada*, 20 de enero de 2000, Primera plana.



- GIL OLMOS, José, “UNAM: pase automático y cuotas, a revisión”, *La Jornada*, 7 de enero de 1997, sección Sociedad y Justicia.
- GIL OLMOS, José, y Alma E. Muñoz, “Agitada aprobación de la reforma al pase automático”, *La Jornada*, 10 de junio de 1997, sección Sociedad y Justicia.
- OLAYO, Ricardo, “El plebiscito, triunfo del movimiento estudiantil, afirma Rosario Robles”, *La Jornada*, 13 de enero de 2000, sección Sociedad y Justicia.
- OLIVARES ALONSO, Emir, y CAMACHO SERVÍN, Fernando, “La UNAM debe prepararse para el cambio y transformar sus modelos”, *La Jornada*, 8 de noviembre de 2011, sección Sociedad.
- OLIVARES ALONSO, Emir, y CAMACHO SERVÍN, Fernando, “Narro relegado; asegura el carácter laico y gratuito de la UNAM”, *La Jornada*, 11 de noviembre 20011, sección Sociedad.
- OLIVARES ALONSO, Emir, y SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Arturo, “El rector debe encabezar las mejoras en la UNAM”, *La Jornada*, 10 de noviembre de 2015. Sección Sociedad.
- OLIVARES ALONSO, Emir, y SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Arturo, “Seguirá siendo orgullosamente pública la UNAM, promete Graue”, *La Jornada*, 18 de noviembre de 2015, sección Sociedad.
- VARGAS, Rosa Elvira, “El qué, el retorno a la UNAM; el cómo, la legalidad y la democracia”, *La Jornada*, 1 de septiembre de 1999, sección Sociedad y Justicia.
- VARGAS, Rosa Elvira, y OLIVARES, Emir, “Debemos asegurar educación a los más pobres, no subir cuotas: Ferrando Bravo”, *La Jornada*, 11 de octubre de 2007, sección Sociedad y Justicia.
- , “Descarta Narro Robles subir cuotas en la UNAM”, *La Jornada*, 9 de octubre de 2007, sección Sociedad y Justicia.
- , Emir, “En la UNAM todo debe girar en torno a los estudiantes, asegura José Narro”, *La Jornada*, 12 de octubre de 2007, sección Sociedad y Justicia.
- , “La popularidad no debe ser factor para elegir al rector de la UNAM: Pérez Correa”, *La Jornada*, 24 de octubre de 2007, sección Sociedad y Justicia.
- , “Plantea de la Peña la consolidación institucional y académica de la UNAM”, *La Jornada*, 10 de octubre de 2007, sección Sociedad y Justicia.
- , “Valadés, por una reforma presupuestal para dotar de más recursos a la UNAM”, *La Jornada*, 14 de octubre de 2007, sección Sociedad y Justicia.



# La H de la huelga

Luis Hernández Navarro

## MANUAL PARA INCENDIAR LA PRADERA

**E**n 1999, el mandarinato universitario superó cualquier hazaña previa en el arte de incendiar la pradera de la inconformidad estudiantil. Convirtió una comunidad estable en un gran movimiento de protesta. El esmero y la eficacia con la que los funcionarios pumas empedraron el camino del paro que estalló en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ese año fue de antología.

Los hechos se escalonaron con rapidez. El 11 de febrero de 1999, Francisco Barnés, rector de la UNAM, habló en el pleno del Consejo Universitario, fundamentando la reforma al Reglamento General de Pagos (RGP). Tituló su discurso: “Universidad responsable, sociedad solidaria”. Su propuesta fue bautizada como *Plan Barnés*.

No se preocupó por construir consensos al interior de la institución. Ni siquiera por convencer a la comunidad de la conveniencia de la reforma. Puso en marcha un *blitzkrieg*.<sup>1</sup> Su lógica fue que más valía pedir perdón que pedir permiso. Hizo de la política del descontón a sus adversarios una máxima. Acordó el Reglamento General de Pagos sin mayores trámites.

La iniciativa del rector fue respaldada de inmediato por Esteban Moctezuma y José Ángel Gurría, integrantes del gabinete del presidente Ernesto Zedillo, argumentando que era justa, equitativa y adecuada para dotar de fondos a la institución.

Seis días después, el 17 de febrero, los consejos técnicos sesionaron en las escuelas y facultades para apoyar el Plan Barnés. Entre el 22 y 25 de ese mes, 70 por ciento de esos consejos aprobaron elevar las cuotas. El 23, la Comisión de Presupuesto del Consejo Universitario avaló la iniciativa

<sup>1</sup> Guerra relámpago. N. del E.



del rector. El 15 de marzo, el Consejo Universitario aprobó el nuevo RGP, en una reunión en la que no se permitió la entrada a muchos consejeros estudiantiles.

El 20 de abril, después de realizar multitud de asambleas por escuela, paros de 24 horas y movilizaciones, se formó el Consejo General de Huelga (CGH) y se suspendieron labores en 26 de las 36 escuelas.

El Plan Barnés convirtió los derechos en privilegios. Inspirado en el principio neoliberal de que el derecho a la educación pública superior no debía ser tal, señaló a quienes la reclamaban como estudiantes que pretendían conservar prebendas. Partiendo de que “sólo se valora lo que cuesta”, estableció que los alumnos debían pagar sus estudios para esforzarse y apreciarlos.

Con el RGP se transformó la gratuidad de la educación en un acto de caridad o asistencia. El no pago de una parte de la educación universitaria asumió la forma de una especie de limosna o de tarjetas de pobre para excluidos. Para ello, se estableció la necesidad de diferenciar a los alumnos de acuerdo con los ingresos económicos de la familia a la que pertenecían.

El nuevo reglamento rompió con la solidaridad intergeneracional. Se ofreció a los que estudiaban en ese momento una moratoria de pagos, a cambio de que cerraran los ojos a la factura que tendrían que pagar las generaciones que venían detrás de ellos. La divisa a seguir fue: a ustedes no los tocamos, pero no hagan nada para defender los derechos de los que vienen atrás.

En lugar de luchar por aumentar el presupuesto a la educación, las autoridades universitarias optaron por elevar las cuotas de los estudiantes. No les importó que la educación pública gratuita fuera parte de las funciones redistributivas y compensatorias que el Estado debe asumir.

La nomenclatura universitaria aceptó sin rechistar las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM). En su interior privó la lógica de que, si las políticas públicas se diseñaban en los organismos multinacionales para que se implementaran en las colonias, no había más que acatar esas *sugerencias*. Desde su perspectiva, no había ni espacio ni necesidad para reivindicaciones soberanas. Al fin y al cabo, parte de los recursos para el funcionamiento de las universidades públicas provenía de los préstamos de esas instituciones.

Para imponer la reforma se creó un clima parecido al de la Guerra Fría. El mandarinato universitario pareció copiar la *inspiradora* jerga de Díaz Ordaz. Invocó el fantasma de la conjura y la manipulación externa.

En un primer momento, acusó al Partido de la Revolución Democrática (PRD) de ser responsable de la inconformidad y de tener intereses inconcesables en el asunto. Alertó que un fantasmagórico lobo feroz rojo quería comerse a la pobre Caperucita de la autonomía universitaria.

Divulgó la especie de que los estudiantes eran incapaces de pensar y decidir por sí mismos. Según los mandarines, los alumnos de la UNAM no tenían ideas propias, sino que eran manejados por grupos externos que buscaban radicalizar sus posiciones. Mientras tanto, los funcionarios se arrogaron la representatividad del verdadero espíritu universitario. Según su lógica, la universidad era su burocracia, no sus maestros, estudiantes o trabajadores.

Arrogantes, en un primer momento, minimizaron la protesta. Supusieron que, quienes se oponían a sus medidas, eran una minoría —muchos de pseudoestudiantes— y sus decisiones eran resultado del asambleísmo trasnochado.

Y, ya que el conflicto escaló, apostaron por convertirlo en un asunto penal. Criminalizaron a los inconformes, y los amenazaron con ejercer todo el peso de la ley en su contra.

## LA HUELGA COMO CONSPIRACIÓN

En el inventario intelectual de los analistas oficiales no pareció haber mucha imaginación para explicar los orígenes de la huelga. Según repitieron incansablemente, el conflicto era resultado del complot de las izquierdas. Esta opinión fue simultáneamente producto de la incapacidad de comprender la dinámica estudiantil, reflejo de un pensamiento anclado en la Guerra Fría y, en un primer momento, apuesta por endosar los costos políticos del conflicto al gobierno de la ciudad de México, entonces en manos del PRD.

Interrogado sobre las causas del paro, el rector Barnés confesó, de a tiro por viaje ante las cámaras de televisión, los micrófonos de la radio y las grabadoras de los reporteros, su ignorancia sobre el movimiento. “No sé...” se convirtió en su respuesta favorita para a continuación responsabilizar de crear los problemas a grupos políticos que actúan dentro de la UNAM. Encerrados en la torre de marfil de Rectoría, quienes impulsaron la reforma al Reglamento General de Pagos fueron ineficaces tanto para tomar el pulso a la comunidad que administraban como para medir los tiempos políticos del país. Incapaces de analizar las raíces del problema



y de reconocer sus errores, no encontraron mejor coartada que explicar la huelga a partir de la conjura de los radicales.

La teoría del complot forma parte de la cultura política nacional. Constituye, junto con la tendencia a ver detrás de cada conflicto social una mera pugna dentro de las élites, el más socorrido recurso para *explicar* las protestas populares. Aunque la Guerra Fría terminó, el anticomunismo en sus distintas variantes sigue disfrutando de cabal salud. Los resortes sociales, los circuitos informativos y las inercias de pensamiento que permitieron que campañas como “cristianismo sí, comunismo no” tuvieran éxito, y que en 1956-1960 se satanizara a los maestros del Movimiento Revolucionario del Magisterio y a los trabajadores ferrocarrileros, siguen aún vivos en la sociedad mexicana. Una y otra vez se han echado a caminar en la UNAM. El movimiento de 1968, la sindicalización de los trabajadores administrativos y del personal académico, los intentos por reformar desde abajo planes y programas de estudio, la lucha estudiantil del Consejo Estudiantil Universitario (CEU) en 1987 fueron, de acuerdo con las versiones oficiales, acciones desestabilizadoras de organizaciones de izquierda.

La teoría de la conjura floreció en el campo fértil de una sucesión presidencial adelantada, y de la intención de la burocracia universitaria y del gobierno federal de trasladar, en un primer momento, el costo del conflicto al gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas. Estrechamente ligada a distintas secretarías de Estado, una parte de la nomenclatura de la UNAM no perdonó al jefe de Gobierno su negativa a prestar instalaciones oficiales para impartir clases extramuros, y a usar la fuerza pública en contra de los huelguistas.

Esta situación cambió más adelante, cuando la policía capitalina golpeó a un grupo de estudiantes, y se agravó a raíz de que, desde el PRD y de la Jefatura de Gobierno en manos de Rosario Robles, se hizo hasta lo imposible para levantar el paro y frenar la protesta en las calles.

Muchos estudiantes y maestros universitarios simpatizaban con la izquierda. Hacía muchos años que esta corriente política había ganado allí un espacio privilegiado de implantación y desarrollo. En la formación del PRD desempeñaron un papel relevante los cuadros provenientes del CEU y del mundo universitario. Toda una generación se incorporó a la lucha política en 1994 a raíz de la insurrección zapatista. Multitud de jóvenes participaron en caravanas, conciertos, consultas y marchas por Chiapas, y se educaron en ideas-fuerza como la de mandar-obedeciendo. El zapa-

tismo se convirtió en un síntoma, un estado de ánimo sobre lo que debe cambiar. Entre zapatistas y estudiantes se habían forjado identidades y solidaridades profundas.

Pero esto no significaba que la huelga fuera una decisión del PRD, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) o de otra organización. Menos aún implicó que estuviera dirigida por alguna de estas fuerzas políticas o que su solución pasara por una negociación con ellas. El paro y la elaboración de su pliego petitorio de seis puntos fue una decisión de los estudiantes. El movimiento formó sus propias formas de gobierno y se dotó de una dirección *sui géneris*.

#### PORTARRETRATO DE LA VERDADERA *ULTRA*

Desde los primeros días, se acusó a *la ultra* estudiantil de alargar catastróficamente la huelga. Sin embargo, una serie de funcionarios universitarios y personales, muchos de ellos provenientes del mundo empresarial, orquestaron las peores campañas de estigmatización en contra de los jóvenes huelguistas y dinamitaron la posibilidad de una solución negociada al conflicto. Ellos fueron la verdadera *ultra*, si por *ultra* se entiende una posición política que aspiraba a escalar el conflicto a toda costa.

Tenían ante el diálogo la misma disposición que un prefecto de colegio de monjas. Su voluntad de negociación se asemejaba a la de un inspector escolar que ordena: "A ver señoritas... a sus salones, rápido, rápido...". En los hechos, fueron responsables de que la huelga se prolongara eternamente.

Sus integrantes eran ampliamente conocidos en los restaurantes de lujo del sur de la ciudad de México. Allí despachaban, conspiraban y asumían la representatividad del conjunto de la comunidad universitaria. Su ideología es (ellos siguen actuando) una mezcla confusa de las modas intelectuales dominantes en el *Ivy League* de las universidades del este de Estados Unidos y de las más arraigadas tradiciones autoritarias autóctonas. En el santoral al que brindan devoción se encuentran lo mismo las recomendaciones del Banco Mundial que la pedagogía de masas de César Coll, el célebre alcalde panista tapatío que alcanzó la fama prohibiendo el uso de la minifalda. Su consigna es: la excelencia sólo entra con manotazos en la mesa. Su lema principal: el principio de autoridad no se cuestiona, se acata.

Radicales entre los radicales, hicieron de la mayoría de los medios de información una casa de la risa habitada por espejos deformes, que refle-



jaban la imagen del resto de los protagonistas del conflicto universitario como una caricatura o una pesadilla. Demócratas autoproclamados, sustituyeron la consulta y la realización de asambleas por la toma de decisiones de los designados. Partidarios de la acción directa, impusieron por la fuerza ilegales clases extramuros, y decretaron la prohibición de que los partidos políticos intervinieran en la casa de estudios para darle el monopolio de la acción al suyo propio: el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Aunque la lista de *ultras* era grande, tres de ellos se destacaron por su activo papel en la huelga. Ellos son: el Chino, el Barney y el Barbaján.

No todos son universitarios en activo. Es el caso de Alberto Fernández Garza, entonces presidente de la Confederación Patronal de la República Mexicana, apodado el Chino, no por sus rasgos faciales, sino por sus propuestas políticas. El dirigente del sindicato patronal logró sintetizar en su pensamiento las posiciones de los dos más influyentes líderes de la República Popular China: con Deng Xiaoping sostiene que “ser rico es ser glorioso”; con Mao Tse Tung reivindica una de las acciones más drásticas de la Revolución Cultural: la clausura de las universidades. Fernández Garza planteó que había que cerrar la UNAM algunos años y enviar becarios al exterior.

Aunque Francisco Barnés, el Barney, parecía más un personaje extraído de *El entierro del conde de Orgaz*, del Greco, su refinamiento político le ha hecho merecedor al sobrenombre del dinosaurio morado que no se distingue por su brillantez en las series de televisión infantil. Era conocido, también, como el Satánico Doctor No, por el célebre discurso que pronunció en la Plaza de Santo Domingo ante empleados de confianza y profesores vestidos de gris, en el que, en la víspera del primer encuentro formal entre autoridades y huelguistas, dijo NO a todo aquello que podría ayudar a solucionar el conflicto: no al Congreso Universitario, no a “ese pretendido diálogo”, no al pase automático... Para rematar, en el mejor estilo *ultra*, afirmó: “No daremos un paso atrás”.

Duro entre los duros, maestro en el arte de usar las leyes contra la justicia, ejemplo del porqué del descrédito de la profesión de abogado entre amplios sectores de la población, Máximo Carbajal Contreras, el Mínimo Barbaján, director de la Facultad de Derechos, hizo de la política del choque y la intransigencia sus mejores armas. Chiapaneco de la estirpe de los Roberto Albores Guillén y los Ruiz Ferro, fue reiteradamente señalado como protector de porros.

Oscurecida por los privilegios de una meritocracia que, por regla general, no está fundada en el saber sino en la política cortesana, *la ultra* que chambeaba en Rectoría quiso ocultar su responsabilidad en la huelga universitaria.

## EL HEREDERO DEL MAESTRO LOMBARDO

Un grupo de intelectuales universitarios repitieron sobre los estudiantes en huelga lo mismo que sobre ellos decían 30 años antes en el movimiento del 68. Según ellos, los jóvenes eran vándalos, ignorantes, provocadores, *grillos*, manipulados, *ultras*, minorías, irracionales, privilegiados, violentos, *fósiles*. Eran cualquier cosa menos lo que de sí mismos afirmaban ser: alumnos en defensa de su universidad.

Olvidaron que la A de la UNAM se conquistó gracias a una huelga de casi dos meses que estalló el 6 de mayo de 1929. Y que cuatro años más tarde fue necesario un nuevo paro para ampliar su autonomía. No recordaron que, cuando en 1948 el rector Salvador Zubirán elevó en 10 por ciento el pago de las cuotas, los estudiantes hicieron un paro que forzó su renuncia. Eso sí, querían seguir cobrando las rentas de su participación en un 1968 en el que la movilización universitaria cambió para siempre la imagen del país y del gobierno. Apenas unos meses atrás, en las jornadas para conmemorar los 30 años de aquella lucha, reivindicaban su lugar en esa historia. Y tenían amargamente presente que el rector Jorge Carpizo tuvo que desandar el camino de las reformas aprobadas sin discusión por el Consejo Universitario debido a la huelga estallada por el CEU.

Pero en 1999 las cosas eran distintas al 68. Y los que en el 99 actuaron como ellos lo hicieron entonces no merecieron en esta ocasión de su parte más que descalificaciones. Se comportaron ante los huelguistas como jubilados que veían en el movimiento una amenaza a su pensión. Donde antes reconocían luces, en la huelga vieron sombras; donde ayer encontraban dignidad, en el 99 sólo percibieron el asalto a la razón. Los estudiantes huelguistas se convirtieron en el espejo incómodo de lo que ellos alguna vez pretendieron ser.

Vieron en el aumento de las cuotas una mera cuestión administrativa. Les pareció un despropósito que la modificación al Reglamento General de Pagos y la forma en la que se acordó fueran un peldaño más en la escalera que conduce a la reorganización excluyente de la UNAM y la educación superior. No fueron capaces de comprender cómo pudo brotar



un movimiento de esa magnitud. Para ellos, el descontento nació por la manipulación de quienes usaron a los estudiantes como carne de cañón.

En los usos de su olvido omitieron explicaciones parecidas a las que se dieron sobre los seis puntos del pliego petitorio del movimiento del 68. Fueron incapaces de advertir el profundo y genuino descontento que emergió de la huelga.

Según su criterio, ante el tren de las reformas neoliberales no cabía más que postrarse de hinojos o tratar de conseguir un asiento, de preferencia en primera clase. Juzgaron inadmisibles la resistencia de los jóvenes universitarios a la dictadura del pensamiento único. Vieron en ella un regreso al ludismo, un rechazo sin sentido a la modernidad realmente existente. Y, desde su asiento en el tren neoliberal, excomulgaron a quienes buscaron detenerlo, reorientarlo o descarrilarlo.

Sus críticas no fueron las de quienes estaban convencidos de que la huelga no era la mejor arma de lucha de los universitarios, y que resultaba contraproducente a su causa, o la de quienes sinceramente creían adecuado el ajustar las cuotas a los nuevos niveles de inflación, pero intentaron comprender y llaman a dialogar. No. Su indignación hacia el paro estaba alimentada por el ánimo de revancha. Quisieron cobrar en 1999 la factura que no pudieron hacer buena en 1987.

El descalabro en el asunto de las cuotas se convirtió en una nueva derrota de la razón de Estado que vivía dentro de ellos. Por eso se opusieron a que se abrieran las puertas de la negociación pública. Por allí, advertían apurados, se colarían todas las otras resistencias.

En los hechos, se parecían enormemente al maestro Vicente Lombardo Toledano. El mismo que en el nombre del socialismo satanizó durante años cualquier lucha contestataria, y que tildó de reaccionarios y aliados del imperialismo lo mismo a ferrocarrileros que a estudiantes del 68. Herederos del maestro Lombardo, esos intelectuales dijeron que la huelga universitaria era un movimiento de pobres en solidaridad con los ricos. Él no habría dicho nada mejor, ni nada distinto, salvo el acusarlos de ser agentes del imperialismo.

## TRES HACHES

Desde su inicio, la huelga tuvo un comportamiento atípico, poco usual en movimientos similares. Su radicalismo y sus formas de organización y lucha sorprendieron a muchos observadores. La desconfianza hacia los



dirigentes, la rotación de los voceros, el recelo hacia la prensa, la exigencia de un diálogo público y el nombramiento de comisiones amplias fueron algunas de las características más destacadas del movimiento.

La huelga en la UNAM fue síntoma de un comportamiento político distinto al que, hasta ese momento, habían tenido los movimientos sociales. Fue una expresión de la crisis de la cultura política dominante, así como de la incapacidad de las instituciones y del sistema de partidos vigente para representar y encauzar los conflictos protagonizados por nuevos actores.

Herencia, horizonte y hastío comienzan con hache de huelga. De ellas se alimentó el conflicto; desde ellas es posible asomarse a sus raíces y sus razones.

Una parte de los estudiantes que participaron en la huelga universitaria eran hijos de familias que vivieron directamente el movimiento del 68. Su herencia política y sentimental, su calendario cívico, estaba marcado por esa fecha.

Quienes en 1999 tenían 23 años y estaban por terminar sus estudios de licenciatura nacieron en 1976, fecha de la primera gran devaluación del peso después de años de estabilidad cambiaria. Los que habían cumplido 17 y estaban por entrar a cursar una carrera llegaron al mundo en 1982, año en el que, a pesar de la promesa presidencial de defender “el peso como un perro”, la moneda se hundió. Los huelguistas fueron parte de una generación que tuvo como horizonte de vida la crisis recurrente en la economía, los efectos de las políticas de ajuste y estabilización y las “salvaciones” del FMI y del BM, acompañadas con llamados al sacrificio de hoy a cambio del bienestar para un mañana que nunca llega.

Vieron cómo se erigió ese monumento a la impunidad conocido como Fondo Bancario de Protección al Ahorro, más conocido como Fobaproa. Supieron del fracaso de las privatizaciones y de los grandes negocios realizados bajo la máscara de la modernidad. Se indignaron ante el espectáculo de un sistema judicial que emite salvoconductos para todo aquel que tenga recursos suficientes para comprar la justicia. Y observaron el deterioro de la imagen de la educación pública superior, al tiempo que ganaban prestigio las universidades privadas.

Había un nexo evidente entre estos hechos y la reforma que promovieron las autoridades para la UNAM. Los huelguistas percibieron esta asociación afectiva o racionalmente. La teorizaron o simplemente se indignaron. Su movimiento expresó el rechazo a aceptarla como inevitable.





La lucha estudiantil mostró también el hastío hacia una cierta forma de hacer política. Por principio de cuentas, hacia la que regulaba el gobierno de la UNAM. Pero también, hacia la que organizaba la cadena mando-obediencia en el conjunto de la sociedad. Lejos de ser una *anormalidad*, su comportamiento político condensó tendencias vivas en el conjunto de las luchas populares emergentes.

Durante esos años, al interior de muchos movimientos sociales existía una tradición antipartidista y una desconfianza en la política institucional. En su funcionamiento interno, establecieron mecanismos de coordinación relativamente descentralizados y forjaron liderazgos colectivos. A mediados de los ochenta, y después, de manera acelerada, con el surgimiento del cardenismo, estas tendencias comenzaron a desvanecerse.

Sin embargo, en 1999-2000 volvió a brotar la suspicacia hacia la participación de los partidos políticos al interior de los movimientos y el temor a ser utilizados por las dirigencias. Ello fue resultado, en parte, de que la incorporación de representantes de organizaciones sociales a la política parlamentaria o a gobiernos locales ha arrojado pocos resultados. En el caso de la UNAM, a la incursión en la política institucional y en el gobierno de Cuauhtémoc Cárdenas en la ciudad de México de muchos activistas del CEU.

Una *ruta* similar fue seguida para la formulación de las demandas. Las organizaciones populares que en los ochenta buscaron pasar “de la protesta a la propuesta” en sus reivindicaciones vieron surgir, de entre sus mismas bases, nuevos agrupamientos que reivindicaban nuevamente la protesta, y que levantaban peticiones muy elementales, usualmente asociadas con la sobrevivencia inmediata (como bultos de fertilizante o láminas, en el caso de las organizaciones campesinas). Y que, con frecuencia, acompañaban sus exigencias con acciones radicales, en las que la dignidad tiene una gran importancia.

Durante años, dotados de autoridad moral, un conjunto de personalidades del mundo intelectual o de la política desempeñaron en situaciones de excepción una influencia relevante en momentos clave de la vida nacional, básicamente como mediadores. Pero al momento de estallar la huelga universitaria, la mayoría de esos personajes se había incorporado a partidos políticos o a la administración pública. El papel de *amortiguador* social que desempeñaban se había diluido y su capacidad de convocatoria y mediación, desvanecido.

No era una novedad el que en los movimientos sociales contestatarios participaron tanto grupos radicales como agentes gubernamentales infil-

trados. En ocasiones unos y otros son lo mismo, pero la inmensa mayoría de las veces, no lo son. Sí lo es, en cambio, que las tendencias más radicales ganen la conducción de las luchas, y sus propuestas de acción sean seguidas, o cuando menos avaladas, por la mayoría de los participantes.

En el caso de la UNAM, la radicalización de la huelga caminó del brazo de la negativa de las autoridades de esa casa de estudios a reconocer al CGH como el interlocutor válido para resolver el conflicto, de la visión deformada y grotesca de los estudiantes y su movimiento que hicieron muchos medios de comunicación, del rechazo a negociar a partir del pliego petitorio de seis puntos elaborado por los huelguistas y de la pretensión de resolver el conflicto por la vía del desgaste y el uso de la fuerza pública. También actuaron a favor de la polarización de posiciones el fantasma del fracaso del Congreso Universitario de 1990, los intentos de una parte de la dirección del PRD en el Distrito Federal de negociar el conflicto al margen de su representación legítima, el uso de la policía y los granaderos en contra de huelguistas en un par de ocasiones y el secuestro de dirigentes estudiantiles.

La composición social del movimiento favoreció su radicalidad. Muchos de los jóvenes que asistían entonces a la UNAM provenían de familias con ingresos que difícilmente superaban los tres salarios mínimos. Sus expectativas de movilidad social por medio de la educación se redujeron. Eran la representación viviente de los efectos de las políticas de ajuste y estabilización. Su acceso a libros era limitado y su lectura de prensa escrita más bien escasa. A diferencia de otras generaciones, no tenían como referencia de autoridad moral a los intelectuales comprometidos con las causas sociales.

El desprecio y la desconfianza hacia la política y los políticos estaban extendidos en el movimiento estudiantil, como lo están en muchos rincones de la sociedad. No era algo nuevo en el país, en donde usualmente se le ha asociado con politiquería y deshonestidad. Sin embargo, este malestar respondía a causas distintas, y era compartido por estudiantes y otros sectores sociales.

A pesar de las posibilidades de alternancia, del incremento en la competencia electoral y de la enorme cantidad de recursos económicos y publicitarios que se invierten en las campañas, la mayoría de las elecciones locales habían tenido altos niveles de abstención. En parte, ello era resultado de la imagen negativa que se tenía de la clase política en la opinión pública.



El fracaso del Congreso Universitario organizado a raíz de la huelga de 1987 y los diálogos de San Andrés entre el gobierno y el EZLN influyeron en la dinámica del paro. Ambos fueron la evidencia de que, si todo conflicto necesariamente culmina con una negociación, no cualquier negociación puede terminar con el conflicto. Un mal arreglo conduce inevitablemente a un nuevo pleito. Son emblemas de los trucos del poder para incumplir lo pactado.

Herencia, horizonte y hastío alimentaron la protesta universitaria. La lucha estudiantil anticipó muchas de las características que los movimientos sociales tendrían en el futuro inmediato.

## EL DÍA DESPUÉS

Atrapado sin salida, víctima de su propia intransigencia, el 12 de noviembre Francisco Barnés renunció a la rectoría. Cinco días después, el 7 de noviembre, fue designado al frente de la institución Juan Ramón de la Fuente, secretario de Salud del gobierno de Ernesto Zedillo. Casi un mes después, el 10 de diciembre, se firmaron cuatro puntos en la mesa de diálogo: 1) El diálogo es la única vía para resolver el conflicto; 2) La agenda para el diálogo son los seis puntos del pliego petitorio; 3) El diálogo será transmitido en directo por Radio UNAM y TV UNAM; 4) El CGH es el único interlocutor para la discusión y solución del pliego petitorio.

A partir de ese momento la situación se aceleró. El 11 de diciembre fueron detenidos varios estudiantes durante una movilización. En respuesta, el CGH decidió suspender el diálogo hasta que no se tuvieran condiciones para restablecerlo.

El 6 de enero de 2000, las autoridades universitarias pasaron a la ofensiva. El Consejo Universitario anunció la realización de un plebiscito el 20 de enero, para someter a consideración de la comunidad la solución del conflicto. Intelectuales de renombre apoyaron la iniciativa. En los hechos, avalaron la inminente represión. En la madrugada del 5 al 6 de enero, entró la Policía Federal Preventiva (PFP) a la UNAM.

La PFP ocupó la UNAM, no para solucionar el conflicto, sino para restablecer el principio de autoridad. En nombre del estado de derecho detuvo a 737 estudiantes y académicos para abrogar la gratuidad de la educación. Violó la ley y la autonomía universitaria, no para restablecer la libertad de cátedra, sino para satisfacer la sed de venganza de los tiburones de las finanzas, los medios de comunicación y el alto clero, enervados con la huelga.

Militares disfrazados de policías se apoderaron de las instalaciones universitarias y tomaron como rehenes a centenares de jóvenes, pero no resolvieron el problema. Al apelar a la violencia y al engaño, Juan Ramón de la Fuente mostró su verdadero rostro. Si los encuentros con la comunidad y la realización del plebiscito le habían dado el consenso que nunca tuvo Francisco Barnés, la ocupación policiaca de Ciudad Universitaria le hizo perder legitimidad abruptamente. Ciertamente, el golpe de mano le valió el aplauso de los *cacerolistas* con piel de “demócratas” que desde siempre llamaron a restaurar el “estado de derecho” en la institución, y el beneplácito de la nomenclatura universitaria que veía en la huelga un reto a sus privilegios, pero lo descalificaron moral y políticamente. Al igual que su antiguo patrón, el presidente Zedillo, el rector mostró que hizo del doble discurso y de los llamados al diálogo una *cortina de humo* que ocultaba una política de mano dura.

La intervención de la fuerza pública abrió una herida social. De hecho, ésta ya existía desde antes: desde que la clase política en su conjunto y un sector de la intelectualidad fueron incapaces de entender la naturaleza del conflicto, y optaron por descalificarlo en lugar de comprenderlo. Sólo que, a raíz de la intervención de la fuerza pública, el daño fue mayor. Si la generación que forjó el CEU, en 1986, se *vació* en la formación del PRD, como herencia del CGH quedó una lesión sin sanar: cientos de activistas lastimados, radicalizados e incomprensidos por los partidos políticos tradicionales que no tienen vías de inserción ni acomodo en los circuitos de la política institucional.

Durante meses, se acusó a los estudiantes de traficar y consumir drogas en el campus. La PFP encontró, sin embargo, sólo cuatro macetas con pequeñas plantas de marihuana. En los hechos, el tráfico de drogas en la casa de estudios fue prácticamente erradicado durante los meses que duró la huelga. Esas cuatro plantas representaban una pequeñísima cantidad de los estupefacientes que circulaban en el campus antes del inicio del movimiento o del comercio de estimulantes que se practica en los centros educativos privados de excelencia.

De la misma manera, afirmaron que dentro de Ciudad Universitaria había un gran arsenal, que las instalaciones educativas estaban desechas, que el movimiento era sostenido por organizaciones sociales o que los estudiantes eran violentos. En lugar de explicar las demandas que dieron origen al movimiento, se construyó una leyenda negra sobre los huelguistas, elaborada a partir de los rasgos raciales de algunos de



sus integrantes o de su forma de vestir y peinarse. Y sobre estas denuncias sin fundamento se preparó el terreno para justificar la represión a los estudiantes.

Nueve meses después la leyenda negra se derrumbó como un castillo de naipes. El discurso oficioso sobre los huelguistas no resistió la prueba de los hechos. La PFP no encontró una sola arma de fuego. Una parte de las bombas molotov que se presentaron a la opinión pública no eran tales, sino envases de plástico de refresco con gasolina en su interior. Varios funcionarios universitarios testificaron que no había un grave deterioro de las aulas y equipo de trabajo, y denunciaron cómo los medios habían magnificado el incidente. Los detenidos del 6 de febrero no se resistieron al arresto y entre ellos no se encontraban integrantes de las organizaciones sociales a las que se quiso responsabilizar de la huelga.

En lo que fue una violación de los derechos humanos, se detuvo por la fuerza a 745 personas con sólo 432 órdenes de aprehensión, negándoles el derecho a saber quién los acusaba y qué cargos se les imputaban, sin permitirles ser defendidos por un abogado nombrado por ellos mismos, sin autorizarles llamar a sus familiares y ejerciendo tortura física y psicológica contra varios de ellos. Como si no fuera un hecho vergonzante que el Poder Judicial haya actuado por consigna del Poder Ejecutivo. Todo de la mano cómplice de la Comisión Nacional de Derechos Humanos.

A representantes de un movimiento social con demandas legítimas se les declaró formalmente presos y se les negó obtener su libertad bajo fianza, argumentando que son un “peligro social”. La responsabilidad de los detenidos no era distinta de la de decenas de miles de jóvenes que hicieron la huelga. ¿Qué delito cometieron quienes fueron encarcelados en el que no hubieran incurrido otros poderosos personajes? ¿Por qué se castiga a unos y no a otros? El mismo sistema judicial que soltó a probados delincuentes, y exoneró banqueros defraudadores juzgó con severidad a jóvenes cuyo único delito fue buscar defender derechos constitucionales.

La leyenda negra sobre el movimiento estudiantil se esfumó, pero se condenó a un grupo de estudiantes con base en ella.

## EL PRD Y EL CONFLICTO EN LA UNAM

La huelga en la UNAM tuvo un grave costo político para el PRD. La burocracia académica, el sector más radicalizado del movimiento estudiantil, el gobierno federal, la izquierda extraparlamentaria y la derecha intelectual

lo hicieron blanco de sus críticas. Enredado en sus disputas internas, ese partido fue incapaz de responder a los reproches.

La nomenclatura universitaria lo responsabilizó del estallido del conflicto y de su falta de solución. Amplios sectores del movimiento estudiantil lo miraron justificadamente con recelo y desconfianza por el intento, de parte de la dirección perredista en el Distrito Federal, de negociar una salida al margen del CGH, y por el apoyo que una parte de sus militantes otorgó a las reformas al Reglamento General de Pagos.

A lo mejor por la cercanía del Día de Muertos, el 29 de octubre, Francisco Labastida se disfrazó de Mary W. Shelley y escribió una nueva versión de *Frankenstein*, el viejo mito de la criatura surgida de la mano del hombre que escapa a su control. De acuerdo con el precandidato del PRI a la presidencia de la República, el PRD creó en la UNAM un *Frankenstein* —el CGH y “se le salió de las manos”— con el grupo de *ultras* que le ganó el movimiento.

Detrás de la metáfora de la huelga como monstruo, el exsecretario de Gobernación lanzó una advertencia: aunque el gobierno tratara de arreglar el conflicto universitario con el PRD desde arriba, no podría solucionarlo abajo; cualquier arreglo con los cardenistas estaba condenado, de antemano, al fracaso, porque no controlaban en ese momento el movimiento. En eso, por una vez, el funcionario tenía razón.

Cárdenas fue declarado por el CGH *non grato* después de que la policía de la ciudad de México golpeó y detuvo a 100 estudiantes el 4 de agosto. Nueve días después, durante una manifestación de protesta, grupos de paristas corearon consignas en su contra y rompieron carteles con su imagen.

La derecha intelectual señaló insistentemente la falta de compromiso del PRD con la cultura de la legalidad.

Ante la huelga en la UNAM, el partido del sol azteca careció de una posición articulada de su militancia en la universidad y de definiciones claras de su dirección. Más allá de acuerdos generales a favor de la educación pública y la preocupación de que el conflicto afectaba la imagen del gobierno de la ciudad de México, no existía en sus filas una orientación unificada sobre qué hacer ni cómo hacerlo.

Los militantes del PRD en la UNAM no estaban coordinados entre sí. Pertenecían a las distintas corrientes que actuaban al interior del movimiento estudiantil o de las agrupaciones del personal académico. Provenían de las diferentes fuerzas políticas que fundaron el partido.



Además, como hemos señalado líneas arriba, una parte de sus principales líderes estudiantiles, principalmente aquellos que prevenían de la huelga de 1986, se convirtieron en funcionarios del gobierno de la ciudad de México. Perdieron sus vínculos con la lucha universitaria, y su lugar en el movimiento fue ocupado por aquellos que permanecieron haciendo trabajo político en ese centro educativo. Las nuevas generaciones de dirigentes que simpatizaban con sus posiciones quedaron rápidamente desplazadas de la conducción de la lucha.

Desde el comienzo del conflicto, la gestión cardenista fue objeto de múltiples presiones para intervenir en contra de la huelga. Se negó a facilitar edificios propiedad del gobierno de la ciudad para la realización de clases extramuros y, hasta el 4 de agosto, rechazó el que la fuerza pública fuera utilizada para desalojar a los huelguistas de las instalaciones de la UNAM. La movilización estudiantil coincidió, además, en sus primeros tres meses, con la ofensiva en los medios de información en contra de Cuauhtémoc Cárdenas, desatada alrededor del asesinato de Paco Stanley.

Sin embargo, funcionarios capitalinos y una parte de la dirección del PRD en el Distrito Federal buscaron negociar o negociaron el conflicto al margen del CGH. Estudiantes perredistas trabajaron por levantar la huelga y actuaron al margen y en contra de las asambleas donde se tomaban las decisiones. Intelectuales vinculados al cardenismo insistieron de manera reiterada en que el conflicto en la UNAM dañaba al gobierno de la ciudad y, por lo tanto, había que desactivarlo, independientemente de la solución que se diera a las demandas.

Ello provocó el descrédito del perredismo entre muchos activistas que no se identificaban necesariamente con las posiciones más radicales, y grandes dificultades para que los militantes de esa organización pudieran trabajar dentro del movimiento sin suspicacias.

El PRD fue claramente rebasado por el movimiento. Pagó por ello un alto costo.

## CUAUHTÉMOC EN LA UNAM

El 22 de junio de 2000, el candidato presidencial Cuauhtémoc Cárdenas realizó un gran acto en la UNAM. El evento fue la imagen simultánea de un éxito y un desencuentro, de un triunfo y una derrota: en un extremo 40 000 asistentes en apoyo de Cuauhtémoc; en el otro, un grupo de unos



mil jóvenes repudiando la entrada del candidato de la Alianza para el Cambio a Ciudad Universitaria.

Éxito, porque, a pesar de casi un año de paro y de choques entre el CGH y el gobierno de la ciudad de México y el PRD, el cardenismo mostró tener músculo electoral en la comunidad universitaria. Desencuentro, porque el grupo de estudiantes que abucheó a Cárdenas y sus compañeros durante dos horas, al igual que quienes asistieron al acto de campaña, fueron protagonistas destacados de la lucha en defensa de la educación pública y los derechos sociales.

Triunfo, porque había muchas fuerzas interesadas en hacer fracasar el mitin en la UNAM. Derrota, porque evidenció que la fractura existente entre el principal partido de centro-izquierda en el país y quien debería ser su base social natural, era irreversible.

Como quedó evidenciado a partir de entonces, el distanciamiento entre instituciones políticas y movimientos sociales emergentes tuvo graves consecuencias para la vida política nacional. El cardenismo, como fuerza político-social, fue parcialmente resultado de una convergencia entre actores políticos institucionales y movilizaciones populares desde abajo. El mitin del año 2000 en Ciudad Universitaria mostró que ese encuentro había llegado a su fin.

Doce años antes de ese mitin, la campaña electoral de Cuauhtémoc Cárdenas tuvo un impulso acelerado a partir de su entrada en Ciudad Universitaria. En la organización de ese acto fueron clave los alumnos y profesores que, desde las filas del CEU, protagonizaron durante 1986 una huelga y una negociación para frenar el aumento de las cuotas. El abanderado del Frente Democrático Nacional se convirtió en el candidato de la juventud inconforme y de las fuerzas de la cultura. Muchos activistas estudiantiles de aquel entonces participaron en la formación del PRD. En 1999 eran ya parte de la nueva clase política que administraba gobiernos locales u ocupaba puestos de elección popular. Eso ya no volvió repetirse.

El CGH se echó una *pulsada* con Cárdenas y perdió. Aislado de las asambleas estudiantiles y de la comunidad universitaria, autocondenado a hacer política testimonial, señaló que la visita era un acto de oportunismo. Justificó su actitud diciendo que era una provocación, que Cárdenas había agraviado al movimiento como jefe de Gobierno, y que la verdadera razón detrás de la convocatoria era reposicionar al PRD en la perspectiva del próximo Congreso Universitario.





El CGH enfrentó la convocatoria cardenista como si fuera una mera prolongación de los conflictos internos de su movimiento y no un acto que con mucho lo rebasaba. Se colocó en un terreno donde no tenía nada que ganar, más allá de que no fuera la demostración de su ira. Por el contrario, Cárdenas fijó su posición a favor de la educación pública gratuita. Finalmente, sus resultados electorales en ese año fueron decepcionantes. Quedó en un tercer lejano lugar.

\* \* \*

Los estudiantes que protagonizaron la huelga en la UNAM de 1999-2000 dieron una batalla ejemplar contra el neoliberalismo. Desnudaron la pretensión gubernamental y de las autoridades universitarias de convertir derechos en servicios, y de romper la solidaridad intergeneracional. Evidenciaron la estructura autoritaria del mandarinato que gobierna la institución. Llevaron su lucha fuera de las aulas. Muchos de sus participantes son hoy dirigentes populares ejemplares. Anticiparon un buen número de los rasgos que asumirían, a partir de entonces, los movimientos populares. Anunciaron el regreso de la lucha de clases sobre la lucha ciudadana.

En los hechos, el movimiento cosechó un triunfo enorme. La hacha de la huelga sembró su semilla. Las nuevas generaciones la están cosechando.

# La huelga que frenó al neoliberalismo

*José Enrique González Ruíz*

*Acabar con el neoliberalismo  
es una de nuestras asignaturas pendientes  
Que nadie se haga ilusiones.*

## UNA INDISPENSABLE INTRODUCCIÓN

**E**l presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador hizo una declaración que causó gran revuelo. Dijo en octubre de 2021 acerca de los daños causados a nuestro país por los gobiernos neoliberales:

Fue mucho tiempo de atraso, de saqueo; además de manipulación, fue muchísimo tiempo, afectaron a dos generaciones. En las universidades públicas, hasta la UNAM se volvió individualista, defensora de estos proyectos neoliberales, perdió su esencia de formación de cuadros, de profesionales para servirle al pueblo.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Se quejó incluso de que los economistas que trabajan en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público fueron influidos por esas visiones, pues sólo tienen como fundamento la idea de que lo privado es mejor que lo público. Agregó el mandatario: “Ya no hay los economistas de antes, los sociólogos, los politólogos, los abogados, ya no hay derecho constitucional, ya el derecho agrario es historia, el derecho laboral; todo es mercantil, civil, penal, todo es esto” —dijo— haciendo la señal de dinero. “Entonces, si fue un proceso de decadencia, afortunadamente se tiene esta oportunidad de sentar las bases para la transformación y, si es posible, consumir la Cuarta Transformación, pero es un proceso”. Rolando Ramos, “La UNAM perdió su esencia, se volvió individualista y neoliberal: AMLO”, *El Economista*, 21 de octubre de 2021.

La respuesta no se dejó esperar: de todos los sectores universitarios se escuchó la defensa de la institución. Nadie acepta que se haya perdido la esencia universitaria.

La directiva de la institución publicó, dos días después de la declaración presidencial, una nota en la que no hace referencia a aquélla. Afirma que en sus aulas “se forman ciudadanos íntegros, de pensamiento independiente, sin ideologías impuestas”.

Y agrega: “El compromiso y solidaridad históricos de la Universidad Nacional con la nación es incuestionable”.<sup>2</sup>

Expresó el doctor Arturo Huerta, docente de la Facultad de Economía:

durante los años 70 y 80 (del siglo XX, añadido del autor) la máxima casa de estudios encabezaba grandes manifestaciones en la Ciudad de México, pero, a partir de los 90, esa situación cambió, pues “es justo donde empieza el neoliberalismo con Salinas” y se modificaron las formas de remuneración de los académicos, de manera que éstos se concentraron en investigar, asesorar tesis y publicar libros o artículos, con el fin de alcanzar mejores niveles de evaluación y, por consiguiente, de salario. Lo anterior provocó que dejara de haber asambleas nutridas de profesores donde se discutía acerca del ámbito nacional; desapareció la efervescencia de discusión que había en varias facultades y que generó la desmovilización académica (nota de Francisco Félix).<sup>3</sup>

Es sencillo apreciar que el presidente López Obrador generalizó su crítica, de tal manera que aludió al conjunto de universitarios del país cuando habló de individualismo y de falta de compromiso con el pueblo. En realidad, debió precisar que fueron las cúpulas universitarias, vinculadas con grupos y partidos del Viejo Régimen quienes aplicaron obedientemente las recetas neoliberales que llegaron por conducto del Fondo Monetario Internacional (FMI), del Banco Mundial (BM) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Dicho lo anterior, vamos al análisis del entorno en que se dio el fenómeno de la huelga rebelde.

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> Julio Hernández, “Astillero”, *La Jornada*, 25 de octubre de 2021.

El panorama era de derrota para quienes combatíamos contra las imposiciones neoliberales. Nos habían vencido en todos los terrenos, pues ya estaban marchando las reformas estructurales (o casi todas) y el círculo estaba por cerrarse. Desde la Secretaría de Programación y Presupuesto del gobierno federal conducía la aplicación de las recetas fondomonetaristas el inefable Carlos Salinas de Gortari, quien de esa forma ganaba reconocimiento de los centros de poder global y se perfilaba para ocupar la máxima expresión de poder en nuestro país, que es la presidencia de la República.

Por esas fechas, mucha gente creía en las tesis neoliberales. Centralmente, plantearon tres cosas: 1. El fortalecimiento de la propiedad privada individual; 2. El imperio de la ley; y 3. El establecimiento de la libertad de mercado y la libertad de comercio.<sup>4</sup> Llegó a pensarse que tales planteamientos eran de sentido común y no faltó quien nos dijera que las ideologías ya habían perdido su razón de ser. El economista norteamericano, de origen japonés, Francis Fukuyama se hizo planetariamente popular al afirmar que podíamos estar ante el *fin de la historia*.<sup>5</sup>

Fue muy simple el esquema de aplicación que se usó para globalizar y neoliberalizar la vida de los habitantes del planeta:

- 
- |    |  |
|----|--|
| a) | La recuperación de las viejas tesis liberales, remozándolas con un discurso de libertad basada en la honestidad de los privados (frente a la corrupción y la ineficiencia de los funcionarios del Estado). Los bienes son resultado de la productividad y de la innovación, mismas que deben ser protegidas por las leyes. |
|----|--|
- 
- |    |   |
|----|---|
| b) | La libertad se realiza en el mercado. Es el contrato la forma perfecta de establecer las relaciones entre las personas. |
|----|---|
- 

<sup>4</sup> David Harvey, *Breve historia del neoliberalismo*, publicado originalmente en inglés por Oxford University Press en 2005 y, ya traducido al español, por Editorial Akal en 2007, traducción de Ana Varela Mateos, p. 73.

<sup>5</sup> La Guerra Fría (1945-1991) había finalizado y con ella la pugna entre el capitalismo y el comunismo. Al ganar el capitalismo terminaba la guerra ideológica y probable guerra armada. Ya no era necesario seguir pensando en nuevas formas de gobierno y gestión de la economía puesto que era el modelo democrático liberal capitalista el que parecía ser el más funcional; y que así lo había demostrado siendo adoptado por los que hasta hacía poco eran naciones socialistas. Fukuyama consideraba que era simple cuestión de tiempo que el sistema democrático liberal se universalizara.



- 
- c) En lo político, se debe pugnar por la menor intromisión posible del Estado en los procesos económicos y sociales.
- 
- d) La distribución de la riqueza es posterior a su generación y viene por goteo, aunque inicialmente se concentre en unos pocos.
- 
- e) Los que no participan en la creación de la riqueza tienden a dilapidarla. Por eso, hay decisiones que no tienen que ser puestas a discusión de todos.
- 

El medio para conseguir ese modelo es la competencia. Lo sostuvieron autores como Friedrich Hayek y Milton Friedman, quienes fueron determinantes en la adopción de las reglas que luego se convirtieron en el “Consenso de Washington” y fueron impuestas en el globo por los organismos internacionales de crédito.

Los 10 mandamientos que estructuró John Williamson con dicho *consenso* (nótese que se usa un concepto que da idea de que todos estamos de acuerdo), fueron éstos:

- 
1. Disciplina fiscal, que se tradujo en reducir el déficit de las finanzas públicas.
- 
2. Reordenamiento de las prioridades en el gasto público, bajando entre otros los subsidios a la educación.
- 
3. Reforma tributaria, consistente en aumentar la base de contribuyentes, dando preferencia a impuestos como el Impuesto al Valor Agregado, que se aplican a todo el que consume algo. Al mismo tiempo, se bajó el Impuesto Sobre la Renta, llegando al extremo de dejar casi exentos a los grandes capitalistas.
- 
4. Liberalización de las tasas de interés, de modo que las fije el mercado. O sea, la ley de la selva.
- 
5. Que también el mercado fije el tipo de cambio de la moneda.
- 
6. Liberalización del comercio, poniendo fin a la protección de las industrias internas. Tomaron auge los tratados de libre comercio.
- 
7. Apertura a la inversión extranjera directa, a la que se dejó de poner restricciones.
- 
8. Privatización primero de lo económico, después de la política y al final de toda actividad de la sociedad.
- 
9. Desregulación, para no estorbar el desarrollo “natural” de las actividades mercantiles.
-

- 
10. Derechos de propiedad. Aunque parezca extraño, los difusores de este consenso aceptaron que hubo efectos negativos: a) No se dio el prometido crecimiento económico; b) Aumentó la desigualdad, específicamente en nuestra América Latina; c) Ausencia de progresos sociales; y d) Deterioro de los Derechos Humanos.<sup>6</sup>
- 

Tres años después de la publicación del libro más influyente de Francis Fukuyama, vino el derrumbe del Muro de Berlín. Dio la impresión de que la realidad estaba convalidando su idea de que las ideologías habían dejado de existir. El que se denominó *socialismo realmente existente* dejó de funcionar en la mitad del planeta y dio paso a lo que después sería más determinante aún: la fragmentación de la poderosa Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) para que volvieran a existir los 16 países que la conformaron.

El pensamiento progresista se replegó y reaparecieron teorías conservadoras y ultraconservadoras, al grado de que algunas se reivindicaron abiertamente pronazis o profranquistas.

La globalización imperial se expandió bajo la hegemonía norteamericana. La única potencia con capacidad militar para enfrentar al resto del mundo era Estados Unidos. Su economía llegó a ser el 20 por ciento de la mundial y la penetración de sus medios de información (señaladamente el cinematográfico) alcanzó al resto del planeta. En lo cultural, se desarrolló una tendencia posmoderna que planteó que los megarelatos anteriores (como el de la Biblia o el marxismo) ya no convencían a las personas, por lo que más valía hacer lo que se pueda *aquí y ahora*. Frente a la crisis de valores, dijeron, es procedente actuar buscando el propio beneficio.

El nuevo actor político económico de la globalización fue la Gran Empresa Transnacional, que hizo del mundo su mercado. Se multiplicaron las intromisiones en los destinos de otros pueblos y se formaron bloques con propósitos de lograr crecimiento económico al costo que fuese.

La naturaleza fue severamente dañada, por ejemplo, con el uso irracional del plástico y la eliminación de residuos minerales en ríos o de

<sup>6</sup> Ana Cabello, *Economipedia*. Consultada en Internet el 1o. de noviembre de 2021. Es de destacar que se detectaron dos problemas graves con los que se quiso responder mediante este recetario: 1.- El proteccionismo, que va de la mano del intervencionismo del Estado en la economía; y 2.- La incapacidad del gobierno para controlar el déficit financiero. Ninguno de estos asuntos se resolvió con las medidas del Consenso de Washington.



siertos, con fatales consecuencias para la flora, la fauna y el ambiente. En ciertos momentos, algunos consiguieron progresar, como sucedió en la Unión Europea. Soñaban Irlanda, Grecia, Portugal y España con ser parte de un sólido conjunto de iguales. Sobre todo, porque allá se trató de una integración que incluyó a las personas, cosa que no ocurrió en América del Norte, donde solamente se unieron bienes y capital, pero siguió siendo ilegal la migración sur-norte.

Así las cosas, en pleno auge neoliberal, se abrió paso victoriosamente la Reforma Educativa.

#### LA DOCTRINA NEOLIBERAL APLICADA A LA EDUCACIÓN

Educación es, esencialmente, formar personas libres, capaces de construir saberes y aplicarlos a la solución de problemas de la colectividad. No es éste un servicio que deba mercantilizarse, porque pierde su esencia. Es una tarea que porta valores, porque cada grupo social introduce en ella sus creencias, sus prácticas sociales, sus aspiraciones e incluso sus sueños. Se vincula con el tema de la ideología, que es el sustento teórico que trata de fundamentar el ejercicio del poder por el grupo que lo ostenta en un momento histórico.

Una parte importante de la creación del consentimiento para el ejercicio del poder se ubica en la educación. Por eso es un terreno permanente de disputa entre las clases y sectores sociales: cada cual trata de que su proyecto educativo sea el hegemónico. Sin el control del fenómeno educativo, ninguna hegemonía tiene perspectivas de largo plazo (y tal vez ni de mediano).

El poder se pone en acción creando reglas, que se transforman en leyes para poder imponer aquéllas. Luego crea instituciones que se encargan de la aplicación de tales leyes, a fin de que no queden en declaraciones vacías o en buenos consejos. Designa personas que cumplan las tareas implícitas en las leyes, dando así nacimiento a la burocracia. Y, al final, dirime los conflictos que surgen en la sociedad, con tribunales, cárceles y jueces.

Entre las instituciones creadas por el Estado, tenemos hoy en día a las educacionales. Se acepta universalmente que el Estado es el principal obligado a llevar a cabo las funciones educativas de quienes habitan su territorio. También se admite que debe buscar que todas y todos accedan a la educación en todos los niveles. En nuestros días, se habla de la educación como Derecho Humanos, lo cual implica:

- Que toda persona tiene derecho a ella, por lo que debe ser gratuita al menos la elemental y fundamental. La elemental será obligatoria.
- Que su objeto será el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.
- Los padres tienen el derecho preferente a escoger el tipo de educación que recibirán sus hijos.<sup>7</sup>

En la vida real, el Banco Mundial convirtió estos postulados en *recomendaciones* que en el fondo fueron imposiciones con base en el endeudamiento de los Estados. Como expresan las investigadoras de la Universidad de Luján, Argentina, Susana E. Vior y María Betania Oreja Cerruti, se trató de una INJERENCIA en la definición de las políticas públicas en América Latina.<sup>8</sup> Contrató a intelectuales de diversos puntos del planeta, con los que conformó *Think Thanks*,<sup>9</sup> mismos que produjeron documentos con los que dio cuerpo a la ideología neoliberal. El más conocido de ellos es el Consenso de Washington, que resumió en 10 puntos el catálogo de imposiciones que los endeudados se vieron en la necesidad de aplicar.

Dicho *consenso* ofreció promover el crecimiento, traer estabilidad económica y superar la crisis de la deuda. Pero las acciones que se tomaron hicieron marchar a los países en sentido inverso. Según Víctor Mauricio Castañeda Rodríguez y Omar Díaz Bautista, tenía contradicciones internas, como éstas: promovió la independencia del banco central, para que los gobiernos no tuvieran libertad de emisión de moneda. El resultado fue

<sup>7</sup> UNESCO Etxea, *La educación como derecho humano*, 2005. Para nuestros fines, es importante señalar que, entre las organizaciones que trabajan en el marco de las Naciones Unidas, se incluye al Banco Mundial, al que se asignan estas funciones: 1.- Financiar, mediante préstamos, proyectos educativos de los Estados, tendentes a reducir la pobreza y fomentar el crecimiento económico; 2.- Analizar las necesidades de los Estados, en materia educativa; y 3.- Asesorar a los Estados en las políticas gubernamentales más adecuadas en el tema de educación.

<sup>8</sup> Desde mediados de los años setenta, la acción del banco ha confluído con las medidas exigidas por el FMI a los países atrapados en la crisis internacional de la deuda a cambio de préstamos de corto plazo. Así, la apertura y liberalización del control de cambios y de importaciones, la devaluación de la moneda, las políticas antiinflacionarias, a través de la disminución del gasto social y la limitación de salarios públicos fueron el recetario neoliberal.

<sup>9</sup> Adviértase que se utiliza una figura militar, la de un tanque, para nombrar a sus intelectuales orgánicos. También disfraza su carácter de imposición, haciéndose pasar como un acuerdo entre países acreedores y deudores.





el esperado: no se dejó de cubrir los intereses de la deuda, pero el número de pobres absolutos creció desmesuradamente. Asimismo, la privatización de los bancos tuvo que ver con esto.

Por lo tanto, la imposibilidad de financiamiento a partir de la emisión monetaria y la recurrente privatización del sector bancario, abren una nueva posibilidad para el incremento del endeudamiento público a través de la colocación de títulos valores como bonos tanto en el mercado interno como en el externo.<sup>10</sup>

## EL PROTAGONISMO DEL BANCO MUNDIAL

Quienes habían promovido firmemente las políticas neoliberales fueron sorprendidos por la crisis de los años setenta del siglo XX. Tenían previsto que su modelo sería de larga duración, pues estaba sustentado en ideas liberales y llevaba como bandera la libertad de la persona para elegir su destino. La realidad los contradijo y de nuevo sacudió los cimientos del capitalismo, esta vez con repercusiones en el ámbito del petróleo: los países exportadores se parapetaron en la Organización de Países Exportadores de Petróleo e hicieron que los precios del hidrocarburo se elevaran, con el consecuente desequilibrio global.

Por eso, al comenzar la década de los ochenta del siglo XX, los centros del poder financiero global determinaron que había necesidad de ocuparse de tres ámbitos fundamentales: la educación, la salud y el agua.<sup>11</sup> El objetivo fue reducir los costos de la realización de estas actividades, a fin de que “los países atrapados en la crisis internacional de la deuda” contaran con recursos para pagar al menos los intereses, a cambio de préstamos a corto plazo.<sup>12</sup> No fueron la UNESCO<sup>13</sup> ni la UNICEF<sup>14</sup> las que se encargaron

<sup>10</sup> Víctor Mauricio Castañeda Rodríguez y Omar Díaz Bautista, “El Consenso de Washington: algunas implicaciones para América Latina”, *Apuntes del Cenes*, 36(63), pp. 15–41, febrero 8, 2017.

<sup>11</sup> Susana E. Vior y María Susana Oreja Cerruti, revista *Atlántida*, pp. 201-236.

<sup>12</sup> “Así, la apertura y liberalización del control de cambios y de importaciones, la devaluación de la moneda, las políticas antinflacionarias a través de la disminución del gasto social y la limitación de los salarios públicos fueron el recetario neoliberal para que los países redujeran sus niveles de déficit fiscal y pudieran cumplir sus obligaciones externas”, en *ibid.*, p. 202.

<sup>13</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. N. del E.

<sup>14</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. N. del E.

de promover los cambios, sino el Banco Mundial. La razón es de carácter financiero y político: es el BM el que negocia con los endeudados las reestructuraciones de la deuda, de modo que cuenta con el medio adecuado para someterlos. Se hizo de equipos muy especializados en el tema (los famosos *Tanques Pensantes*), que dieron sistematicidad y fundamento ideológico a las imposiciones de aquél. Fue así como ese banco impartió órdenes a los gobiernos endeudados en el tema de la educación.

Como punto de partida, se abandonó la idea de la educación como un Derecho Humano, y se pasó a caracterizarla como un bien privado, que se realiza en el mercado. Comenzó el cuestionamiento silencioso contra la Declaración Universal de 1948. Como mercancía, la educación es materia de comercio y se rige por las reglas de la oferta y la demanda. La adquiere quien puede comprarla, y se queda sin ella quien carece de los recursos para adquirirla. La teoría del Capital Humano postula que se trata de una inversión socialmente productiva, que contribuye a la disminución de la pobreza. El cambio en el sistema de valores es sustancial: no existe como derecho social; es uno más de los servicios que se ofertan en el mercado y su adquisición depende de la capacidad de compra de quien desea tenerla. En algunos documentos se llegó a hablar de la escuela como una empresa educativa o como industria de la educación.

Así como el BM denomina *clientes* a los países con los que trata, el mismo término se utilizó en algunos escritos para denominar a los estudiantes.

Susana E. Vior y María Betania Oreja Cerruti dividen en dos etapas la intervención del BM en la educación del planeta: a) la de principios de los ochenta del siglo pasado que se pretende coincida con lo acordado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, en la que se definen las principales políticas que seguirían buena parte de los países del mundo en materia educativa; y b) la de rectificaciones y ajustes, que comprende del año 2000 a la actualidad, en la que el BM dijo haber tomado en cuenta las críticas que se le formularon.<sup>15</sup>

Comenzó temprano la intervención del BM en cuestiones de educación. Ya en 1962 otorga créditos para educación, en un contexto en el que

<sup>15</sup> Vior y Oreja Cerruti, *op. cit.*, p. 203. Es importante destacar que al inicio el BM habló de una “Revolución de la Educación” y que los aplicadores locales de sus recetas copiaron ese término. Jesús Reyes Heróles, cuando comenzó a neoliberalizar la educación mexicana, desde la Secretaría de Educación Pública se basó en un documento que llamó, precisamente, “la revolución educativa”. Más tarde, se conformarían con hablar de “reforma educativa”.



empieza a hablarse del valor económico de ésta y de su incidencia en el progreso de los países y de las personas. En 1970 orientó los créditos a infraestructura, equipamiento y educación técnica y profesional. En 1971 elaboró el documento *Education center policy paper*, en el que habló de este tema como prerequisite para otorgar préstamos. En 1974 apareció *Sector Working Paper*, en el que cuestionó que los países “en vías de desarrollo” financiaran educación secundaria y superior, y no la básica. En 1980 publicó un informe en el que fue más explícito: había que encontrar fórmulas más económicas para financiar la educación: cursos por correspondencia, cobro de cuotas a los estudiantes en los niveles secundario y superior, aumentar hasta 50 los alumnos por grupo, establecer grupos con más de un grado por clase. Todo esto se repitió y reforzó en 1987, en el texto *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*. Ahí expresó el Banco Mundial que el dinero que se invierte en primaria rinde más del doble que el que se destina a la superior. Se quejó de que el gasto en salario es superior al que se invierte en otros insumos, “las escalas de sueldo son fijas, los directores tienen muy poca libertad en materia presupuestaria y no existe un mercado de crédito para estudiantes pobres”.<sup>16</sup>

La de Jomtien fue una declaración con influencia todavía de la UNESCO (sigue hablando de la educación como un derecho que debe ser accesible a todos); después vendría un fuerte declive de ésta y el agigantamiento del BM, que se convirtió en el “educador” más influyente. Motivado por asegurar el pago de la deuda, introdujo prácticas que devaluaron el quehacer educacional y contribuyeron a devaluar la labor de los docentes. Los diagnósticos que hizo arrojaron déficits, de los cuales se responsabilizó al magisterio y a los estudiantes. De acuerdo con las tesis neoliberales, el Estado debía dejar de intervenir en el tema y pasarlo de forma paulatina a manos de particulares, que se regieran por reglas mercantiles.

#### LOS LINEAMIENTOS FUNDAMENTALES DEL MODELO NEOLIBERAL EN LA EDUCACIÓN

Bajo el suave término de *recomendaciones*, el organismo crediticio produjo un conjunto de lineamientos que dieron unidad ideológica al nuevo

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 205. Es notoria la similitud de estas “recomendaciones” del organismo crediticio global, con las medidas que en nuestros países aplicaron los gobiernos con sus “reformas educativas”. Puede afirmarse que no hubo en éstas últimas ninguna idea propia.

modelo. Igual que se nombró “Consenso de Washington” al dictado de Estados Unidos de Norteamérica. Tratándose de la educación se hizo referencia a recomendar, sugerir, aconsejar, nunca imponer, que fue lo que realmente sucedió.

El modelo educativo neoliberal se basó en estos lineamientos:<sup>17</sup>

En lo general:

---

a) La educación debe estar vinculada al mercado de trabajo, para reducir la pobreza. El razonamiento es éste: vivimos una época de cambios muy frecuentes, debido a los avances tecnológicos y la globalización económica. Los empleos se modifican y exigen nuevas competencias, a las cuales debe adaptarse la persona. Quien hoy puede resultar un empleado idóneo para un puesto, mañana puede no serlo si no se capacita permanentemente. Una persona que se ajusta a dichos requerimientos tiene la posibilidad de salir adelante y obtener mejor remuneración. Esto se conoció como *polivalencia* en el trabajo: estar listo para cualquier cambio que se dé en el ámbito del empleo.

---

b) La educación debe contribuir a mejorar la productividad del empleado. Dijeron: vivimos en la sociedad del conocimiento y éste incluso puede considerarse hoy con un cuarto medio de la producción (junto con la tierra, el trabajo y el capital). De modo que los saberes tienen que conectarse con los procesos productivos, pues de otra forma resultan estériles. Es el mercado el que premia al competente y desecha al incompetente.

---

c) El Estado fue acusado de ser el responsable de los dolores y padecimientos de la educación. Reyes Heróles declaró que la Secretaría de Educación Pública (SEP) —que él dirigía— era “un elefante reumático”. Acorde con la ideología neoliberal, es a los privados a quienes corresponde hacerse cargo de la tarea educacional.

---

En lo relativo al financiamiento:

---

a) Someterlo a la regla de que debe estar sujeto a los resultados y, en consecuencia, a las evaluaciones. Éstas fueron dobles: hacia los maestros y hacia los estudiantes. Ambos actores del proceso educativo fueron llevados a juicio por instancias externas, a fin de verificar su rendimiento. Las pruebas elaboradas por “expertos” (como PISA)<sup>18</sup> fueron siempre un duro escollo para los evaluados.

---

<sup>17</sup> Los documentos que dieron cuerpo a estas sugerencias son, entre otros: *Educación primaria* (1990), *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (1994) y *Prioridades y estrategias para la educación...* (1995). Evidentemente, no descuidaron el aspecto teórico, pues quisieron dar fuerza ideológica a las acciones que estaban practicando en la vida real. Vior y Oreja Cerruti, *op. cit.*, p. 206.

<sup>18</sup> Programa Internacional de Evaluación de Alumnos. N. del E.



- 
- b) Reasignar el gasto educativo en favor del nivel primario, en desmedro del superior. Se trataba de formar “capital humano”, del cual depende, en opinión del BM, el desarrollo de los países.
- 
- c) Cobro de cuotas en el nivel superior, a fin de recuperar el costo de la inversión en educación. Esto mejoraría la equidad porque en los niveles más bajos están los de menores ingresos.
- 
- d) Crear un sistema de créditos para la educación superior, junto a un selectivo sistema de becas. Se trata de evitar que el cobro de cuotas haga crecer la deserción de los alumnos pobres.
- 
- e) Fomentar el establecimiento de escuelas privadas, cuyo financiamiento proceda de la “comunidad”. Con ello, dice el banco, la competencia mejorará la eficiencia y se disminuiría la presión sobre el sector público. De forma especial, se recomienda que la enseñanza preescolar sea impartida por los privados y por organizaciones no gubernamentales. En las escuelas públicas es conveniente que existan, dice el BM, asociaciones de familias que coadyuven al financiamiento.
- 
- f) Atacar el uso ineficiente de los insumos. En el documento *Educación Primaria* (1992) se habla de suprimir los almuerzos para los estudiantes y sustituirlos por desayunos y meriendas. También de incrementar el número de alumnos por maestros, entre 40 y 50, usar materiales de bajo costo para la construcción de escuelas, enseñanza de varios grados en la misma aula y con un maestro. En documento de 1996 se habla de que se puede dictar clases “bajo la sombra de un árbol”.
- 
- g) Promover formas de financiamiento basadas en la demanda. Al fomentar un sistema de vales, estipendios y subsidios, se impulsa la competencia lo cual incrementa la eficiencia y el rendimiento escolar, según el BM.
- 

## En cuanto al gobierno y administración de los sistemas educativos:

- 
- a) El excesivo centralismo, dice el BM, es fuente de problemas. Lo adecuado, desde su perspectiva, es que las autoridades centrales (o federales) se encarguen de la mejora de la calidad, el establecimiento de normas, el uso de estrategias flexibles para la adquisición y uso de insumos y la evaluación del rendimiento escolar. Las autoridades intermedias (estados y municipios) deben administrar y financiar las instituciones; y las escuelas tienen que contar con autonomía y concitar la participación de “las comunidades locales”.
- 
- b) Establecer sistemas de información y evaluación. El desempeño de estudiantes y maestros debe ser medido por instancias centrales, dice el BM. También debe haber sistemas de información acerca de las tasas de reprobación y deserción escolar, costos de la tarea y calificación de los docentes. Conviene también hacer públicas las “buenas prácticas”, para que sirvan de ejemplo al resto de los partícipes en el proceso educativo.
-

- 
- La formación y las condiciones de trabajo de los docentes tienen que ser revisadas. Hay que reducir los costos de la formación inicial de los maestros, dice el BM e impulsar programas de educación a distancia. La formación del maestro se entiende como
- c) “adiestramiento” y no como fortalecimiento de los saberes teóricos y prácticos. Llega a decir el organismo financiero (documento de 1992), que, si un país no está en condiciones de contratar y pagar mejor a los más preparados, “la única opción quizás sea contratar maestros con peor formación, pero asequibles”.
- 
- Fiscalización del gasto social y políticas de equidad dirigidas a la población más pobre, recomienda el BM ante la restricción del gasto público y el crecimiento de la pobreza que trajeron las políticas neoliberales. En lugar de hablar de igualdad, se focaliza la labor en sectores muy señalados (niñas e indígenas, por ejemplo).
- 

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este nivel, dice el Banco Mundial, existe una matrícula insostenible, dado el nivel económico de los países endeudados, por lo que recomienda:

- 
- a) Fomentar el establecimiento de instituciones privadas y diversificar la oferta pública con “instituciones terciarias no universitarias” y programas de enseñanza a distancia.
- 
- b) Ampliar las fuentes de ingreso de las instituciones públicas, con la participación de los estudiantes (cuotas y eliminación de subsidios); donaciones de la empresa privada mediante vías fiscales; venta de servicios (cursos, seminarios, investigaciones para empresas y consultorías).
- 
- c) Sistemas de becas y préstamos para los pobres. Es de pensarse que hablan de las becas crédito, pagaderas al concluir la formación profesional.
- 
- d) Criterios de desempeño para la asignación de recursos.
- 
- e) Sistemas de evaluación externa y autoevaluaciones, que deben ser eficaces. También sistemas de acreditación, para los estímulos a quienes cumplan las exigencias de los programas.
- 
- f) Vinculación con el sector productivo, incluyendo empresarios en los consejos de dirección de las instituciones. Promover que los estudiantes hagan pasantías en las empresas y participen en investigaciones para la industria (obviamente pagadas por ésta). 19
- 

<sup>19</sup> Hemos seguido el orden y lo esencial de las denominaciones que utilizan Vior y Oreja Cerruti, *op. cit.*, pp. 206-209.



El repaso que hemos hecho de las *orientaciones* dadas por el Banco Mundial a los países endeudados nos permite apreciar la magnitud del cambio que vivimos en el mundo entero al llegar la tormenta neoliberal. No fueron cambios de forma ni de poca monta, sino de raíz y de enorme profundidad. En el año 2000, el Congreso de Estados Unidos conformó la Comisión Meltzer, para evaluar las instituciones financieras internacionales. Ésta señaló que aun cuando el BM decía que dedicaba sus préstamos de forma prioritaria a los países pobres, 70 por ciento de sus préstamos se destinaba a naciones que tenían acceso fácil al mercado de capitales.<sup>20</sup> En ese mismo año se celebró la Conferencia de Dakar, capital de Senegal, en cuya organización participó el organismo financiero global y en la cual se efectuó una evaluación de lo realizado. Ahí se aprobó un nuevo programa para 2015, basado en que las metas de Jomtien no se habían alcanzado. Y aunque se habló de “una educación para todos”, al final la propuesta se focalizó hacia los más pobres de los pobres.

El BM produjo en ese año 2000 el documento *Estrategia sectorial de educación*, en el que admite:

Los errores fundamentales que se han cometido: no conceder suficiente importancia a la calidad de la enseñanza y de los resultados del aprendizaje; diseñar proyectos demasiado complejos que plantean exigencias poco realistas para la capacidad institucional de los clientes; centrarse en aspectos demasiado restringidos, como fijarse en un único subsector de forma aislada del resto del sistema educativo, o ampliar la infraestructura física sin ocuparse correctamente de las actividades y políticas que determinan los resultados del aprendizaje.

Era de creer que el BM se estaba haciendo una autocrítica, pero no. Estaba responsabilizando a los Estados nacionales (sus *clientes*), por tener un papel decisivo en las (incorrectas) decisiones.<sup>21</sup>

Vendrían entonces recomendaciones adicionales:<sup>22</sup>

<sup>20</sup> *Ibid.*, nota 8, p. 211.

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> Vior y Oreja Cerruti, *op. cit.*, pp. 212-216.

- 
1. Desarrollar nuevas competencias, para un “capitalismo flexible”. La mundialización demanda una fuerza de trabajo más calificada, a causa de los avances tecnológicos, la “expansión de la democracia”, el surgimiento de nuevas economías de mercado y los cambios en las funciones de los sectores público y privado. Para competir y progresar, la población requiere estar más capacitada y educada. La educación produce sociedades más cohesionadas y economías más productivas y, en definitiva, “una población más sana y feliz”.  
La posibilidad que tiene el capital de trasladarse de un lugar a otro, lo lleva a buscar una mano de obra más flexible, “con un costo atractivo”.

---

  2. Adoptar un enfoque holístico, para ampliar la inversión a todos los niveles educativos (y ya no sólo en el primario). La educación terciaria (superior) es factor de cohesión social, desarrollo, promoción y empoderamiento.

---

  3. Poner atención en la inclusión y el empoderamiento de los jóvenes. Éstos son vistos como un factor de desestabilización cuando no cuentan con educación ni empleo.<sup>23</sup> Pero al mismo tiempo son clave para el futuro de los países.

---

  4. Ocuparse de la educación secundaria, a la que el BM vincula con el ejercicio de la ciudadanía, la construcción de la tolerancia y la formación y mantenimiento de sociedades “abiertas y cohesionadas”. Eso sí: mantiene las coordenadas para el financiamiento educativo: el nivel primario debe estar a cargo del Estado, pero en cuanto al secundario y a la elevación de la calidad, hay que “poner en práctica alianzas entre el sector público y el privado y mecanismo de financiación de la demanda”.

---

  5. La calidad es el foco y la clave de los aprendizajes. El BM encuentra que los niños y las niñas no adquieren los conocimientos adecuados para el mercado laboral, por lo que responsabilizar a los sistemas educativos por los altos índices de desocupación entre los jóvenes.

---

  6. Hay que establecer sistemas de evaluación de resultados. Luego de establecer los niveles de aprendizaje esperados, los Estados deben crear sistemas nacionales y participar en los sistemas internacionales de evaluación. Se considera fundamental contar con estadísticas de los resultados del aprendizaje.

---

  7. Es necesario un enfoque “colaborativo”, para hacer participar en la tarea educativa, junto con el Estado a organizaciones no gubernamentales, organismos bilaterales y multilaterales, estudiantes y familias, “comunidades” y grupos locales, “grupos de maestros”, fundaciones y empresas privadas.
- 

<sup>23</sup> Los *ninis*, así fueron llamados en México, porque ni estudian, ni trabajan. Son candidatos a sicarios y/o vendedores al menudeo de sustancias ilegales y otras actividades del crimen organizado. También son los primeros que caen cuando la prensa habla de enfrentamiento entre grupos o con las fuerzas públicas.





- 
- La búsqueda de docentes “eficaces”. Hay desajuste entre las competencias y habilidades que requiere un estudiante en la sociedad del conocimiento, y los conocimientos de los docentes. Los profesores deben ser apoyados por mentores para alcanzar eficacia. Al mismo tiempo, debe haber un sistema de estímulos para atraer, conservar y motivar a los maestros altamente calificados. El diagnóstico que hace de la labor que desempeña la mayoría de los profesores es demoledor: “no se responsabiliza por su desempeño en el aula ni por el avance del aprendizaje de sus alumnos”. Critica la escala salarial basada en el escalafón (la antigüedad) y no en el desempeño evaluado, y que los docentes no puedan ser despedidos. Plantea mecanismos de rendición de cuentas y que los directivos “puedan gratificar y sancionar a los docentes según su desempeño”. Define los docentes eficaces como aquellos que “logran que sus alumnos adquieran los conocimientos esperados”.
- 
8. En 2010, el BM planteó la necesidad de apoyar a los niños desde su primera infancia. Previó una inversión de 300 millones de dólares para esa tarea en América Latina.
- 
9. Desde 2010, el BM formalizó un programa de dotación de efectivo a las familias, para que niños y niñas pudieran recibir atención médica. Sin embargo, más tarde consideró que no encontró relación de esto con el mejoramiento del aprendizaje.
- 
- 10.

Era de esperar que estas recetas trajeran al mundo los beneficios que prometía el neoliberalismo. La verdad fue que se deterioraron los sistemas educacionales de los países “asesorados” por el BM.

## LA OCDE REMACHA LOS CLAVOS NEOLIBERALES

Dos documentos nos parecen claves para explicar la influencia de la OCDE en el diseño y la puesta en práctica de lo que se conoce como la reforma educativa en México: *Mejorar las escuelas. Estrategias para la educación en México*, y *Establecimiento de un marco para la evaluación en incentivos para docentes. Consideraciones para México*, que se produjeron en 2010, en el campo de vigencia del “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas”. Fueron presentados directamente por José Ángel Gurría, secretario general del organismo,<sup>24</sup> el cual considera estar “a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para ayudar (sic) a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del

<sup>24</sup> La OCDE se presenta como “un foro único en su género, donde los gobiernos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización”. Véase en Internet los documentos oficiales. Nuestra información proviene de este medio, de donde extrajimos lo fundamental de las imposiciones de este llamado *foro*.

mundo actual, como el gobierno corporativo, la economía de la información y los retos que genera el envejecimiento de la población”.<sup>25</sup>

Las 15 recomendaciones que formula el organismo están en el primer documento y son en realidad directrices de obligatorio acatamiento por los gobiernos. A continuación, se exponen:

- 
1. Definir la enseñanza eficaz. Hay que establecer claramente los estándares docentes, para que la sociedad sepa cuáles son “el conocimiento, las habilidades y los valores centrales de una enseñanza eficaz”. La repetición del concepto precisado en la definición dificulta la comprensión de lo que se pretende, pero es claro que se trata de someter a los maestros y maestras a reglas en cuya determinación ellos no participan.

---

  2. Atraer mejores candidatos docentes. Si se quiere que la docencia sea una profesión de alto nivel, dicen, se requiere mejorar la calidad de los candidatos en las instituciones de formación inicial, pero no exclusivamente en las normales. Se debe aumentar la exigencia para el ingreso y el egreso de esas instituciones “y establecer un examen de selección nacional”.

---

  3. Fortalecer la formación inicial docente. Todas las normales, públicas o privadas, y las demás instituciones de formación inicial, deben ser acreditadas conforme a un sistema de “estándares rigurosos”.

---

  4. Mejorar la evaluación inicial docente. Es importante, mandatan, organizar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes y otros mecanismos para medir el conocimiento y las habilidades de los profesores, cuidando “la estructura de gobernanza” de éstos. Especial interés pone en el que llama Organismo de Evaluación Independiente con Carácter Federalista, que aquí se denominó Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), que desapareció a la llegada de un gobierno distinto a los del Viejo Régimen.

---

  5. Abrir todas las plazas a concurso, incluyendo las vacantes, mandata el organismo. Fuimos testigos de la forma como Emilio Chuayfett Chemor y Aurelio Nuño Mayer persiguieron y reprimieron a los maestros democráticos usando esos mecanismos de concurso diseñados por el nefasto INEE.

---

  6. Crear periodos de inducción y prueba. Los maestros, cuando aprueben el concurso de ingreso, no deben adquirir definitividad, sino tener nombramiento de sustituto o interino para sujetarse a un “periodo de inducción”. En éste, probarán ser “eficaces”, de acuerdo con las reglas impuestas por las autoridades. En un segundo periodo, demostrarán en la práctica que “pueden favorecer realmente el aprendizaje del estudiante”, además de otros papeles que corresponden al docente. Sólo después de ello podrán contar con plaza definitiva, aunque seguirán siendo evaluados durante todo su desempeño profesional. O sea, que se pretende la evaluación externa y eterna del magisterio.
- 

<sup>25</sup> Véase OCDE, “Resúmenes Ejecutivos”, tomada de Internet el 4 de febrero del 2021.



- 
7. Mejorar el desarrollo profesional de los profesores. Esto implica mejorar el catálogo de ofertas de preparación y mejora, a fin de que sean adecuadas a los requerimientos de las escuelas (y no necesariamente a las que el docente elija).
- 
8. Evaluar para ayudar a mejorar. Esto implica “recompensar a los docentes excelentes” y otorgar estímulos a los de bajo rendimiento. “Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente, deben ser excluidos del sistema educativo”. Durante la resistencia a la reforma educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto menudearon los despidos en el sector democrático del magisterio.
- 

Para consolidar mejores escuelas, dictó el organismo lo siguiente:

- 
9. Definir un liderazgo escolar eficaz. Esto se traduce en “el conocimiento esencial, las habilidades y los valores asociados a los directores de escuelas eficientes.
- 
10. Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores. Son los líderes de su escuela y deben tener conocimientos de gestión y administración. Serán evaluados conforme al marco de estándares que se determine. El puesto debe asignarse escogiendo entre varios que cumplan los requisitos fijados.
- 
11. Construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas. “Las escuelas mexicanas trabajan generalmente como unidades independientes, y por lo tanto muchas tienen capacidades limitadas para, entre otras tareas de gestión, acceder a los esquemas de desarrollo profesional de alta calidad...”. Las escuelas que tengan mejores resultados deben apoyar a las de bajo rendimiento. “De lo contrario, las escuelas continuarán haciendo únicamente lo que saben hacer y tendrán oportunidades muy limitadas para mejorar”.
- 
12. Incrementar la autonomía escolar (parece una burla después de lo que dice el párrafo anterior). Para exigir cuentas a los líderes de la escuela, es necesario que puedan tomar decisiones importantes, como contratar y despedir maestros.
- 
13. Garantizar el financiamiento para todas las escuelas. En la actualidad, las escuelas carecen de recursos para sus prioridades. Las escuelas ricas cuentan con más medios que las pobres. Dice en un párrafo confuso: “La distribución de recursos debe ser equitativa, evitando las cargas burocráticas difíciles de sobrellevar para las escuelas”.
- 
14. Fortalecer la participación social. Los consejos escolares deben tener participación en decisiones importantes, por lo que necesitan operar con información, formación y transparencia.  
En cuanto a la implementación de estas “sugerencias”, “es necesario que un grupo nacional de actores reflexione, se *apropie* de las recomendaciones y las adapte”. No partirá de cero, pues éstas concuerdan con las metas del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación. Por eso, se debe:
-

- 
15. Crear un Comité de Trabajo para la implementación, formado “por los responsables de generar políticas educativas, por miembros de la academia altamente respetados, por docentes, así como por personalidades del sector público y de la sociedad civil”. Esto dio lugar al establecimiento de un grupo que por años tuvo una influencia relevante en la reforma educativa. Mexicanos Primero tuvo un protagonismo importante en el debate, defendiendo las tesis del BM y de la OCDE y los actos derivados de ellas.
- 

Remata el documento de esta forma: “La reforma educativa es demasiado importante para el futuro de México como para dejar solos a los educadores en esta tarea”.

El otro documento, referido a la evaluación, comienza afirmando que México en 2009 era la décimo cuarta economía más grande del mundo. No obstante que su inversión en educación es considerable (habla de 22 por ciento de su presupuesto), tiene aún retos importantes: mejorar la calidad, incrementar los niveles de logro académico y reducir las tasas de deserción. Considera que esto puede resolverse con la evaluación y dicta estas indicaciones:

- 
1. Crear el marco de política pública para implementar las reformas. De forma abierta, habló de que los países, para aprovechar la experiencia de otras naciones y hacerse de mejores prácticas, deben diseñar un marco político adecuado para adaptar las reformas. Analizaremos más tarde el punto de vista de los adaptadores que despachaban (o despachan) en la SEP.
- 

2. Los estudiantes son importantes en la evaluación de los maestros. Y no sólo de ellos, sino de la escuela en general, incluyendo las organizaciones de padres de familia, las instituciones estatales y federales y el sistema en su conjunto. Nunca informó la SEP, cuando aplicó la reforma educativa, cuánto contaron las evaluaciones de los alumnos en el despido de los profesores. La OCDE considera que las evaluaciones estandarizadas “son un medio relevante”, aunque insta a combinarlas con otros mecanismos.
- 

3. Evaluación equitativa del valor agregado de las escuelas: “los resultados de las mediciones y las evaluaciones deberán reflejar la verdadera contribución al aprendizaje de los alumnos, y no simplemente el contexto socioeconómico de la escuela o de sus estudiantes”.
- 

4. Evaluación de los docentes para la rendición de cuentas y la mejora. Un buen proceso evaluativo debe permitir a los docentes “mejorar, ser reconocidos y contribuir a los resultados educativos generales”. En la vida real, las evaluaciones punitivas que aplicó la SEP se convirtieron en un dolor de cabeza para los maestros y las maestras de México y para los despedidos en una pesadilla.
- 



- 
5. Incentivos y estímulos para los maestros en servicio. Debe buscarse el equilibrio entre los estímulos e incentivos monetarios y los no monetarios. En todos los casos, “sus alumnos deberán demostrar niveles satisfactorios de crecimiento del aprendizaje”.
- 
6. Continuar fortaleciendo la información y la rendición de cuentas. Aunque el organismo reconoce que todos los actores del proceso educativo deben ser evaluados, nunca se mencionó como reprobado a ningún funcionario encargado de adaptar las recomendaciones y de administrar el servicio escolar.
- 

## LA NEOLIBERALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se avanzó rápidamente en la adaptación de las consignas del BM y del FMI en la educación básica del mundo, pero el terreno de la educación superior es más complicado. Su sello es la autonomía y eso implica la capacidad de decidir lo fundamental del quehacer académico, incluso en el marco del financiamiento proveniente del Estado. Ya vimos que para las instancias de poder global la educación es demasiado importante como para dejarla en manos de los educadores, lo que quiere decir simple y llanamente que pugnan permanentemente por alinearla a los propósitos y exigencias de su proyecto económico y político. De esa dimensión es el constante *estira y afloja* entre el Estado y las instituciones de educación superior autónomas.

Para quienes ejercen el poder en la sociedad, la educación superior es muy cara. Cuesta mucho establecer universidades de alto nivel, dotadas de instalaciones, personal y equipos suficientes para cumplir la tarea. Y si éstas no contribuyen a los fines específicos que ellos quieren alcanzar, se vuelven incómodas y hasta indeseables. Por eso, el modelo neoliberal niega a los educadores la posibilidad de poner su sello personal a las labores que desempeñan. Les asigna únicamente el papel de repetidores (adaptadores) de las *verdades* que ya han sido descubiertas en otros ámbitos y que ellos deben transmitir a los clientes (que antes se llamaban *estudiantes*). Por eso, la OCDE insiste, reitera y repite que la evaluación a los estudiantes es lo que determina la calidad de los docentes. No es gratuito que en el lenguaje neoliberal se les llame *facilitadores*.

El ideal para los neoliberales es la universidad privada, donde se capacita a los estudiantes a responder los formularios que se utilizan en el mundo empresarial. Buenos intérpretes de las indicaciones contenidas en los formularios, sin aptitud ni actitud de transformación social. Nada de ideologías (que ya están extintas, en opinión de Francis Fukuyama), sino

buenas aplicaciones; y de ser posible, excelentes adaptaciones. Las mejoras que se hagan deben ir en el camino de la excelencia de la empresa, donde destaca el empleado que mejor se comporta, que más trabaja y que menos problemas representa para el negocio.

Las evaluaciones, sobre todo las del BM y de la OCDE, deben ser superadas por los docentes y los estudiantes. Esto da prestigio y facilita la obtención de recursos adicionales a la docencia y la investigación. La Extensión Universitaria se esfuma y crece la vinculación con el sector productivo. Prestar servicios al Estado, a alguna empresa pública o privada o a alguna agrupación de profesionales (como los ingenieros) es fuente de financiamiento, lo mismo que vender servicios de sus laboratorios.

Las Ciencias Sociales padecen desde hace cuatro décadas la aplicación del modelo neoliberal. Su vinculación con fuentes de recursos es muy complicada, debido a que la orientación de sus trabajos es generalmente crítica. La priorización de escuelas técnicas no es, entonces, resultado de la casualidad.

El sistema de créditos a los estudiantes y/o sus familias, para que puedan culminar una carrera universitaria, no tuvo éxito en México. En Chile, en cambio, fue sumamente utilizado, con resultados que erosionaron el sistema universitario de la nación andina.

## EDUCACIÓN Y MERCADO LABORAL. LOS MANDATOS DE LA OCDE

Conocida como *el club de los ricos*, La OCDE, dirigida por José Ángel Gurría, llevó a cabo una intensa labor para ajustar la educación en México con las demandas del mercado laboral. Fue éste el centro de sus preocupaciones, según se desprende del documento que presentó, en enero de 2020, en el Posgrado de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y elaborado a solicitud de las autoridades de la institución.<sup>26</sup> Como es evidente, el evento ocurrió en el sexenio del presidente López Obrador.

<sup>26</sup> *La Jornada*, 10 de enero de 2020. Gurría manifestó en esa presentación que este documento y el referente al que trata de los temas de la calidad y la equidad, podrían “servir en el debate sobre la próxima reforma de la educación superior en el país, y en la definición de políticas públicas en la materia”. Es notoria la intención de seguir imponiendo a México reformas educacionales, por parte de quienes representan a los organismos internacionales financieros y de asesoría a los endeudados.



Junto a una diversidad regional, reconoce la OCDE que existe una creciente apertura (léase *privatización*) de la economía mexicana, e informa que es previsible que seguirá el crecimiento de su “industria estratégica”: aeroespacial, del automóvil, de la energía y de la electrónica.<sup>27</sup>

Preocupan al organismo asesor de gobiernos las siguientes cuestiones:

---

*	Los trabajadores jóvenes con estudios superiores enfrentan dos tipos de problemas, que implican “un uso ineficiente de sus competencias”: a) la informalidad y b) la sobrecualificación.
*	Casi la mitad de los empleadores alertan sobre una falta de competencias en su sector y consideran que la formación y educación de los solicitantes de empleo “no es adecuada a sus necesidades”.
*	Los 13 subsistemas de educación superior que existen en el país presentan diferencias considerables en sus estructuras de “gobernanza” (sic) en sus sistemas de financiamiento y en la influencia del gobierno.
*	La calidad varía entre las muchas instituciones de educación superior que existen, y el criterio de la vinculación con el mercado laboral no es utilizado para realizar las evaluaciones.
*	Menos de la mitad de los estudiantes de licenciatura están inscritos en programas que no han sido evaluados o acreditados externamente.
*	No existe una cultura sólida de aseguramiento de la calidad dentro de las instituciones de educación superior, salvo excepciones.
*	El sistema de educación mexicano es complejo, pero carece de diversidad en campos y niveles de estudios. Un tercio de los estudiantes cursan las carreras de Derecho o Administración de Empresas.
*	En general, no se tiene clara conciencia del papel de la educación de calidad, ni se reconoce su importancia.
*	“...la calidad y el impacto de la educación, ni se fomentan, ni se reconocen, ni se gratifican”.
*	En cuanto a la vinculación con el mercado laboral, “la legislación es confusa, fragmentaria y contradictoria”.
*	De remate, las instituciones carecen de recursos para los programas de vinculación con el mercado laboral.

---

<sup>27</sup> Resumen ejecutivo de *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*, pp. 1-5. En línea: <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-superior-en-mexico\\_a93ed2b7-es](https://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-superior-en-mexico_a93ed2b7-es)>.

Reivindica plenamente la OCDE lo hecho por los neoliberales en las últimas décadas. Afirma que, de ser una economía relativamente protegida, la mexicana pasó a ser “de manufactura, de inversión internacional y de exportaciones”. Todo eso gracias al Tratado de Libre Comercio de América del Norte, que lo integró “con éxito en las cadenas de valor mundiales” y aportó beneficios económicos “en clave de productividad, diversificación y sofisticación productiva”. Casi el paraíso nos llegó con ese tratado, según la visión de la OCDE.<sup>29</sup>

Aunque siempre hay un *pero*: México no ha logrado “cerrar la brecha de productividad con respecto a las economías altamente desarrolladas”, especialmente en las pequeñas y medianas industrias.

Reconoce, sin embargo, que el país ha hecho esfuerzos para superar esa situación y los destaca así: a) la apertura a la inversión privada en sectores como telecomunicaciones, electricidad y petróleo; b) aplica medidas similares en comercio, turismo y alimentación; c) utiliza algo de innovación tecnológica y servicios empresariales complejos. Sólo que esto se enfrenta a una gran proporción de la informalidad, el predominio de las microempresas y un bajo nivel de cualificación de su población, entre otros factores.

Enfática, la OCDE postula: “La educación y las competencias son los pilares sobre los que México debe construir su crecimiento y prosperidad futuras”. Y se refiere a todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta los posgrados y la investigación. Debe vincularse, dice, con el mercado laboral, para que alcancemos “un crecimiento sólido, inclusivo y sostenible en una economía global”.

Se ocupa luego el organismo del sistema de educación superior en México y proporciona dos datos muy relevantes: 1) el 35.1 por ciento de los alumnos matriculados en este sistema están en las carreras de Derecho y Administración de Empresas; y 2) en la actualidad, cada año salen al mercado de trabajo más de millón y medio de egresados. Éstos buscan afanosamente puestos de trabajo, pero enfrentan los dos problemas men-

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp. 7-44.

<sup>29</sup> Muy acorde con aquel discurso de Carlos Salinas de Gortari que nos felicitó por haber llegado al Primer Mundo, cuando la verdad era que se nos imponía la lógica neoliberal de los tratados de libre comercio.





cionados: la informalidad y la sobrecualificación, Por ello, hay cada vez más *emprendedores*.<sup>30</sup>

Aunque México tiene gran cantidad de fuerza de trabajo joven, es difícil que ésta pueda acceder a puestos de trabajo satisfactorios. Y aun cuando esta dificultad se reduce con un título universitario, cada día es más frecuente ver sin empleo a graduados de alta calificación profesional.<sup>31</sup>

Asegura la OCDE que “México carece de una visión estratégica para la educación superior y, en la actualidad, no dispone de mecanismos de dirección eficaces para el sistema de educación superior, por lo que respecta a la calidad y diversidad de programas y los niveles ofertados... no cuenta con un marco legal común que regule de forma integral” ese sistema.<sup>32</sup> Sugirió la creación de una nueva ley, en cuya redacción participaran agencias federales, grupos de interés y agentes sociales.

Sostiene también el organismo, que en nuestro país no se tiene un concepto claro de la calidad de la educación superior. Para medirla, dice, existen tres enfoques principales: la auditoría, la evaluación y la acreditación. Hoy en día, afirma, no existen controles adecuados, por lo que debe asegurarse la calidad “y garantizar que los estudiantes desarrollen conocimientos competenciales relevantes para el mercado laboral”.<sup>33</sup>

Para lograr que la calidad vaya unida a la vinculación con el mercado laboral, debe haber vinculación con los agentes sociales, asevera la OCDE. Ellos tienen que participar en las decisiones “relativas a la oferta de programas o al diseño y la provisión de programas de estudio”, asevera. También en la gobernanza y en la actualización del currículo.<sup>34</sup>

Recomienda la OCDE que las autoridades educativas hagan alianzas con los empleadores, pues “son favorables para todas las partes. Los es-

<sup>30</sup> Con esta denominación se identifica a quienes están siendo canalizados hacia la creación de empresas propias, a fin de aprovechar sus “competencias” profesionales. Se trata de un fenómeno muy desarrollado en nuestros días, debido a que la tecnología elimina centros de trabajo y a que la globalización pone mano de obra de distintos países a disposición de los patrones.

<sup>31</sup> Es lo que llamamos el *desempleo ilustrado*. Personas con maestrías y doctorados tienen más problemas para insertarse en el mundo laboral, que otros de menor nivel. Ello, debido a que sus aspiraciones salariales y de contratación son superiores.

<sup>32</sup> OCDE, *Educación Superior en México*, 2018, p. 13. En línea: <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-superior-en-mexico\\_a93ed2b7-es](https://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-superior-en-mexico_a93ed2b7-es)>.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>34</sup> *Ibid.*, pp. 17 y 18. Esto explica por qué se volvió tan importante para los gobiernos del neoliberalismo la actitud de grupos como Mexicanos Primero, de los Claudio X. González, padre e hijo.

tudiantes consiguen una transición más rápida hacia el mercado laboral y logran mejores resultados, al tiempo que los empleadores obtienen la fuerza laboral cualificada que necesitan. El personal académico se mantiene al corriente de las prácticas actuales de la fuerza laboral y de las competencias necesarias, y construye relaciones estratégicas con los empleadores, que resultan importantes para las actividades tanto docentes como de investigación". Es común que en los grupos de asesores de las instituciones estén presentes los empleadores (no precisa si de forma honorífica o reciben algún estipendio). Propone la política pública de ayudar a las instituciones a realizar ese tipo de alianzas.<sup>35</sup>

También recomienda la OCDE que haya una oferta diversa de programas, basada en que los empleadores "requieren de una amplia variedad de conocimientos y competencias". Los campos de estudio deben ampliarse, tomando en cuenta el desarrollo del mercado laboral. Para fomentar la innovación, vuelve a mencionar como industrias estratégicas la de energía, la automotriz y la aeroespacial. Llama a concientizar a los estudiantes de la importancia de los programas de técnico superior universitario y de profesional asociado.<sup>36</sup>

La *educación en emprendimiento* es considerada por la OCDE como innovadora. Si se le integrara al currículum, afirma, "podría llegar a todos los estudiantes y facilitar el desarrollo de una gran variedad de competencias transversales junto con la creación de conocimientos y habilidades emprendedoras". Se alegra el organismo de que algunas instituciones estén contratando como profesores de asignatura a empresarios exitosos. Aunque sigue predominando el modelo de clases presenciales y los niveles de preparación de los docentes son relativamente bajos, debe fomentarse el uso del aprendizaje experiencial con personas vinculadas al mundo del trabajo. Propone la creación del Centro Nacional para la Excelencia en la Enseñanza y el Aprendizaje.<sup>37</sup>

Para la OCDE, el proceso de aprendizaje debe incluir acciones en el centro de trabajo, pues eso facilita su incorporación al mundo laboral. Concibe a los estudiantes como futuros empleados. Para ello, sugiere reactivar la Fundación Educación Superior-Empresa, que se creó en 2008 y estuvo financiada hasta 2014, por lo que desapareció. Existe en México el servicio,

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>37</sup> *Ibid.*, pp. 25-27.



social, pero muchos estudiantes no le ven utilidad, por lo que es necesario reestructurarlo y vincularlo con el mercado laboral.<sup>38</sup>

Para la OCDE es importante apoyar el emprendimiento. Considera útil crear un ambiente *start-up*,<sup>39</sup> para ayudar a los egresados de instituciones de educación superior a crear y desarrollar negocios. Recomienda al Estado mexicano buscar formas de apoyo a los nuevos emprendedores y específicamente a los grupos que operan como *start-up*. Menciona la labor del Instituto Nacional del Emprendedor.

Para mejor aprovechar el talento de sus ciudadanos, dice la OCDE, se debe mejorar el itinerario para su ingreso a la educación superior. A veces ocurre que un estudiante descubre que la ruta elegida no es la adecuada para él. Para que eso no se convierta en problema, su itinerario tiene que ser flexible. La movilidad entre sistema e instituciones diferentes facilita el proceso de educación para toda la vida. Existe, desde 2014, un Marco Nacional de Cualificaciones que trata de esos mecanismos de movilidad, pero a la fecha no se aplica. Dentro de la propuesta general de movilidad, el organismo incluye una concreta: que los estudios de especialización sirvan como antecedente de ingreso a la maestría.<sup>40</sup>

En cumplimiento del principio de aprendizaje por toda la vida, la OCDE recomienda que se creen programas para trabajadores en activo, incluyendo a los de tiempo completo. Evidentemente, se trataría de adultos, con una ocupación fija, pero con deseos o necesidades de superación personal o profesional. Refiere que en 2012 la SEP creó la Universidad Abierta y a Distancia de México, cuya calidad “genera preocupación (además de que) no existen criterios establecidos para su evaluación y acreditación”. Lamenta que en las empresas mexicanas no exista, por lo general, una

<sup>38</sup> *Ibid.*, pp. 29-31.

<sup>39</sup> Un ambiente *start-up* es el que facilita la innovación y lo que llaman *emprendimiento*. En el blog *Hot Mart* se asegura que “Internet llegó para revolucionarlo todo: la forma como nos comunicamos, organizamos nuestro día a día y consumimos. ¡Incluyendo la manera de hacer negocios!”. Mientras las pequeñas y medianas empresas requieren de un capital inicial, las *start-ups* ingresan al mercado para financiarse, y del mismo mercado obtienen los recursos que determinan su crecimiento. Dos hechos las caracterizan: son muy innovadoras y manejan alta tecnología. Satisfacen una necesidad social y son escalables, o sea que se puede planear su crecimiento. Constituyen un fenómeno de nuestro tiempo, porque de esa forma surgieron los gigantes financieros de hoy que son Uber, Facebook, Amazon y muchos más. Blog consultado el 8 de marzo de 2021.

<sup>40</sup> OCDE, *Educación Superior en México*, 2018, pp. 33-35.

cultura de capacitación. Recomienda que los programas de estudio sean flexibles, para que sea factible compatibilizar el trabajo con el estudio.<sup>41</sup>

Los actores del proceso educativo requieren información del funcionamiento de la educación superior, para la toma de decisiones, sostiene la OCDE. La misma debe ser “oportuna, fiable, accesible y fácil de utilizar para los diferentes grupos de interés”. Es esa la base para una correcta evaluación. En la actualidad, aunque existe información, afirma el organismo, no siempre es fácil de analizar por estar elaborada con diferentes metodologías. Recomienda que se realice una Encuesta Nacional de Egresados, por parte del Instituto Nacional de Geografía y Estadística.<sup>42</sup>

Todos los niveles de autoridad deben trabajar coordinadamente en los objetivos de la educación y el mercado de trabajo, dice la OCDE. Lamenta que, aunque existe un mecanismo de coordinación de las secretarías de educación de las 32 entidades federativas del país (el Consejo Nacional de Autoridades Educativas o Conaedu), no funciona. Se crearon comisiones estatales para la Planeación de la Educación Superior o Coepes en las entidades de la República, pero su funcionamiento ha sido “ambivalente” y hoy carecen de presupuesto. Recomienda fortalecer al Consejo Nacional de Productividad para que no sólo coordine a las autoridades, sino que organice mesas redondas “entre las instituciones de educación superior y las empresas”. También propone que se cree un organismo nacional que coordine las relaciones entre la SEP y las autoridades de educación estatales.<sup>43</sup>

#### EL DESMANTELAMIENTO DEL PROYECTO EDUCATIVO HISTÓRICO DE MÉXICO

Las raíces del proyecto educacional mexicano son, sin duda, liberales. Al triunfo de esta corriente sobre la conservadora se comenzó a crear un sistema educacional distinto al que implantó la Iglesia católica desde tiempos de la conquista española. El liberalismo, que en su tiempo fue revolucionario, se definió a favor de la escuela pública, laica y gratuita. Esto implica el derecho de la población a recibir ese servicio por parte del Estado, sin costo y sin orientación religiosa ninguna. Larga fue la lucha

<sup>41</sup> *Ibid.*, pp. 35-37.

<sup>42</sup> *Ibid.*, pp. 37-39.

<sup>43</sup> *Ibid.*, pp. 39-41.



entre las citadas tendencias y largo el camino de consolidación ideológica y práctica de este modelo.

Aunque no durará lo que tenía previsto, el neoliberalismo sigue pateando. Comenzó su fase de decadencia, pero está lejos de haber concluido su ciclo. Los daños que causa siguen produciéndose.

Es en el artículo 3o. de la Constitución de 1917 donde mejor se refleja el cambio que ha sufrido la educación en nuestro país. Siendo el más prospectivo de nuestra Carta Política, porque contiene un proyecto de nación, ha sido reformado en varias ocasiones según las tendencias de los gobernantes en turno. Hoy, su texto está lejos de cumplirse, pues las determinaciones bancomundialistas y de la OCDE continúan rigiendo en materia educativa.

El neoliberalismo caló hondo en la materia: aplicó, sin encontrar resistencia entre las autoridades del Viejo Régimen, todos los dictados de los organismos internacionales que hemos analizado. Ideológicamente, tuvo importantes avances cuando el pensamiento progresista se retrajo. Lo público fue cuestionado severamente, al grado de equipararlo con corrupción e ineficacia. Lo laico sufrió quebranto debido a las alianzas políticas entre la clase política de los partidos que dominaban las cámaras, y la gratuidad fue puesta en entredicho por la imposición de aranceles en instituciones sobre todo de educación superior.

El paquete de “reformas estructurales” fue presentado como carta de “modernización del Estado” y garantía de progreso de la sociedad mexicana. Pasó sin oposición la referente a los hidrocarburos (reforma energética), igual que la de carácter político (que dio lugar a organismos autónomos; a creación de partidos con propietarios casi familiares; a cambios cosméticos en el Instituto Federal Electoral, que cambió a Instituto Nacional Electoral; al aumento de diputados y senadores plurinominales); y la de orden penal. Sólo encontró resistencia la reforma educativa, confrontada con resultados positivos por el magisterio democrático agrupado en la Coordinadora Nacional de trabajadores de la Educación. Reconocemos que fue el único sector organizado que obtuvo una gran victoria sobre los neoliberales.

Al cambio de gobierno, que puede abrir camino para luchar por un cambio de Régimen Político, las reglas sobre educación han prevalecido en su mayoría. Aun cuando cesó la persecución salvaje que se dio sobre los maestros en el sexenio de Enrique Peña Nieto, en el quehacer del aula ningún progreso se ha notado. Si bien es cierto no hay ataque a las univer-

sidades públicas, como hasta hace poco se dieron, la situación en general tiene grandes pendientes.

## LA UNAM EN LA LISTA

Nadie escapó a las influencias del neoliberalismo, ni las universidades públicas incluyendo a la Universidad Nacional Autónoma de México. Todo debía ser metido en cintura, para que se disciplinaran a las reglas del mercado.

La ofensiva contra la más grande institución de educación superior de América Latina se abrió con el documento de Jorge Carpizo: *Fortalezas y debilidades de la UNAM*. Con un lenguaje meloso se intentó disfrazar la neoliberalización, por supuesto que sin éxito. El movimiento estudiantil respondió con una huelga, misma que dio lugar a la celebración del *Congreso del Frontón*. Se le nombró así porque materialmente se realizó en una instalación deportiva. Concluyó con acuerdos interesantes, como el de la abolición del Tribunal Universitario, que en lo general no se cumplieron. Esto incidiría en el comportamiento de las y los estudiantes en el transcurso de la gran huelga rebelde de 1999-2000.

El gobierno de Ernesto Zedillo, totalmente sometido a las estrategias del BM y del FMI, lanzó la primera señal cuando envió a la cámara federal un presupuesto de egresos para 1999 con reducciones sensibles para la educación superior. Con un lenguaje típicamente neoliberal, se expresó:

El acceso a los niveles educativos superiores por parte de los jóvenes provenientes de familias extremadamente pobres es especialmente bajo, con lo que el subsidio federal beneficia en gran proporción a población con posibilidades de ingresos para cubrir parcial o totalmente el costo de la educación. Es por ello que, en un contexto de escasez y, dado el momento de recursos que absorban estos niveles, se deben promover esquemas alternativos de financiamiento que permitan reorientar recursos hacia la población con mayores rezagos.

Francisco Barnés de Castro reinició el embate en 1997. Modificó primero dos reglamentos: el General de Inscripciones y el General de Exámenes, con resultados satisfactorios para él hasta la fecha, pues logró eliminar dos turnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades, disminuir la matrícula estudiantil, reglamentar el pase automático de las preparatorias a



las facultades de la institución. Y el 11 de febrero de 1999 publicó su documento *Universidad responsable, sociedad solidaria*. Un dato que debe conocerse para comprender el *modus operandi* de Barnés es el siguiente: desde hace décadas, las autoridades de la UNAM mantienen en vigor el cobro de 20 centavos (sí, 20 centavos) como cuota obligatoria para ingresar a la casa de estudios. ¿Cómo entender esa que parece una posición absurda? Va la respuesta: es una cuestión simbólica. Nunca la burocracia universitaria ha renunciado a la posibilidad de cobrar el costo de la educación y demás servicios que imparte. No puede hacerlo hoy, porque los estudiantes responderán siempre a una imposición de ese tipo, pero la mantiene como permanente amenaza.

Por eso, cuando Barnés modificó el Reglamento General de Pagos (RGP), efectuó una campaña de prensa en torno a los 20 centavos que se cobran. Eso desprestigió fuertemente al estudiantado, que pareció irracional y falta de compromiso con su universidad, pues no quiso colaborar en su sostenimiento. El factor político fue utilizado por la burocracia, pero no dio resultados (o al menos no los esperados por ella).

Al comienzo de este episodio histórico, Barnés anunció que sólo se cobrarían 1 360 pesos anuales a los alumnos del bachillerato y 2 040 a los de licenciatura. ¡Una verdadera ganga! Además, entraría en vigor hasta el siguiente semestre y tendría cobros diferenciales en atención a la situación económica de las y los jóvenes. De nuevo, hizo uso de la tersura del lenguaje neoliberal al declarar: “un sistema de gratuidad absoluta implica un trato igual a los que de ninguna manera son iguales [...] Esto hace que un esquema de cuotas como el que he planteado sea más equitativo que un esquema de universidad gratuita”.

La respuesta de los estudiantes fue el ¡No! Y convocaron al diálogo a las autoridades universitarias, al tiempo que promovían lo que llamaron *megamarchas*. Con el tiempo, lo serían, pues está probado que en este movimiento se dieron las mayores concentraciones humanas de la historia de la lucha universitaria mexicana. El rector no asiste al diálogo convocado por el Consejo General de Huelga (CGH) y, por el contrario, amenaza con sanciones legales a quienes realicen paros.

En una sesión llevada a cabo fuera de las instalaciones universitarias, el Consejo Universitario aprueba el RGP y formaliza la confrontación con la juventud que quería ser escuchada. El mito de la *Generación X*, que supuestamente estaba conformada por muchachas y muchachos sin vocación de participación en cuestiones políticas, se vino abajo. El número de

escuelas que se unían a la juventud rebelde aumentaba y el 25 de marzo de 1999 se conformó la Asamblea Estudiantil Universitaria (AEU), antecedente del CGH. Se llevó a cabo una consulta para decidir si se iba o no a la huelga y, según Meneses, participaron más de 70 000 alumnos universitarios.

La AEU aportó una nueva forma de organizarse y actuar. Inspirándose en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, las y los jóvenes adoptaron los siguientes principios: asambleas directas, con mandatos explícitos a los delegados; horizontales en la toma de decisiones, rotativas en su composición y representativas de la voluntad asamblearia. En abril se transformaron en CGH y estallaron la huelga. Definieron este pliego petitorio:

- 
1. Abrogación del RGP.

---

  2. Derogación de los reglamentos de exámenes e inscripciones aprobados en 1997.

---

  3. Crear un espacio resolutivo para discutir y aprobar la reforma universitaria (Congreso).

---

  4. Recuperación de los días perdidos por la huelga.

---

  5. Anulación de toda clase de sanciones.

---

Y en mayo agregarían: 6.- Rompimiento de todo vínculo con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).

Para el mes de junio, Barnés convirtió su propuesta en la de cuotas voluntarias, misma que aprueba el Consejo Universitario. Demasiado tarde, ya el movimiento llevaba una inercia creciente que lo ponía en condiciones de conseguir su pliego petitorio. “Cuotas son cuotas”, dijeron los estudiantes al decidir que continuaban en la lucha por echarlas abajo. Y llevaron hasta sus últimas consecuencias, arriesgando su integridad física, hasta completar nueve meses de huelga. La gran huelga rebelde que frenó el neoliberalismo en la máxima casa de estudios de México. “Cerramos hoy la UNAM para que permanezca siempre abierta para todos los demandantes de educación superior”, decía una de sus mantas.

Los analistas caracterizan de diferente manera a este sujeto histórico que llevó a cabo la suspensión de labores más prolongada que se ha visto en universidad alguna de nuestro país. Algunos decimos que fue heroico y otros lo llaman *vándalo*. Marcela Meneses hace esta consideración:





Quienes permanecieron en la huelga eran, en su mayoría, los cegeacheros que coincidían en los métodos más radicales de lucha y confrontación contra el “enemigo externo” —ubicado principalmente en la Rectoría, pero también en los gobiernos federal y local, en todos los partidos políticos y en cualquier otro actor que criticara o se opusiera a las medidas que iba tomando el CGH, y contra “el enemigo interno”— cuyo extremo estaba representado por los moderados, pero en el que cabía toda una serie de matices diversos que se distinguían de la ultra.

Lo más valioso, a mi entender, fue que esta generación no iba a ser afectada por el cobro de las cuotas.

En el mes de julio de 1999 el gobierno echó mano de un grupo de sus intelectuales orgánicos, que fueron conocidos como *los eméritos*. Todos ellos formaban parte de la clase política universitaria y se dieron a la tarea de redactar una propuesta que, en teoría, daba respuesta cabal al pliego del CGH. Luis Esteva Maraboto, Héctor Fix Zamudio, Alejandro Rossi, Miguel León-Portilla, Alfredo López Austin, Manuel Peimbert, Luis Villoro y Alfredo Sánchez Vázquez, propusieron en cuanto al pliego del CGH:

- 
1. Suspende (ojo con la palabra) la actualización (ojo con el término usado) de pagos hasta que sean considerados en los espacios de discusión y análisis (o sea, los mismos que los aprobaron). Reconocemos al carácter voluntario de las cuotas (o sea, la propuesta de Barnés).
  2. Los reglamentos de inscripciones y exámenes, así como los vínculos con el Ceneval, se analizarían “en los espacios de discusión y análisis”). O sea, nada.
- 

Aunque fue magnificada por la prensa, la propuesta de los eméritos estaba vacía. No dejó a los muchachos del CGH otra opción que sostenerse en sus reclamos y en sus principios. Luego vendría la entrada a la Ciudad Universitaria del ejército (disfrazado de Policía Federal Preventiva) y el encarcelamiento de alrededor de mil muchachos y muchachas de la huelga. Algunos de ellos estuvieron presos más de seis meses. La huelga había sido derrotada, clamaron los medios de información gubernamentales.

A 20 años del suceso, estamos en condiciones de juzgar sin apasionamientos cuáles fueron los resultados de esa que fue una movilización de grandes proporciones; en la que participó una generación que vio a los ojos al poder del Estado y no se arrendó; que hizo frente a una feroz campaña de descrédito por parte de los poseedores de los medios masivos de información; que encontró a los intelectuales ya muy comprometidos con el gobierno; que comprendió la complejidad de su momento histórico; y que se jugó su futuro profesional y algo más con tal de alcanzar lo que creyó justo para los demás.

La mayor parte de la clase política mexicana habló de una derrota de los jóvenes. Y la atribuyó a su intransigencia y su falta de habilidad política para aprovechar las condiciones y lograr un acuerdo “favorable a todos”. En vez de eso, fueron consecuentes y se la jugaron. El costo que han pagado es elevado: algunos fueron procesados penalmente y estuvieron hasta seis meses en reclusión. Otros fueron sancionados por el Tribunal Universitario. Buena parte de ellos, en lo personal, han tenido problemas incluso para concluir sus carreras profesionales. Y si no, pregúntenle a el Mosh, a quien la prensa denostó sin descanso.

Yo, en cambio, con amigos como Luis Javier Garrido y un puñado más, sostengo que el movimiento resultó triunfante. Y no estoy exagerando, pues veo claramente cómo consiguió frenar la neoliberalización de la UNAM, que comenzaba con las cuotas. Quienes conocemos las tácticas y técnicas del Banco Mundial y sus satélites tenemos claro cómo inicia, como se desarrolla y cómo concluye. Y está bien claro que ese proceso no pudieron aplicarlo a la UNAM, gracias a la huelga estudiantil de 1999-2000.

¿Que fue un movimiento perfecto? Claro que no. ¿Que se cometieron errores? Claro que sí. Pero el balance final es positivo. Ahí está, detenida —que no terminada— la intentona de que la máxima casa de estudios opere con reglas de mercado. Gracias a las y los jóvenes de 1999-2000 y sus profesores agrupados en la Asamblea Universitaria, así como los padres y madres de familia, el neoliberalismo fue frenado.



## FUENTES CONSULTADAS

### *Bibliográficas*

HARVEY, David, *Breve historia del neoliberalismo*, Ana Varela Mateos (trad.), Madrid, Ediciones Akal, 2007.

### *Hemerográficas*

RAMOS, Rolando, "La UNAM perdió su esencia, se volvió individualista y neoliberal: AMLO", *El Economista*, 21 de octubre de 2021, disponible en: <<https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/La-UNAM-perdio-su-esencia-se-volvio-individualista-y-neoliberal-AMLO-20211021-0112.html>>. (Consultado; 21/10/ 2021). en el

VIOR, Susana E., y OREJA CERRUTI, María Susana, revista *Atlántida*, núm. 6, octubre de 2015, Argentina, Universidad Nacional de Lujan, pp. 201-236.

Castañeda Rodríguez, Víctor Mauricio, y Díaz Bautista, Omar, "El Consenso de Washington: algunas implicaciones para América Latina", *Apuntes del Cenes*, 36 (63), pp. 15–41, febrero 8, 2017, disponible en: <<https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/4425>>. (Consultado: 14/02/2023).

### *Electrónicas*

UNESCO Etxea, *La educación como derecho humano*. En línea: <2005[https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Basauri2015\\_09EducacionDerechosHumanos.pdf](https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Basauri2015_09EducacionDerechosHumanos.pdf)>. (Consultado: 14/02/2023).

Resumen ejecutivo de *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*, pp. 1-5. En línea: <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-superior-en-mexico\\_a93ed2b7-es](https://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-superior-en-mexico_a93ed2b7-es)>. (Consultado: 15/02/2023).



III

Actores, sujetos  
y testimonios de la huelga





# Una huelga plebeya

Magdalena Galindo

A la huelga estudiantil de 1999 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) algunos, desde sus filas, la llamaron *irreverente*, otros *plebeya*, *espontánea* o *masiva*. Sus enemigos emplearon adjetivos que iban desde *ilegal* hasta *irracional* o *sin sentido*. En realidad, se trató de una larga lucha a favor de la universidad pública y gratuita Y también en contra de las decisiones autoritarias de los organismos universitarios que dañaban a los académicos y a los estudiantes. De los calificativos de los adversarios a la huelga no es necesario ocuparse, pues son los habituales de las clases dominantes para cualquier huelga. De sus partidarios, en cambio, no sé si el adjetivo de *plebeya* sea el más exacto, pero sirve, porque alude a que esa huelga fue anómala y tuvo que enfrentar la oposición no sólo de las autoridades universitarias, ni únicamente del gobierno en funciones, sino también de todos los medios de comunicación, de intelectuales de prestigio y aun de amplios sectores de la propia izquierda.

En términos estrictos, puede afirmarse que esa larga lucha fue victoriosa, en el sentido de que logró atajar la voluntad de elevar las cuotas que debían pagar los estudiantes, que fue la demanda principal de la movilización. Sin embargo, no puede desconocerse que el costo fue muy alto; en primer lugar, porque los huelguistas no lograron a lo largo de esos nueve meses revertir el desprestigio impulsado por las autoridades universitarias y federales y, sobre todo, porque terminó con una dura represión que, además de violar abiertamente la autonomía universitaria con la entrada de la Policía Federal Preventiva, llevó a la cárcel a más de mil estudiantes.

Para intentar explicar la virulencia con que fue atacada, así como la terquedad de su dirigencia, me parece indispensable referirme en primer lugar al contexto histórico y, aunque sea brevemente, a las luchas anteriores y sus resultados.

La decisión de las autoridades universitarias de ese momento de elevar las cuotas no fue casual, sino que obedeció precisamente a la etapa que estaba viviendo el capitalismo. Para intentar describir ese contexto, hay que retroceder un poco hasta la gran crisis estructural que estalla al principio de los años setenta y que hasta la fecha no ha podido resolverse. La causa última de esta gran crisis es la caída de la tasa de ganancia, debido al alto grado de monopolización de las economías altamente industrializadas, o dicho en otras palabras, al aumento de la composición orgánica del capital, esto es al aumento del capital constante, es decir, el invertido en maquinaria y materias primas, en relación con el capital variable, o sea el que se destina a la compra de fuerza de trabajo, que es la única que genera plusvalía o nuevo valor, del cual se deriva la ganancia de los capitalistas. Por supuesto, este proceso de aumento de la composición orgánica del capital se presenta muchas décadas antes; sin embargo, el capital había podido mantener y acrecentar su tasa de ganancia, gracias a diversos mecanismos contrarrestantes de esa caída. Lo que provoca el descenso de la tasa y, en consecuencia, la crisis más larga e intensa que ha vivido el capitalismo es precisamente que esos mecanismos dejaron de cumplir su función y se convirtieron, debido a su intenso uso durante las décadas anteriores, en trabas para la acumulación de capital. No es posible detenerse aquí en las formas en que esos mecanismos dejaron de funcionar, lo que importa para nuestro tema es que, frente a la caída de la tasa de ganancia, el gran capital financiero, que detenta la hegemonía en un nivel internacional, va a instrumentar una estrategia en busca de recuperar su tasa de ganancia. De esa estrategia, la cual se va a manifestar tanto en el terreno económico como en el político, militar, social y cultural, la de mayor alcance es el proceso de globalización.

El motor, el núcleo central de la globalización, es la desintegración del proceso productivo; de manera que los departamentos que antes formaban parte de una misma planta se separen, para llevar los segmentos intensivos en fuerza de trabajo a los países subdesarrollados, con el fin de reducir costos, gracias a los más bajos salarios que se pagan en nuestros países, mientras los segmentos de alta tecnología y gran capital permanecen en los países hegemónicos.

Para llevar adelante la globalización y con ella la recuperación de la tasa de ganancia, era necesario garantizar la libre movilidad del capital

en sus tres formas: como capital-mercancía, como capital de inversión y como capital-dinero. Es entonces, a mediados de los años ochenta, cuando la gran burguesía financiera emprende dos ofensivas. Una, contra los trabajadores, tanto de sus propios países, como, con mayor virulencia, contra los asalariados de nuestras naciones. La segunda, contra los países subdesarrollados, a fin de apoderarse de sus recursos naturales y, también, lograr una gigantesca transferencia de riqueza a través de las actividades financieras. Para conseguir la libre movilidad del capital y avanzar en sus ofensivas, el capital se valió de los organismos financieros internacionales y éstos, a su vez, utilizaron el problema de la deuda para exigir a los países subdesarrollados la aplicación de las políticas neoliberales y las reformas estructurales. Así, el Fondo Monetario Internacional se ocupó de los programas de corto plazo que se impusieron a los países deudores, como condición para otorgar el visto bueno que les abriría nuevamente los créditos de la banca privada internacional. Al Banco Mundial (BM) le correspondió imponer las reformas estructurales características del neoliberalismo.

Ya señalé que para el proceso de globalización era indispensable contar con la libre movilidad del capital, esa es la razón que tiene el gran capital para imponer las políticas neoliberales y, en particular, las reformas estructurales. El neoliberalismo impulsa numerosos cambios, enfilados, todos, hacia la apertura de las economías, es decir, al abatimiento de las fronteras económicas y a la transformación del Estado y, en consecuencia, a la ruptura del pacto social que había imperado desde la Segunda Guerra Mundial y, específicamente en nuestro país, desde el triunfo de la Revolución Mexicana.

Entre las numerosas reformas y políticas neoliberales, las más significativas son la privatización de las empresas paraestatales y aún de servicios que corresponden al Estado, como las carreteras, los puertos y aeropuertos, la atención de la salud, la educación y hasta las cárceles. Además, la eliminación de barreras a las importaciones y a la inversión extranjera, así como los recortes al gasto público, en particular al gasto social, o sea a la salud, la educación, la vivienda y toda clase de subsidios o prestaciones a los trabajadores.

En México, la aplicación de las políticas neoliberales se inicia en 1982, con el sexenio de Miguel de la Madrid, y va a continuar hasta 2018, al final de la administración de Enrique Peña Nieto. En esos 36 años se implementaron numerosas reformas, entre las que me parecen más graves están la





reforma laboral, la educativa y la energética. En cuanto a la educación, hay que destacar que el BM manifestó desde principios de la década de los ochenta un gran interés en el terreno de la educación. Y aquí hay que referirse nuevamente al proceso de globalización. Para que fuera posible la internacionalización del proceso productivo, que como ya dije, es el motor o el núcleo de la globalización, se necesitaba, además de la libre movilidad del capital, algunas condiciones técnicas, entre éstas la principal es la automatización, esto es, la aplicación en la producción, de las tecnologías informáticas y la telemática, las máquinas de control numérico o, dicho de otro modo, la utilización de las computadoras en el proceso productivo, entre ellas, los robots. Las nuevas tecnologías, aunadas a las ofensivas del gran capital contra los trabajadores y contra los países subdesarrollados, van a provocar numerosos cambios en las clases trabajadoras. Uno de los más significativos es el crecimiento exponencial de las migraciones que han llevado a algunos autores a hablar de *neonomadismo* y otro, no menos importante, es que se va a generar una reestructuración de la clase asalariada, por la incorporación masiva de mujeres y jóvenes. Esta transformación que obedece a la utilización de las nuevas tecnologías y al proceso de globalización, va a tener un efecto drástico en la educación, pues ahora los capitalistas necesitan un nuevo tipo de trabajador, ya no el obrero especializado, cuyo entrenamiento se extendía a uno, dos o más años, sino una gran masa de empleados que sólo sepan leer, escribir y algunas operaciones aritméticas, y un reducido grupo de alta calificación, que se ocupen del control, la comunicación y la supervisión de los nuevos procesos productivos. Este cambio se puede observar especialmente en las maquiladoras, donde basta un entrenamiento sencillo, que sólo dura uno o dos meses. Esta es la razón, además de la pauperización de las clases trabajadoras, que explica la incorporación masiva de jóvenes y mujeres a las actividades productivas.

En cuanto a la educación, tanto los organismos internacionales, como el BM o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, van a impulsar dos cambios fundamentales. Por un lado, el apoyo a la educación básica y a los posgrados, mientras, por otro, se procura disminuir a las licenciaturas, tanto disminuyendo los años de estudio como procurando dar salidas intermedias como técnicos en el área. Esto es, se busca atender la necesidad del gran capital de contar con gran número de trabajadores con sólo el nivel básico de educación y una reducida élite de

posgraduados para las labores de coordinación de los procesos productivos internacionalizados.

En el caso de México, hay que decir que ya desde principios de los años ochenta el BM envió una comisión para observar las condiciones de las universidades, y aunque su estadía en nuestro país sólo duró unas cuantas semanas, sí elaboró un informe en el que la principal recomendación, todavía preocupados por las repercusiones del movimiento estudiantil de 1968, fue que era necesario desmembrar a la UNAM y reducir su matrícula, a fin de que no hubiera la concentración de estudiantes que se daba en la Ciudad Universitaria, pues para los expertos de la comisión del Banco Mundial, esa era la forma de evitar los movimientos políticos.

Si a estas necesidades del capital añadimos las políticas neoliberales aplicadas en nuestro país desde 1982, podemos afirmar que las tres líneas que impulsaron las autoridades universitarias fueron la privatización de la educación, la disminución de la matrícula a través de los exámenes de admisión y una tercera que se refiere a los contenidos y es el predominio de la técnica en detrimento de las humanidades y del pensamiento crítico.

A esos lineamientos es a los que se opone la huelga de 1999 en la UNAM. Hay que recordar el pliego petitorio de los estudiantes: 1) Abrogación del Reglamento General de Pagos (RGP); 2) Derogación de las reformas de 1997; 3) Rompimiento de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval); 4) Realización de un congreso democrático y resolutivo, 5) Desmantelamiento del aparato de represión y espionaje en la UNAM; y 6) Recuperación del semestre.

La abrogación del RGP era la demanda principal, la que impulsó a miles de estudiantes a la lucha, y al oponerse al aumento de cuotas que pretendían las autoridades se estaba oponiendo al mismo tiempo a la privatización de la universidad, pues la esencia de la universidad pública es precisamente que sea gratuita, esto es, que responda a la obligación del Estado de cumplir con el derecho humano de acceso a la educación.

La derogación de las reformas de 1997, así como el rompimiento de los vínculos de la UNAM con el Ceneval (que es la empresa privada que diseña, aplica y cobra por los exámenes de admisión a las universidades), se dirigían contra las triquiñuelas de las autoridades para dificultar la admisión y la permanencia de los estudiantes, a fin de llevar adelante la política de disminuir la matrícula. La realización de un congreso democrático y resolutivo iba más allá, hacia la transformación de la universidad con la participación de la comunidad.



Las dos últimas demandas son las habituales prácticamente en toda huelga, es decir, contra la represión y por la recuperación de lo perdido durante el movimiento.

Los intentos de las autoridades de reducir la matrícula y la permanencia en la UNAM, en línea con las recomendaciones de los organismos internacionales, se habían iniciado dos décadas antes. Hay que recordar que el movimiento estudiantil de 1968 fue una respuesta de los jóvenes ante la represión ejecutada por el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz y en este sentido tuvo un contenido esencialmente político, pues ninguna de las demandas del pliego petitorio de entonces se refería a la situación estudiantil, sino se trataba de exigencias de carácter democrático, por eso es que ha sido reconocido como un parteaguas en la historia política y social de México. Sin embargo, la respuesta del gobierno, ya encabezado por Luis Echeverría, fue la excarcelación de los presos políticos, lo que se llamó la Apertura Democrática que esencialmente significó el reconocimiento de nuevos partidos y el ingreso de los universitarios a los medios de comunicación. En cuanto a los estudiantes como estrato social, la estrategia gubernamental fue ampliar la matrícula, la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y, en consecuencia, la incorporación de muchos de los egresados de la educación superior como profesores. Esa fue la realidad durante los años setenta. Sin embargo, ya al final de esa década, con Guillermo Soberón como rector, las autoridades de la UNAM intentaron tomar medidas para disminuir la matrícula, a través de modificaciones al reglamento que establecían límites a la permanencia y otra serie de ordenamientos que significaban nuevas dificultades para cursar las carreras. En 1979, como respuesta a esos intentos, se levantó un movimiento que agrupó a miles de estudiantes para oponerse a tales modificaciones y que, efectivamente, logró echar para atrás esa reforma.

En 1986, con Jorge Carpizo como rector, el nuevo intento se centra en el aumento de cuotas por medio de la modificación del RGP, que es aprobada, prácticamente por unanimidad, en el Consejo Universitario, con excepción de unos cuantos consejeros, entre los que se encontraba el entonces estudiante de posgrado Imanol Ordorika. Al salir de la sesión del Congreso Universitario, Ordorika gritó la frase de Espartaco: “Volveremos y seremos miles”. Y, en efecto, en unos dos días de *saloneo* en facultades, CCH y preparatorias, se reunieron en asamblea, que tuvo que realizarse en la explanada al costado de la Biblioteca Central, miles de estudiantes que protagonizarían, con el que se llamó el Consejo Estudiantil

Universitario, un amplio movimiento que, al final, resultaría triunfante, pues consiguió sin represión de por medio, las tres demandas fundamentales: el no aumento de las cuotas, el diálogo público y la realización de un congreso universitario con el compromiso del Consejo Universitario de asumir las resoluciones adoptadas en el congreso. Sin embargo, en unos cuantos meses se demostraría que no debía confiarse en la palabra de las autoridades universitarias, porque a pesar de su compromiso hecho públicamente, primero alargaron los plazos para la realización del congreso, después para la ejecución de las resoluciones y finalmente, no cumplieron los acuerdos, con excepción de la creación de las coordinaciones de Ciencias y de Humanidades, que, por otro lado, no era una demanda genuinamente estudiantil. Esta conducta de las autoridades fue uno de los factores para que, 13 años después, la huelga de 1999 se alargara tanto, pues los estudiantes exigían, con razón, un mayor compromiso de las autoridades para levantar la huelga.

Por supuesto, el factor de mayor relevancia en el alargamiento de la huelga fue la estrategia del rector Barnés y demás autoridades de negarse al diálogo y, en cambio, apostar al desprestigio del movimiento y al empleo de artimañas para restarle fuerza. Hay que recordar que, desde el principio, el aumento de cuotas se planteó para aplicarse no a los estudiantes que ya habían ingresado a la UNAM, sino a los que ingresarán en el futuro, con lo cual buscaban apelar al individualismo, de manera que, al no verse afectados en lo personal, renunciaran a solidarizarse con los futuros estudiantes. También, al mismo tiempo, se intentó llamar a los sentimientos con una campaña que clamaba “ayuda a tu universidad”. Después se estableció que las cuotas sólo las pagarían los estudiantes que contaran con capacidad económica. Al final, intentaron convencer a los estudiantes de que ya habían ganado sus demandas y que no había razón para continuar con la huelga.

Todas esas campañas no consiguieron engañar a los estudiantes, que frente a cada una comprendieron que lo definitivo era que no subieran las cuotas para nadie, pues el derecho a la educación significa, ineludiblemente, el acceso de todos a una universidad pública y gratuita. Sólo hasta hoy, en 2019, es decir, 20 años después, se elevó a la Constitución la obligación del Estado de que la universidad pública debe ser gratuita. Aunque, claro, haciendo uso de la autonomía universitaria, las universidades, entre ellas la UNAM, desconociendo el ordenamiento constitucional, no han modificado su reglamento de pagos. Supongo que, con la esperanza de



que, en otros tiempos, más favorables para ellos, las autoridades puedan nuevamente intentar elevar las cuotas.

Si bien las diversas campañas que obtuvieron una cobertura masiva en los medios de comunicación no lograron engañar a los persistentes universitarios, sí consiguieron romper la solidaridad de los académicos y aun de amplios sectores de la izquierda, hecho que evidentemente debilitó al movimiento. Este ataque permanente, las críticas de diversos sectores, es lo que explica que a la movilización de los estudiantes en 1999 se le llamara una huelga plebeya, esto es, del pueblo estudiantil, sin el apoyo de otros estratos.

El golpe definitivo, que abrió la puerta para la represión, fue la carta de los académicos eméritos en que llamaron a levantar la huelga aceptando la propuesta de Rectoría y que fue firmada después por cientos de académicos. Así como el desplegado de un grupo de intelectuales, algunos de prestigio y caracterizados por acompañar luchas populares, llamando igualmente a levantar la huelga. A pesar de toda esa ofensiva, los estudiantes, encabezados por el Consejo General de Huelga (CGH), no sin discusiones y enfrentamientos en lo interno, persistieron en su lucha varios meses más. Al final, como es sabido, fue la toma de Ciudad Universitaria por la Policía Federal, la que acabó con la huelga y el encarcelamiento de más de mil estudiantes.

En lo personal, después de más de 20 años de esa histórica huelga, puedo recordar que, invitada por los representantes al CGH de la Facultad de Economía a participar en una mesa redonda como preámbulo a la huelga, fue una de las más anómalas en que he intervenido, pues como los auditorios de la facultad fueron cerrados por orden del entonces director, tuvo que realizarse en la explanada interior y, para ser visibles al amplio número de asistentes, se improvisó un presidium juntando dos escritorios y colocando sobre ellos una delgada mesa y las sillas para los ponentes. De lo que hablamos, sólo recuerdo que, a lo mejor con un poco de desatino, pues en ese momento hubiera sido más apropiado levantar el ánimo de los huelguistas, señalé que toda huelga es una vivencia difícil y que exige el sacrificio y la toma de riesgos por los huelguistas. Desgraciadamente, esas palabras se cumplieron en la huelga de 1999. Tanto por la duración que abarcó nueve meses de guardias y movilizaciones, como por la represión sufrida al final.

Un balance del movimiento tiene que reconocer que fue un triunfo, en el sentido de que se consiguió atajar, de nueva cuenta, el intento de priva-

tizar a la UNAM a través del aumento de las cuotas. Sin embargo, también es un hecho que se pagó un alto costo por los estudiantes en lucha.

#### FUENTES CONSULTADAS

RAMÍREZ TOLEDANO, Gilberto Enrique. Compilación de artículos a 20 años de la huelga del CGH en la UNAM, publicados en revista *Sin Permiso*, España, entre el 19 de abril de 2019 y el 26 de enero de 2022. En línea: <<https://www.sinpermiso.info/autores/gilberto-enrique-ramirez-toledano>>. (Consultado: 15/02/2023).





“Lo que nos dolía era que no nos valoraran como camaradas”.  
Mujeres repensando su participación  
en la huelga de 1999 a la luz  
del presente feminista

Marcela Meneses y Diana Fuentes

EL INEVITABLE RETORNO DEL PASADO

La memoria es selectiva. No recordamos todo lo vivido por impráctico, innecesario o doloroso o, a veces, porque es mejor olvidar ciertas cosas, a modo de reconstruir una imagen más atractiva y benevolente de lo que hemos sido. Así, olvidamos o, naturalmente, recordamos para dar sentido a nuestro presente: sea o no esta evocación fidedigna al pasado convocado. Con todo, a veces, el recuerdo nos asalta y toma por sorpresa, mostrando sus claroscuros o fracturando nuestra autocomplacencia. Otro es el caso de la memoria colectiva, o de la historia. En esta última, la omisión de un acontecimiento es signo de que se libra una batalla por el sentido del presente.

En el año 2019 se cumplió el vigésimo aniversario del inicio de la huelga estudiantil más larga en la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): la del Consejo General de Huelga (CGH), que se extendió de abril de 1999 a febrero del año 2000. Sin embargo, la conocida *huelga del 99* es un momento negado en la historia contemporánea de la máxima casa de estudios. La clara omisión de lo acontecido en ese año en la UNAM tiene muchas causas, pero, de entre ellas, quizá la más importante esté relacionada con el intento de minimizar el denodado impulso del gobierno federal y de las autoridades universitarias del momento por meter a la universidad en sintonía con las reformas que neoliberalizaban al país.



No es extraño, por ello, que en 2019 no fuera la UNAM la institución que convocara a eventos conmemorativos sobre aquel movimiento estudiantil —a diferencia de los múltiples actos que se organizaron un año antes por el 50 aniversario de 1968—, sino el Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (INEHRM), donde tuvo lugar el conversatorio “La huelga estudiantil de 1999”, al que fuimos convocadas las autoras de este texto para participar en la mesa “Las mujeres y la huelga”. Ese conversatorio empató con un momento muy álgido para la universidad, pues 2019 estuvo marcado por una extendida y permanente movilización, encabezada principalmente por mujeres estudiantes de nivel bachillerato y licenciatura, en contra de la violencia sexual, de género y contra las mujeres, imperante en el espacio universitario. Sus demandas de alto al acoso y la violencia en las aulas, castigo a los violentadores, justicia y reparación del daño para las víctimas, las llevó a la organización de tendaderos, es-craches, marchas, mítines, *colectivas*, protestas virtuales y tomas de instalaciones de muchas escuelas y facultades, en distintos momentos y con diferentes duraciones durante los años 2019 y 2020, hasta que la pandemia por Covid-19 las dejó en suspenso. Esta movilización de las estudiantes, en el marco del aniversario de nuestro movimiento, y la invitación del INEHRM a repensarnos desde nuestra experiencia como mujeres en la huelga, motivaron la presente reflexión que hemos construido del brazo de nueve compañeras excegeacheras con quienes compartimos la pregunta sobre ¿qué significó ser mujeres en la huelga de 1999-2000?

Para nosotras, el encuentro de las distintas respuestas a esta pregunta es un camino para abatir el silenciamiento oficial, tanto como para superar, aunque sea de forma modesta, las dificultades que hemos vivido quienes participamos en el CGH para narrar nuestra historia y para recuperar valiosas experiencias individuales y colectivas. Nuestros relatos, evaluaciones, críticas y análisis han reposado demasiado tiempo en las sobremesas de las reuniones comunes, dejando para un momento impreciso la puesta en escena del valor de nuestra participación en el movimiento estudiantil que paró el intento de imponer las cuotas en la UNAM. Nos es claro que esta recuperación no pugna primordialmente porque se nos abra un recoveco en los libros de texto —aunque también necesario, buscamos más bien tender un puente con aquellas generaciones que habitaban nuestro imaginario cuando en esos años decíamos que no luchábamos por nosotros, sino por los que venían.

A ellos (con *e*), decirles por qué creemos que el movimiento estudiantil que detuvo parcialmente la neoliberalización de la UNAM en la vuelta de siglo, es una de las experiencias más relevantes de la historia contemporánea del país; y contarles que lo fue en un sentido variopinto y multifacético, del que nosotras queremos recuperar una serie de experiencias que atraviesan nuestro modo de entendernos —entonces y ahora— como mujeres. Queremos recordar cómo nosotras, y muchas más, vivimos esos meses fundamentales de nuestras vidas y cómo, a la luz de la fuerza de los feminismos actuales, nos colocamos ante la experiencia de ser mujeres: mujeres en la huelga.

Es por ello que decidimos construir este texto como un tejido de múltiples testimonios tomados de una entrevista a profundidad y un grupo focal con un puñado de compañeras, quienes generosamente compartieron con nosotras sus recuerdos, experiencias, juicios y miradas, en un ejercicio que nos permitió hablar entre mujeres sobre lo que vivimos entonces, y sobre el modo en que ese pasado puede ser interpretado ante los cuestionamientos de los feminismos actuales. Feminismos de los que todas, de un modo u otro, nos sentimos parte. Por ello, este texto es una botella lanzada al inmenso mar de las mujeres que hoy en día libran otras batallas, a veces al interior de los mismos muros donde nosotras vivimos, luchamos, discutimos, amamos y resistimos por más de nueve meses, en un tiempo que marcó nuestras vidas para siempre.

#### Y TÚ, ¿CÓMO LLEGASTE A LA HUELGA? ANTECEDENTES DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA

“Todo se dio por mis amigas del *ballet*”, dice Cinthya Gómez Camargo, quien en 1999 tenía 14 años y cursaba el primer año en el Plantel 2 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). La huelga del CGH no sólo fue su primera experiencia en un movimiento social, sino que reconoce que no ha vivido algo semejante desde entonces. En su familia no había antecedentes de participación política. Fue en las aulas universitarias, en el salón de danza clásica —que habría de convertirse en el centro de operaciones previo a la huelga—, donde ella comenzó a involucrarse en el movimiento estudiantil. Recuerda que, a pesar de no haber tenido experiencia previa, ella y sus amigas ya tenían intereses políticos; algunas de ellas incluso eran parte del movimiento urbano popular y, desde antes del inicio del



movimiento, ya pensaban en trabajar en la zona fabril de los alrededores de la escuela.

En el caso de la familia de Enriqueta Lerma —Queta, como la conocen todos—, tampoco había antecedentes de participación política. Entonces, ella, su padre y uno de sus hermanos eran una familia que se había hecho pequeña, pues su madre había fallecido unos años antes y varios de sus hermanos habían emigrado. Para 1999, Enriqueta vivía en Santo Domingo y trabajaba en muchas cosas para mantenerse. Aprendió los secretos de la venta, la compra y el comercio “gracias a una señora muy buena”, dice con dulzura. A ella, la huelga la agarró en Acatlán, a donde llegó después de una breve estancia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) en Ciudad Universitaria (C. U.), y es también preparatoriana, egresada de la ENP 1. Para cuando comenzó la movilización del 99, era parte del Partido Obrero Socialista (POS), al que se había unido unos años atrás después de un tiempo de buscar un espacio de pertenencia política activa. En esa organización, era compañera de Leda Silva Victoria; ambas fueron miembros del POS durante toda la huelga. Leda también recuerda alguna participación previa: cuando lo del Ceneval,<sup>44</sup> en la huelga del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de 1997, pero la considera menos significativa. Cuando estalló la huelga, en abril de 1999, Leda tenía 23 años y cursaba la carrera de psicología en C. U.

Como ellas, Marjory González Vivanco pertenecía a una organización estudiantil, el Comité Estudiantil Metropolitano —mejor conocido como el CEM—, desde donde ella y sus compañeros comenzaron a discutir el tema de las cuotas, recién salida la propuesta de modificación al Reglamento General de Pagos, gracias al análisis que ella realizó sobre las características socioeconómicas de los estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Ciencias. Pero reconoce que la huelga le cambió la vida, con todo y que viene de una familia de larga militancia trotskista —de esas que, si no hubieran mentido al soldado que los detuvo, casi mueren en Tlatelolco en 1968—. Otras de las compañeras involucradas en este ejercicio —Donají Alba, Lydiette Carrión, Nashielly Cortés, Diana Fuentes y Mariana Morales—, también provienen de familias politizadas, por lo que el discurso y la praxis política del momento no les era tan ajeno.

Aun así, Donají Alba Arroyo reflexiona sobre cómo, a pesar de ser parte de una familia politizada, no tenía ninguna experiencia política pro-

<sup>44</sup> Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

pia, y cómo fue una de las pocas estudiantes en participar en la huelga de una de las carreras más conservadoras de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL): Letras Francesas. Mientras que Lydiette Carrión, con algún activismo en el CCH, considera que en 1999 —cuando cursaba el último año de la licenciatura en Comunicación en la FCPyS—, estaba muy alejada del activismo universitario. En sus términos: “sólo estaba tratando de hacer su vida”. Algo parecido sucedía a Diana Fuentes, quien recuerda que, a pesar de provenir también de una familia muy militante y de haber tenido algún vínculo con los activistas de la ENP 5, en la que estudió, cuando entró a la FFyL, a la pregunta de un compañero que le cuestionó “oye, ¿pero acá no vas a tener participación política?”, la respuesta fue que no, que ahí iba a estudiar. En cambio, Mariana Morales Guerra, que estudiaba en la ENP 6 cuando comenzó la huelga, ante la reflexión por sus antecedentes políticos, piensa más bien en la influencia del 68, pues su tío fue preso político entonces, y valora cómo ese acontecimiento politizó a su familia, y recuerda cómo, en consecuencia, comenzaron a reflexionar sobre la educación y los espacios educativos.

Tal vez un común denominador entre quienes venían de familias con trayectorias políticas claras y quienes no, es un imaginario compartido sobre las funciones de la educación pública, sobre las posibilidades de movilidad social que brinda la universidad y sobre el pasado de represión estatal contra el estudiantado, cuyo más siniestro ejemplo evoca el 68. En ese sentido, Marcela Meneses dice que, en su caso, cuando se habló de cuotas, pensó en sus tíos, en su madre y en su papá, quien justo llegó a la gran ciudad en 1968 —proveniente de un pequeño pueblo de Sonora con tan sólo 15 años de edad— para estudiar en el único espacio que garantizaba su acceso a la universidad, la UNAM: “no podíamos dejar que pusieran cuotas porque eso atentaba contra mi historia familiar, contra la mía y la de mi hermano”.

En suma, con antecedentes de participación política o sin ellos, quienes aquí hablamos, en el lejano 1999 nos sentimos convocadas a cuestionar y, sobre todo, a actuar en contra de una imposición que amenazaba el derecho a la educación superior pública y gratuita de la que nuestras familias provenían, de la que ya formábamos parte como estudiantes de la UNAM y de la que, estábamos convencidas, debía mantenerse como un derecho para las generaciones venideras; generaciones en las que pensábamos cuando decidimos tomar medidas radicales como irnos a huelga, en contra del discurso oficial, que insistía en que las cuotas no nos afec-



tarían personalmente, sino que las pagarían los estudiantes futuros. Idea muy propia del neoliberalismo rampante.

## NOS HICIMOS HUELGUISTAS: MUJERES HUELGUISTAS

Emocionada, Nashielly Cortés Hernández recuerda lo difícil que fue construir consensos entre los estudiantes de Medicina para irse a la huelga. En esos meses, ella ya estaba inscrita en el tercer año de la carrera, asunto relevante, pues en Medicina, los dos primeros años se cursan en C. U., mientras que los otros cuatro se hacen en las célebres clínicas, por lo que parecía que sólo los estudiantes de los primeros años se sumarían al paro total, en tanto que los otros harían un paro activo. “A mí me parecía poco ético eso. Se me hacía como una negociación inapropiada. Entonces, mi chavo y yo —que ahora es el papá de mis hijos— dijimos: ¡Nos vamos de lleno, aunque estemos en tercero!”.

Hay algo de inconmensurable a la hora de pensar las experiencias que nos llevaron a entrar a la huelga: conciencia social o de clase, indignación, curiosidad, rebeldía, amistad, incluso los amores del momento; y en cómo nos fuimos viviendo como huelguistas, pues en cada escuela las condiciones eran muy distintas y nos demandaban esfuerzos también muy dispares. Marcela recuerda que, en Acatlán, buena parte de los estudiantes de Sociología se sumaron al movimiento —como muchos profesores que fueron muy solidarios—, así que entre los sociólogos de aquella escuela nunca se llamó a extramuros; contrario a lo que sucedió en carreras como Derecho, donde los compañeros en huelga perdieron el semestre al no acudir a las clases impartidas en las banquetas, en los Vips, y hasta en algún *table dance*, como los propios estudiantes contaban.

De modo que no se puede igualar lo vivido en Ciencias o en Filosofía, donde la participación se contaba por centenas al inicio de la huelga, con lo que ocurría en Ingeniería o Contaduría, cuya participación estudiantil fue menos numerosa desde el principio; o en el bachillerato, donde los padres y madres de familia fueron un sostén fundamental, frente a los posgrados, que al paso de los meses fueron cuestionados por continuar con sus estudios ante la amenaza de la pérdida de becas. Lo mismo podría decirse de las diversas realidades de los entornos urbanos o de composición social: no parece casual que algunas de las escuelas que engendraron a los grupos más violentos al interior del movimiento fueran periféricas —Acatlán o Iztacala, CCH Naucalpan u Oriente—; o aquellas otras que

enfrentaron la presencia de grupos porriles muy antiguos y fuertes, como el CCH Vallejo o la Prepa 5.

Además de esto, la organización interna también requería satisfacer necesidades diversas: boteo para recaudar fondos, aseo de las instalaciones, cocina para la preparación de alimentos, seguridad en los accesos, enlace con otras escuelas. Incluso había necesidades muy específicas: en Cuautitlán, por ejemplo, se debía cuidar a los animales que eran propiedad de la escuela. En todas estas actividades y tantas más, hay constantes que muestran una división de roles de género que replicaban nuestros modelos aprendidos, como la responsabilidad de la cocina, que recayó principalmente en las mujeres. O, como recuerda Sayuri Herrera Román, que estudiaba en la ENP 4: “Creo que, con mis compañeros varones, pues sí había esta constante, incluso hasta explícita, de decirme que me quedara a limpiar los baños, a hacer la comida; una serie de cosas que en su momento también fueron motivo de discusiones”. A pesar de ello, continúa Sayuri, “me sostuve, tanto en la escuela como en mi afán de tomar la palabra, de asistir a las asambleas, de participar como delegada”.

En el mismo sentido, Marjory recuerda otro hábito completamente normalizado al interior de las corrientes, los colectivos, las escuelas y el movimiento en general: la voz de las mujeres quedaba acallada por la de los varones.

No era muy parejo el asunto de las actividades, aun en los propios colectivos. Yo ya llevaba años peleándome en el CEM porque nos interrumpían sistemáticamente cuando hablábamos. Y esa es una cosa que, con los años, algunos compañeros han reconocido, nos dicen: sí, es que sí las callábamos, la verdad sí las callábamos y, la verdad, es que sí estábamos esperando que al final de las reuniones ustedes lavaran las tazas de café y los platos. No en todos lados fue así. No en todas las escuelas, no en todas las cocinas de las escuelas. Pero, por ejemplo, en la de los ingenieros, pues las mamás de los ingenieros estuvieron un buen rato a cargo de la cocina de Ingeniería.

De igual forma, Donají recuerda que en Filosofía

sí era marcadísimo [...]; había actividades tanto para hombres como para mujeres, a pesar de ser una de las facultades que pregonaba acerca de las



libertades sexuales. Pero también creo que en esas libertades sexuales no había —seguramente sí había—, pero quiero decir que por lo menos yo no tuve relaciones, no tuve novios, que no fueran violentos. Y, además, era un conflicto, porque yo era muy chica, pero era también pensar cómo ni siquiera me lo cuestionaba. Daba por hecho que eran hombres de izquierda y que por ellos no pasaba ninguna actitud destructiva para mí.

A pesar de la clara manifestación de patrones de género y de la división sexual de las tareas, éstos no eran aspectos que se problematizaran ni cuestionaran abiertamente, es un hecho indiscutible que las mujeres estudiantes y los liderazgos femeninos estuvimos presentes en todas las escuelas y facultades realizando los trabajos de cuidado al mismo tiempo que participando en las asambleas, marchas, mítines, eventos, negociaciones. Nashielly comenta que las cuatro principales corrientes políticas de la Facultad de Medicina estaban encabezadas por mujeres. Sayuri era la cabeza de la Prepa 4, indudablemente. Acatlán, en su corriente más radical, también estaba encabezada por una mujer: Sandra Romero, la Medusa. Y podríamos recordar el nombre de muchas más, independientemente de su tendencia política o estrategias de lucha, como Leticia Contreras, Ariadna Montiel o Karla Alba, por mencionar algunas, quienes se distinguían por la fuerza de su palabra y de su actuar entre cientos de compañeras y compañeros.

#### VIOLENCIA POR FUERA/VIOLENCIA POR DENTRO

El costo de los liderazgos femeninos era alto. No sólo por la tensión que de suyo implicaba posicionarse y parar cara frente a todos para sostener una postura política en los momentos de mayor división o de confrontación con las autoridades, y entre las propias escuelas y corrientes, sino porque a ello se sumaba el claro sexismo con el que se trataba a las mujeres. Cinthya recuerda cómo un colectivo de mujeres de la ENP 2 reivindicó esa especie de “poder femenino” y cómo fueron estigmatizadas por ello, pues a los ojos de muchos de sus compañeros, ese posicionamiento implicaba que “o eran feas o putas, o eras loca”.

Incluso recuerdo cómo ridiculizaban [nuestra] forma de hablar, porque las mujeres tenemos un tono mucho más agudo... Como que siempre trataban de bajarnos, como de “no hables porque hablas feo”, o “no hables porque estás loca”, “no hables porque eres una puta y ya te vendiste”. Entonces, como que siempre intentaban bajar los liderazgos de las mujeres.

Por ejemplo, en Psicología era difícil que las compañeras tomaran un papel protagónico, a pesar de ser una de las carreras más feminizadas de la UNAM. Leda destaca:

participábamos porque teníamos la convicción de defender la educación pública, pero no teníamos, o no existía, esta otra parte sobre el feminismo y la importancia de defender nuestros derechos, de poder ser también dirigentes en la huelga. Bueno, el año pasado, o hace dos, me hicieron una entrevista y me preguntaban por las dirigentas y yo digo ¡claro que las había! Pero, ante los medios de comunicación, ¿quiénes eran los reconocidos? Entrevistas a el Diablo, al Mosh, a Valero, y así nos vamos. Pero, ¿de nuestras corrientes en las que eran reconocidas las compañeras? Reconocemos quizás a algunas. Por ejemplo, yo a Marjory la tomaba como un ejemplo, porque le veía una personalidad súper fuerte, y yo decía: “yo quisiera hablar con esa seguridad”. Pero ya después, públicamente, ¿qué reconocimiento se les daba a las dirigentes como Marjory?

En un sentido similar, Enriqueta cuenta que en el grupo en el que ella estaba, a pesar de que la cantidad de hombres y mujeres era la misma,

siempre la voz la tuvieron los hombres. Era muy difícil que las mujeres tuviéramos la palabra... Y, más bien, como que se discutieran las cosas en grupos, siempre las discutimos en grupos, pero siempre el portavoz era un chavo: “Ah, pues ahora que vaya Luciano”, “No, pues ahora que vaya Benjamín”, “No, pues ahora que vaya el Tatanka”. O sea, siempre mandábamos a un hombre, ¿no? Era el que tenía que decir las cosas.

Bajo la luz del contexto actual, ese ámbito de lo personal —que como sabemos hace décadas también es político— ha llevado a Cinthya a reflexionar que:





Muchas veces, en la cotidianidad, te sentías como objeto, pero eso no era importante. Incluso, en este caso de la chica a la que le dijeron “es que te fuiste a prostituir con el Rector” [por ir en falda a uno de los diálogos con las autoridades], [después decían] “¡ay, no!, ¡estaba bromeando!”. Como que esas cosas no eran importantes. Todo el mundo lo veía como: “¡ay!, ¡no seas exagerada!”, porque mi amiga estaba súper enojada: “¡Ay, eso no es importante!, ¡aquí estamos en la lucha de la causa mayor!”.

El bien superior, dice Cinthya, ante el cual estas cosas pasaban por nimias. Incluso ahora, cuando hay que hacer historia y narrar nuestras experiencias y juicios, podrían ser vistas como irrelevantes en función de la esencia de la lucha que encarnamos. Sayuri recuerda que

un compañero en la huelga decía que a las mujeres les entraba la ideología por la vagina [...], porque de acuerdo con el chico con el que anden: o son trotskistas, o son de tal o cual, o es lo que hacen. O sea, “no tienen ideología propia”. Era súper fuerte. Y, en otros momentos, en los que hacían burla, incluso decían de compañeras en general, pues porque solemos ser muy serias —yo he visto, muy disciplinadas, tomamos notas, hacemos minutas, buscamos que se generen acuerdos—, entonces, de secretaria ya no te bajan. Y así, una de mis compañeras, súper brillante, en la actualidad escritora y demás, y en su momento le decían: “es que eres la secretaria de fulano”. O sea, porque [estaba] todo el tiempo tomando nota, haciendo minuta de la asamblea. Y eran los papeles que podías tener: en la cocina, o barrer, o ser secretaria, pero de ahí a pararte en una asamblea, había un trecho.

De modo que ser una mujer cuya voz fuera escuchada y tomada en cuenta tenía costos y demandaba un modo de posicionarse frente a los hombres y frente a otras mujeres. Había que tener algo más: “yo tengo la sensación de que, para tomar la palabra en una asamblea, pues, no sólo había que tener valentía, sino además tener voz [...], había que tener una voz suficientemente fuerte, que fuera capaz de callar a todos los otros”, acota Diana. Era necesario imponerse en muchos sentidos. Lo que a Donají le recuerda que

los liderazgos de las compañeras que se atrevieron a ser vistas, también era porque tenían que plantar el cuerpo. Las compañeras tenían que ejercer im-

pulsos a veces violentos para ser vistas. Las actitudes, por ejemplo, de Lety en Ciencias, etcétera. Eran compañeras muy fuertes, pero, también, muy fuertes de una manera muy agresiva.

A esto contribuyó tanto el sectarismo, como las distintas estrategias de imposición que permearon prácticamente todas las asambleas y que generaron pugnas internas, en muchos casos muy belicosas. Enriqueta nos cuenta cómo, después de haber criticado en una asamblea a medianoche, la expulsión de un sector de compañeros de Acatlán mientras ellos no estaban ahí, cayó sobre ella la peor acusación con la que se podía ser descalificada, esa que sirvió como herramienta de purga en muchas ocasiones: “¡Eres de Gobernación!”. Ella recuerda cómo le afectó de forma inmediata y de largo plazo: “sí fue un estigma muy fuerte, porque a mí me creó mucha inseguridad, porque tenía mucho miedo. Tenía mucho miedo de que me golpearan. Tenía mucho miedo de que un día saliendo de la escuela me hicieran algo esos tipos, esa tipa [en referencia a la Medusa].

Como Enriqueta, Sayuri relata con la entereza que da el tiempo, un episodio de mucha violencia en el que el factor de género, es decir, en el que ser mujer fue determinante. En sus palabras, lo que vivió tenía la clara intención de que dejara de participar en las asambleas por la vía del miedo: “agarraron cinta canela, me ataron con cinta canela, me colocaron sobre un carrito de estos de basura donde llevan los botes de basura, y empezaron a darle”. Sayuri saltó y la agresión continuó hasta que la sometieron con unos palos de escoba sobre el cuello. Recuerda que eran como diez hombres: “diez compañeros”. Ella narra esto en medio de su reflexión sobre qué significa hacer memoria sobre el movimiento de 1999, sobre el sentido de lo que debe ser dicho y lo que no, porque reconoce que, en todos estos años, ha habido una tendencia a omitir estos “pequeños” pero profundamente significativos acontecimientos, bajo la interiorizada consigna de “no hablemos de esto, porque, pues, le vamos a echar más leña al fuego”. Leña al fuego del olvido y del escarnio histórico, porque a estas alturas ya sabemos que, al omitir la experiencia, la historia, la mirada de las mujeres, en realidad se ha creado un punto ciego en el conocimiento y la comprensión de los fenómenos sociales; y, al evadir la autocrítica, se cae en el riesgo de la autocomplacencia, del victimismo y de la incapacidad de pensar y poner en práctica otras formas más dignas, más respetuosas, más justas, de relacionarnos.



La huelga del CGH ha sido profundamente satanizada en un afán de borrarla de la memoria de los universitarios y de la universidad, a fuerza de repetir los costos que ésta habría causado por su larga duración, por la imposibilidad de establecer acuerdos entre el estudiantado y las autoridades universitarias, y por el sinnúmero de historias de confrontación dentro y fuera del CGH. Quienes la vivimos, en aquellos meses aprendimos que los medios masivos de comunicación —particularmente Televisa, TV Azteca, y sus filiales— no sólo tergiversaban la información sobre el suceder de nuestro movimiento, sino que tenían una clara agenda política para la que los estudiantes en huelga éramos un actor del juego político que se libraba a nivel nacional, en vísperas de la elección presidencial del año 2000. De modo que el escarnio público y la difamación buscaban golpearnos e impedir el cumplimiento de nuestro pliego petitorio, pero también resultaba redituable en el terreno de la confrontación electoral.

Aprendimos, en el escándalo cotidiano de los titulares, los noticieros y los analistas de ocasión, que la consigna “¡Prensa vendida!” expresa un saber forjado a ras de piso en la lucha social. Por eso censuramos a los censuradores: ni los reporteros de Televisa o TV Azteca, entre otros, entraban a cubrir nuestras asambleas. Al pasar de los meses, mientras el movimiento se encerraba y el cerco mediático se endurecía, aprendimos a callar, a no hablar de nuestros problemas internos para no dar armas que contribuyeran al linchamiento. Intentábamos actuar con estrategia y, en no pocas ocasiones, lo logramos con éxito. Sólo que en ese silenciamiento se escondía también el doble sometimiento de las mujeres huelguistas: la violencia ya fuera por razones políticas, ya fuera por razones de género.

De distintos modos procuramos defender nuestra huelga y la justicia del pliego petitorio, pero, tal vez por ello, durante mucho tiempo no hemos hablado de ciertas cosas, o quizá también porque aún nos cuesta trabajo asumir las contradicciones y la ambivalencia de nuestra experiencia. Así, por ejemplo, Lydiette valora cómo la huelga la salvó en muchos aspectos: “No es que no tuviera antes una conciencia social, pero definitivamente ahí se selló. No sé. La soldó...”. Sin embargo, en ese tiempo que se convirtió en una especie de escuela de cuadros de 24 horas al día, también es cierto que “los compañeros eran muy machos [...] lo eran y lo son”. Pero, ello no obvia la contradicción, acota Lydiette, pues

no puedo dejar de situar; no es que diga que no a que, en la toma, con el chavo con el que anduve era un pinche macho [...], pero también los chavos que no estaban en la huelga, que no eran militantes, que no decían todas estas tonterías del activismo y de la ideología, también son unos machos.

Con todo, “en ese momento, fue la experiencia que nos tocó y, a lo mejor, ahí sí no me da mi feminismo para decir ‘¡ay!, ¡debimos haber sido más feministas!’”. Situar es necesario, dice Lydiette, para entender, para hacer memoria, y no sólo enjuiciamiento. “Es como llegarle a reclamar a mi mamá ‘oye, mamá, ¿por qué te casaste con mi papá si era un macho?’. ¡Pues si mi mamá tenía 19 años!”. Situar lo que podemos y queremos contar, narrar y rememorar para dar sentido a lo vivido y para reconocer el valor político de nuestras acciones individuales y colectivas a la luz del presente.

Marjory recuerda cómo “hubo mucha violencia verbal aun entre compañeras. Violencia muy fuerte aun entre mujeres. Ya no digamos de hombres hacia mujeres, gritándoles majaderías —entonces súper sexistas— a las compañeras de diferentes corrientes: ahí todo el mundo le entró a esa dinámica”. Marcela también interviene de modo autocrítico:

Está cabrón asumir que, además, fuimos partícipes de, seguramente, muchos momentos; entre que está completamente normalizado o entre que era la manera de relacionarnos entre mujeres. Esto de que te enseñan a competir entre chicas. Reproducción de machismos que hay entre nosotras, y reconocer que los propios compas tienen eso tan instalado. Yo creo que uno de los pendientes es intercambiar esto con ellos.

Es evidente que muchos de estos comportamientos no sólo estaban perfectamente normalizados, sino que entonces no estaban en el centro de nuestra mirada crítica. A Nashielly, al volver a nuestra experiencia en la huelga, le queda claro cómo es que venir de una familia militante fue importante para darle seguridad, para “plantarme enfrente de una asamblea, o para confrontar al director, o sea, para desafiar la autoridad con sus diferentes dimensiones, pero nunca como un acto consciente”. Le cuesta mucho más trabajo, en cambio, reconocer vivencias relacionadas con violencia o discriminación sexista o de género, y nos dice con sorpresa: “creo que ni siquiera lo puedo percibir; la invisibilización es total”. Por supues-



to, las palabras de Nashielly ayudan a explicitar lo evidente: las experiencias de quienes tejemos este texto y los modos de enfrentarlas son diversas y ahora nos provocan distintas reflexiones.

Diana también reconoce que esta cuestión y su crítica no eran asunto prioritario: “no recuerdo que el tema de ser mujer fuera algo que estuviera en el centro de mi necesidad de participación política”. Pero sí piensa en cómo vivió lo que hoy reconoce como violencia de género: “En mi caso hay una experiencia muy clara. Yo sé que fui muy violentada por haber tenido una pareja que era un desastre, y que mucha de la violencia que pasé tuvo que ver con mi elección, digamos, amorosa”, lo que implicó una anulación política para ella. Algo parecido vivieron Leda y Enriqueta en ese complejo entramado social que, de un modo u otro, siempre daba más importancia a la participación política de los hombres, y que se expresaba tanto en la invisibilización de la agencia de las compañeras, como en lo que hoy reconocemos como *micromachismos*, cuyo peso también es muy alto.

Leda nos dice:

Bueno, yo me sentí opacada por quien entonces era mi pareja, porque él era el dirigente y yo la novia. Y estaba en Psicología, y ahí había otro dirigente hombre que también sobresalía más. Entonces, de alguna manera, esos roles machistas que nos fomentaban, pues claro que en la huelga nos costaba trabajar para poder participar.

Para quien lee estas líneas tal vez no resulten sorprendentes las palabras de Leda, pero para quienes vivimos la huelga, su testimonio es relevantísimo porque ella fue una gran dirigente ampliamente reconocida al interior del movimiento, sólo que es verdad que en su caso —como en tantos otros— su papel, simbólica y prácticamente, quedó claramente opacado por un hecho: ser mujer.

## NOSOTRAS: IRREVERENTES

Y, sin embargo, lo hicimos. A pesar de todos y a pesar de nosotras mismas, de las cargas históricas con las que fuimos construidas como mujeres, de los estereotipos de género, los prejuicios, el sexismo, el machismo, la misoginia, la desigualdad, la violencia que, por supuesto, estaba presente en

la huelga del 99, porque el mundo era y sigue siendo patriarcal, sólo que ahora —a diferencia de nuestros tiempos— se le exhibe y se le confronta abiertamente; a pesar de todo ello las mujeres nos quedamos en la huelga, detuvimos la imposición de las cuotas junto con nuestros compañeros, y toda esa experiencia nos cambió la vida para siempre, pues fue un catalizador de nuestra capacidad de agencia, de autonomía, de emancipación. En pocas palabras: “yo soy lo que soy por la pinche huelga, güey”, como expresa con total contundencia Lydiette a la hora de repensarnos críticamente. Ello no obvia, por supuesto, la necesidad de situarnos espacial y temporalmente.

En ese sentido, Enriqueta recuerda:

Varias chicas que antes eran muy tímidas, muy calladas, que no tenían posicionamiento político, que no se atrevían a expresar lo que pensaban, pues me sorprendió mucho que al final de la huelga eran personas muy claras políticamente también, y tomaban decisiones muy, muy centradas.

De forma semejante, Donají reflexiona:

fue un aprendizaje en muchos sentidos, que no solamente un aprendizaje político, sino que marcó muchas cosas de nuestra vida, relaciones personales; los amores de la huelga también nos marcaron. Y creo que, personalmente, aprender desde esa juventud, esa infancia, me marcó mucho.

Cuando la conversación en la que nos encontramos choca con la reflexión sobre cómo sopesar con justicia el lugar de las mujeres en el movimiento, Leda afirma: “Para mí es muy importante visibilizar que ahí estuvimos, que aguantamos nueve meses de huelga, a pesar de la subordinación en la que se nos colocaba”, “precisamente, la forma de reivindicar esa lucha, pues es contrastándola con esa historia como la que nos cuenta Sayuri [...], entonces es una reivindicación. Digo, pues va por mí, porque a pesar de esa violencia, ahí nos quedamos”. Nos quedamos. Y la violencia, emanada de muchas fuentes, nos atravesaba a todos, mujeres y hombres. Y nos quedamos. Tal vez también porque la contracara fue que vivimos momentos de mucha libertad. Donají lo pone en estos términos: “para mí, guardo como un tesoro los aprendizajes, también las contradicciones de la



huelga —que hubo muchas—, pero eso no quiere decir que no haya sido un proceso importante”.

No se trata de denostar o glorificar, como acota Nashielly, sino de analizar:

no teníamos elementos y no nos vamos a culpar por no haberlos tenido [...], pero es importante que digamos que no los teníamos, y que en ese momento no haberlos tenido no fue lo suficiente para anularnos. Somos sujetos políticos. Somos personas que tuvimos la voluntad de dirigir algo, de tomar decisiones, de impulsar, de sumarte, y eso nos hace sujetas políticas, que, por supuesto, hizo diferencias.

Nos hicimos sujetos con conciencia política: reconocimos cómo nuestras actividades individuales y colectivas eran la diferencia. Decidimos actuar, intervenir y participar. Afrontamos nuestros miedos y, en miles de pequeños actos de osadía que retaron nuestros roles de género, tanto como muchos otros de nuestros condicionamientos identitarios, nos sumamos a la actividad colectiva. Pero, como la suma de las partes no es igual al todo, nuestro lugar como mujeres se situaba en coordenadas específicas que ni los compañeros ni nosotras habíamos establecido de antemano, pero que reproducíamos; ello no obstaculizó, sin embargo, el que nuestra participación fuera de suyo una afrenta: un acto de rebeldía e irreverencia, que no tuvo como eje la lucha por nuestros derechos como mujeres, pero que indudablemente impactaría en nuestra percepción sobre ellos. Todo esto sucedía de manera simultánea en cada una de las acciones en las que interveníamos en la construcción del movimiento. Y, en ese continuo devenir, decidimos parar las cuotas y lo logramos con todo en contra. Lo hicimos a veces jugando; otras, con plena conciencia.

Así, hubo compañeras que destacaron como dirigentes o como operadoras de labores políticas centrales para el movimiento, pero también, en el día a día, estuvieron aquellas que eran reconocidas por articular la vida colectiva. Marjory recuerda que en Ciencias “había una chica que comandaba la cocina, y comandaba a un montón de chavos; hombres que se metían a la cocina, pero la comandanta era ella”. Ese tiempo de la cafetería de Ciencias fue legendario: siempre había un plato para cualquiera, con un menú ideado y trabajado por un grupo de compañeros que querían alimentarnos bien con lo que había; lo que demuestra que el esfuerzo

cotidiano de las pequeñas labores era tan importante como el de orden político. Era lo que hoy reconocemos como el trabajo de cuidados, que no sólo sirve como soporte de muchas otras labores, sino que también articula y demanda organización y planeación. En esas actividades, muchas compañeras y compañeros crearon los entramados sociales desde los cuales habitaron la huelga y resistieron. Porque resistir todos esos meses no fue poca cosa, y eso fue lo que hicimos. Todas y todos aguantamos y, en medio de las diferencias, de las fracturas y del enfrentamiento interno y con las autoridades, también intentábamos construir colectividad; una colectividad otra, que no estuviera peleada con la libertad, que confrontara el *statu quo* y el conservadurismo universitario y social. Unas veces lo logramos; otras, no estuvimos ni cerca. Así, en la marejada y el pasar de los meses, marchamos con los cuerpos pintados en rojinegro; con las batucadas, con las cuentas regresivas: ocho, siete, seis., uno, hasta entrar al espacio abierto del Zócalo después del retumbar de miles de voces que en la calle de Madero gritaban “¡Huelga!, ¡Universidad!”; con las brigadas, que se trepaban en los camiones o en los vagones del Metro a pedir dinero, repitiendo el memorizado discurso informativo para el pueblo de más abajo; con las consultas, que juntaron miles de papeletas en cajas de cartón que sirvieron de urnas en mesas improvisadas en mercados, plazas públicas, estaciones de Metro; con los compañeros que viajaron por el país pisando, a veces por primera vez, otras geografías nacionales, para buscar lazos con otros estudiantes universitarios. Y, muros adentro, en nuestras tomas de las escuelas. A veces también jugábamos sin tapujos con el espacio de libertad que nos ofrecía tener en nuestras manos las instalaciones de la universidad: “por ejemplo, en Filosofía, [promovieron] el uso de condones, [porque] ‘no queremos bebés de la huelga’. O el *Full Monty*. No sé si se acuerden que en Ingeniería también los que se encueraron fueron los chavos con público femenino, que a mí me pareció fantástico, fenomenal”. Nos recuerda Marjory. Durante nueve meses, nosotros construimos las reglas y, por ello, fue una experiencia en la que por momentos o, a ratos, concretamos un imaginario de autonomía y autodeterminación.

De ahí que sea necesario insistir en nuestro contexto y situar para reconocer aquello que hoy, a la luz de los feminismos del presente, podemos identificar como contradicciones o, más aún, como violencia contra las mujeres, pero también aquello otro que experimentamos como libertad y como fractura ante la imposición y el autoritarismo. El machismo que vivimos, por supuesto, sólo era expresión de las relaciones de dominación que





estructuran y crean tendencias en nuestra sociedad, y el espacio-tiempo de la huelga era su reflejo. Nuestra participación política se desenvolvía en un doble juego en el que, así como nos constituíamos en agentes políticos, esa misma configuración gestante tenía que validarse o desplegarse en el conflicto de los entreverados caminos de su negación.

## JUEGO DE ESPEJOS. LAS ESTUDIANTES DE ANTES, LAS ESTUDIANTES DE AHORA

Las autoras de este texto dedicamos nuestra vida profesional a la investigación y la docencia, por lo que vivimos de cerca la más reciente y creciente movilización de las estudiantes en protesta contra la violencia de género y contra las mujeres al interior de la universidad. Como partícipes activas de la vida universitaria, en muchas ocasiones, hemos visto con asombro las acciones, los métodos, los discursos y las demandas de esta nueva generación de estudiantes activistas, quienes —a diferencia del estudiantado de generaciones anteriores— están interesadas por saber qué pasó en 1999, más allá del rumor y del mito. Gracias a esa curiosidad, hemos tenido la oportunidad de dialogar, de ser cuestionadas y confrontadas por su visión actual del mundo y, así, de repensarnos a nosotras mismas y nuestro movimiento a la luz del presente.

Si bien toda reflexión debe ser situada, máxime cuando se trata de analizar el pasado, lo cierto es que las estudiantes de ahora están problematizando, revelando y cuestionando una estructura social tan densa que, por naturalizada, no era vista como un problema y, mucho menos, como una forma de violencia, esto es, el patriarcado y su manifestación concreta en formas de violencia de género y contra las mujeres. Nosotras, las estudiantes de 1999, teníamos muy interiorizada esa estructura, lo que no significa que no nos afectaran las formas de discriminación, exclusión y machismo que se hacían manifiestas día con día al interior y por fuera del movimiento estudiantil. Lo que pasa es que no lo considerábamos un problema a atajar, a denunciar y mucho menos a transformar inmediatamente. Es más, no estaba en el horizonte moral, social ni político de aquel entonces. La lucha de las feministas estaba muy en lo suyo —la institucionalización de la perspectiva de género, la lucha por el derecho a decidir, la visibilización de las distintas capas de opresión basadas en el género, la raza y la clase—, y bastante lejana de la lucha estudiantil. Y para nosotras había una causa mayor, una causa más grande

que considerábamos prioridad: frenar la imposición de las cuotas en la universidad para conservar su carácter público y gratuito. Lo demás era secundario o llegaría después.

Pero, como la vida nos lleva siempre por caminos insospechados, apenas en 2020, en una sesión por Zoom con mujeres estudiantes de la licenciatura en Sociología de la FCPS, una de las autoras de este texto fue cuestionada sobre qué ocurría en el CGH a propósito de la violencia de género y contra las mujeres, a lo que les compartió varias de las historias aquí vertidas. La paradigmática y más vergonzosa, sin duda, fue la de Acatlán, donde en los meses de mayor división y descomposición del movimiento, los integrantes de la corriente *mega ultra*, durante las guardias de madrugada, gritaban amenazas de violación sexual contra las integrantes de otras corrientes políticas con la intención de amedrentarlas y expulsarlas del movimiento. Entonces, las estudiantes que escuchaban el relato expresaron horrorizadas: “¿Cómo pudieron permitir eso?”. Y, en efecto, lo permitimos porque, o no lo veíamos, o lo considerábamos parte de la violencia generalizada al interior del movimiento —que tampoco se podía parar—, pero no era considerado un asunto específico; lo minimizamos porque la violencia contra las mujeres era y aún es parte de la vida cotidiana: gritos y chiflidos con connotación sexual, acoso, hostigamiento, insultos, descalificaciones, amenazas, tocamientos, hasta llegar a violaciones sexuales. Todo eso estuvo presente como lo sigue estando hoy día. Es más, nos atrevemos a decir, con base en los hechos, que la violencia contra las mujeres se ha incrementado hasta llegar a los escalofrantes feminicidios que cruzan todo el país. La gran diferencia es que las estudiantes de ahora lo ven, lo nombran, lo denuncian, saben que no es justo, ni normal, ni natural y que, por tanto, puede y debe transformarse.

La interpelación de esas estudiantes inspiró las presentes líneas emanadas de la reflexión colectiva con nuestras compañeras cegeacheras, lo que nos permite sostener que *ser mujer* no era un tema ausente en la huelga de 1999, pero tampoco relevante. Al respecto, Cynthia sostiene que: “dentro de la huelga definitivamente siento que el papel de la mujer o los derechos de la mujer no fueron tan importantes. Había una causa superior que era la gratuidad de la educación. Como que todas las otras causas eran desdibujadas, como que eso no era importante”. En suma, “no fue un movimiento ni de lejos feminista”, tal como afirma Marjory, y todas coincidimos con ella.



El testimonio de Enriqueta resume bien la orientación que tomaba nuestra reflexión cuando de pronto nos preguntábamos si había diferencias entre hombres y mujeres al interior del movimiento estudiantil:

pensábamos que más que poner de frente nuestra feminidad, teníamos que poner de frente nuestra posición política. No nos parecía tan importante el ser o no ser mujeres, o sea, lo decíamos: “¿realmente es importante que tú seas mujer para participar en un movimiento político?”. No. Lo que interesa es que tienes una posición de clase, lo que importa es que estás del lado de la clase obrera, que tienes un programa político, que tienes un proyecto de lucha, que tienes una forma de organización con los camaradas y con los colegas, y que no importa si eres mujer u hombre, aquí lo que vas a trabajar es una cuestión política. Entonces, lo discutíamos, pero no lo llevábamos a la cuestión de género, ¿ves? O sea, lo discutíamos y llegábamos a la conclusión de que eso no importaba. [...] Y lo que sufríamos no era que no nos valoraran como mujeres —fjense, qué cagado—, lo que nos dolía era que no nos valoraran como camaradas.

Por eso, en las guardias, en las barricadas, en las marchas, en las asambleas, y hasta en las peleas cuerpo a cuerpo estábamos presentes, muchas veces encabezando la confrontación de la que no se valía doblarse.

## VOLVER AL FUTURO

Como en la película estadounidense *Volver al futuro* (EE. UU., 1985) protagonizada por Michael J. Fox o en la novela *Mujer al borde del tiempo*, de Marge Piercy, podemos imaginarnos a una estudiante feminista viajando al pasado, hacia 1999, para platicar con alguna de nosotras: las cegeacheras que éramos entonces. “Si algunas de estas chavas llegaran a una barricada, como en un viaje al pasado, y se sentaran con nosotros alrededor de la fogata y nos dijeran lo que se está peleando ahora, nos sorprendería”, imagina Enriqueta. En ese encuentro, a la luz de las barricadas, podríamos intercambiar inquietudes, reflexiones, miedos, esperanzas, causas, sentires:

Me hubiera gustado que esa chica actual llegara a la barricada y nos dijera: —¿por qué están hablando de esos cabrones que se van a ir cuando se acabe la huelga? Mejor vamos a hablar de qué vamos a hacer nosotras, que estamos aquí, y de qué vamos a hacer nosotras cuando se acabe la huelga.

Si extendemos el juego, ella vería con asombro nuestra incapacidad de identificar la violencia de distinta índole que no sólo permitimos y padecemos, sino de la que fuimos partícipes activas en muchos momentos; y al mismo tiempo, notaría el gesto de generosidad de nuestro movimiento para con las generaciones venideras, como destacan Marjory y Lydiette: “pensar en esa generosidad que tuvo este movimiento, porque todo este lío no nos tocaba”; pues mientras las autoridades insistían en que los matriculados no seríamos afectados —para restar legitimidad a nuestra causa—, nosotros pensábamos en la necesidad de defender el carácter público y gratuito de la educación que se imparte en la universidad más importante de la nación: “esta característica de generosidad de nuestro movimiento es de las cosas que se puede regalar a otros”, en palabras de Marjory.

En ese mismo encuentro ficticio, nosotras podríamos también darles las gracias “por enseñarnos acerca de la libertad, enseñarnos acerca de repensar el mundo, cambiar el sentido común [...] y decirles que estamos aprendiendo también muchísimo”, dice Donají, y también asentimos todas. Admiramos su tesón, creatividad, valentía ante un mundo cada vez más hostil contra ellas, y por ello les decimos “que no están solas y no estamos solas”, afirma Nashielly. Incluso, cuando nos sorprenden o no comprendemos sus formas, no las cuestionamos, pues como dice Leda:

por supuesto que entiendo la rabia, el enojo, el miedo, y yo me agarro de ellas porque a mí también me da miedo. Me da miedo. Y, me da miedo porque tengo una hija. Y, digo: “¿qué es lo que está pasando?, ¿qué realidad es la que le va a tocar enfrentar?”. Y, entonces, me agarró a ellas y digo, efectivamente, pues, hay que salir y visibilizar todo el enojo que nos provoca esta violencia que se nos impone.

Por su parte, Marjory —esa chica que nos inspiraba tanto en el 99 por su inteligencia y firmeza— dice a las jóvenes:



Yo las acompaño. Nunca las voy a cuestionar en público ni en privado: lo que rompan, lo que quemen y lo que pinten es poco comparado a lo que hemos visto [en relación a la violencia contra las mujeres, y en particular contra las jóvenes] (...) Más bien, lo que yo estoy aprendiendo de ellas es la sororidad. O sea, lo que a mí me hubiera gustado en su momento es que nosotras hubiéramos sido como ellas de solidarias entre nosotras. Entonces, yo no sé si haya..., igual y hay cosas que enseñarles, pero a mí sí me ha quedado claro lo que ellas me han enseñado a mí con su militancia.

Esa misma capacidad la reconoce Enriqueta: “se me hace chido y siento que es una nueva forma de solidaridad a la que yo no había recurrido, [...] me gusta que hayan rescatado las emociones”.

No hay, claro, viaje en el tiempo. Somos las que fuimos y las que somos. Y nosotras ahora reconocemos que también el presente está cargado de contradicciones, como sucedió en el 99. Aquella escuela de 24/7 nos enseñó una lección relevante: a “no romantizar los movimientos sociales”, como dice Leda, pues “todas, todos, tienen sus contradicciones; ningún movimiento es puro completamente”. Y, aunque no cabe duda de que, como apunta Donají, “El sentido común está en movimiento. Y lo que nos pasó a nosotras también es parte de la historia que tuvo que pasar para que ahora las chicas puedan cuestionarse tantas cosas, y [así] el sentido común por fin pueda cambiar en las universidades, [como] también en el país”; tal vez, por otra parte, podamos decirles algo desde “nuestras contradicciones: quizás, sobre todo, de nuestras contradicciones”. Por lo que no perdemos de vista que, si queremos recuperar la generosidad de nuestra historia, debemos apuntalarla como un valor de la izquierda, como una cierta capacidad de ponerse en los zapatos del o la otra para desde ahí reconocer su vulnerabilidad y solidarizarnos con ella.

En palabras de Marjory, ello apunta a que:

esa generosidad, pues, aplicada a las mujeres trans, también al movimiento de los compañeros homosexuales hombres. O sea, el movimiento feminista, en realidad, ha sido siempre muy generoso con otros movimientos, les ha dado cobijo a muchas otras expresiones, y de ahí se han derivado un montón de derechos, no sólo para las mujeres, y, entonces, creo que hay que mantener, que el movimiento feminista debería mantener ese nivel de generosidad [...] El sectarismo que nosotros vivimos está presente en el movimiento fe-

ministra actual y sí le hace mucho daño, le hace mucho daño. Entonces, pues, que aprendan de nosotros que eso no deja nada bueno.

Tal vez, como dice Nashielly, para ello tendremos también que “aprender a escucharnos mutuamente”.

## LAS QUE SOMOS

Cerramos este texto a más de 20 años de 1999. Quienes lo suscribimos tanto como las compañeras que conversaron con nosotras, reconocemos la huella del movimiento estudiantil del CGH en nuestras vidas y apreciamos la posibilidad de narrar y evaluar nuestras experiencias. De hecho, mientras conversamos, mientras entretejimos nuestra reflexión a través de nuestras experiencias y recuerdos, aquello que somos hoy en día se hizo presente: nuestros hijos e hijas asomaban a la pantalla, nuestros pendientes nos apuraban, y nos reconocíamos en nuestras trayectorias, problemáticas e intereses actuales. Por supuesto, saber hasta qué punto la huelga en sí misma orientó o dio un cauce a lo que somos es inconmensurable, pero, sin duda, si ahora nos reencontramos y empatizamos, es gracias a aquel acto que, hace más de dos décadas, nos hizo tomar partido e involucrarnos en el movimiento estudiantil en defensa de la educación pública y gratuita. Afinidad electiva, le llaman. Ahí se abrió un mundo en el que coincidimos con miles de jóvenes, entre ellos, las que ahora acá han dado su testimonio. Por ello, recuperamos también las palabras con las que describen su presente y lo hilan con el pasado. Gracias, compañeras.

Donají Alba Arroyo (1979), traductora y mujer en política:

Después de mucho tiempo decidí militar en Morena, que es donde actualmente trabajo. Soy integrante de la Comisión de Honestidad y Justicia. Y, bueno, en Morena me reencontré también con muchos de aquellos con los que hice militancia. Y, justo, ver las cosas en perspectiva: entender que aprendimos, que fue una universidad *expres*, de 24 horas, y verlos ahora, a pesar de que con muchos en aquel momento no teníamos muchas coincidencias, pues genera también otra perspectiva.



Lydiette Carrión Rivera (1975), periodista:

Si México resistió estos últimos 20 años, estoy casi convencida de que, en gran parte, se lo debemos a los chavos que se politizaron —que nos politizamos, me incluyo—, que hicimos todas estas lecturas en el proceso de huelga, pues fue muy caótico, con todos los errores del mundo, pero, pues, algo pasó ahí. Bueno, eso sí lo puedo decir, yo como reportera, que, al lugar a donde he ido a hacer textos de cosas como Atenco, en Oaxaca, en Mérida; a donde voy, en donde hay un tema de resistencia territorial —digo, cada vez menos, es verdad—, pero me encontraba gente que conocía de la huelga.

Nashielly Cortés Hernández (1977), médica social:

Me dediqué a la salud pública. Regresé a ser docente ahí en la Facultad de Medicina. Igual, profesora de asignatura muchos, muchos años. Hace quizás tres o cuatro años —tres años—, entré a una plaza de técnico-académico, para llevar la Jefatura de Salud Pública, de la asignatura de salud pública, como de colegio y comunidad. Y hace dos años tengo mucha dificultad con la UNAM, particularmente con el departamento porque no soporto que estemos en línea. O sea, no concibo médicos y médicas formados en línea en una pandemia, y dando clases de salud pública en línea en una pandemia. De verdad, para mí, es una contradicción absoluta. Tiene poco tiempo que me fui a los servicios de salud pública; dejé el técnico académico.

Diana Fuentes (1979), filósofa:

Yo me fui involucrando en la vida académica. La huelga modificó también mis intereses teóricos [...] Pero, insertarme en la academia de Filosofía y Letras me costó mucho trabajo, porque tenía mucho estigma. Muchos de los que ahora son mis colegas, profesores del Colegio de Filosofía, me siguieron viendo como la huelguista loca que tuvo parada la facultad nueve meses y nos llevó al desastre. Entonces, bueno, me inserté como profesora, como académica de FFyL desde hace más de 10 años, y hace unos años me integré como profesora de tiempo completo a la UAM-Xochimilco.

Cinthya Gómez Camargo (1984), latinoamericanista:

Soy egresada de la carrera de Estudios Latinoamericanos [...] Ahora trabajo en un programa de investigación urbana (Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad, PUEC) en la UNAM, y continué un rato bailando, porque me dediqué muchos años a la danza.

Marjory González Vivanco (1974), bióloga y divulgadora:

Yo soy bióloga de profesión, pero mucho [de] lo que a mí me tocó al inicio de la huelga fue el tema de trabajar con los medios. Intentar que no nos pegaran tanto, porque, bueno, ya estaba completamente condicionado que a ese movimiento le iban a pegar sistemáticamente. Y creo que medio lo logramos porque ahí estaban también Lety Contreras y Poncho Bautista [...], en esa Comisión de Comunicación estaban muy representadas las diferentes corrientes [...]. Y el estar todo el tiempo intentando que los periodistas le pegaran menos a nuestra pobre huelga, a mí me mostró una cosa que yo no sabía de mí: que tenía vocación para hacer periodismo. Entonces, yo me he dedicado a la divulgación de la ciencia, cruzando las dos profesiones: la de bióloga y esta vocación que tengo también por los medios de comunicación.

Sayuri Herrera Román (1980), abogada:

Me tocó también entrar a la Facultad de Derecho en condiciones, creo, muy adversas. Yo siempre he dicho que es una facultad que me expulsaba material y simbólicamente a cada rato: por ideología, por condición social, por estigma que pesaba —que era muy fuerte para quienes habíamos participado en la huelga—. Y bueno, pese a eso, pues sí logré terminar la carrera. Logré titularme. Y pues actualmente estoy a cargo de la Fiscalía de Femicidio de la Ciudad de México.

Enriqueta Lerma Rodríguez (1974), socióloga-antropóloga:

Desde el 2007 y hasta la actualidad, pues, he tratado de apoyar con difusión de las luchas de la tribu Yaqui [...]; en los últimos años hice un peritaje an-





tropológico en apoyo a la tribu Yaqui en contra del gasoducto que atravesaba su territorio por parte de la IEnova [...] No he dejado de organizarme de una u otra manera, a veces con un grupo, a veces con otro, pero, pues, ahí voy. Actualmente, formo parte del Sindicato Independiente de Trabajadoras y Trabajadores de la UNAM, el SITTUNAM, con el que pretendemos democratizar las tomas de decisiones y las estructuras jerárquicas que hay en la UNAM. Con este sindicato estamos queriendo cambiar algunas cosas; a mí me cuesta un poco de trabajo porque estoy muy lejos —en mi Centro de Investigación, soy la única miembro—, pero, bueno, estoy muy contenta de que ya tenemos reconocimiento de la UNAM de existencia y de sindicato.

Marcela Meneses Reyes (1978), socióloga:

Me dediqué a estudiar, y no, no he vuelto a participar de manera tan comprometida en alguna movilización. Claro, en marchas y en distintas acciones colectivas, pero no propiamente como militante en ningún otro espacio. Más bien, me dediqué a estudiar. Y me desempeñé como investigadora de la UNAM, en el Instituto de Investigaciones Sociales, después de 10 años de ser profesora de asignatura y de irme a otras instituciones.

Mariana Morales Guerra (1981), abogada defensora de derechos humanos:

Definitivamente la huelga me marcó mucho para decidir quién iba a ser esta Mariana, qué iba a hacer, qué pasos iba a [dar], a trabajar, a participar. Pues, yo me fui por el trabajo en gobierno, gobierno federal, y algunos años en el gobierno local. Siempre en espacios para fortalecer [...], en pro de los derechos humanos. Siempre en estas áreas de defensa y promoción como tal. Y actualmente trabajo justo en el Mecanismo de Protección para Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas.

Leda Silva Victoria (1975), psicóloga, activista feminista y sindicalista:

Al final de la huelga me tocó estar un rato en el reclusorio norte [...] Ahí me tocó estar un mes y medio junto con mis compañeras y compañeros de Psicología; fuimos, más o menos, unos 23 o 24 a los que agarraron de la facultad

[...] He sido activista sindical en la Sección 11 del SNTE. Soy trabajadora de la educación, en educación inicial. Y también he estado en el movimiento feminista.





# La gestación de la huelga del CGH en la UNAM

*Alberto Pacheco Guízar, el Diablo*

## ANTECEDENTES

“**L**a universidad es una caja de resonancia donde las expresiones políticas de las clases sociales surgen nítidas y entran en confrontación directa, así como van marcando la pauta de la conciencia social del momento”.

Algo más o menos así mencionó un camarada dirigente del partido comunista donde yo militaba, no sé si sacándolo del movimiento del Mayo Francés o tomado de alguien más o de él mismo. El caso es que la frase es válida para caracterizar a la expresión académica más alta de las sociedades contemporáneas: las universidades. Éstas como centro de cultura y debate de las ideas, donde se construyen los *cómos* y las estructuras para que los hombres se organizaran y definan el rumbo de las actuales sociedades y la misma humanidad. Sin duda, la huelga estudiantil universitaria del Consejo General de Huelga, el CGH, de los años 1999 y 2000, llevó en sus entrañas esta idea central, con más agudeza que nunca.

Fue en nuestro país la ruptura, el parteaguas, la decantación precisa de un momento político internacional donde, apenas salidos de la nebulosa caída del bloque socialista, cuando la desesperanza y la algarabía de unos y otros se manifestaba en las calles, en los centros académicos, en las instituciones políticas y del poder; momentos en que el regreso de la derecha, que con místicas proyecciones y aprovechándose del fracaso so-

viético, ofrecían a la gente mundos paradisíacos donde la lucha de clases dejaba de existir, para así imponer un mundo unipolar, donde la paz y la armonía serían reguladas por el mercado y éste sería el eje de la conducción de la humanidad *para siempre*.

La huelga se sitúa precisamente en ese momento de confusión donde el revire del capitalismo y el evidente colapso del socialismo en Rusia y Europa oriental crean un jaque a las concepciones teóricas de la revolución y el comunismo, creando una dispersión y quebranto en las filas propias de las fuerzas que se habían propuesto hasta ese entonces la necesidad de la sustitución revolucionaria del capitalismo.

De manera atrevida podría yo sintetizar esa lucha ideológica de aquellos días y al vencedor del momento, con aquella frase que se hizo célebre por el ideólogo Francis Fukuyama, quien sentenció *el fin de la historia*.

Rápidamente, una vez liberado en pleno, de manera mundial, el mercado se convirtió en el promotor de los fundamentos ideológicos que empezaron a imperar por sobre todo aquello que oliera a socialismo o a tan sólo control estatal de la economía. Por varias vías, la expansión del mercado abarcó aquellos espacios donde hasta ese momento había sido detenido, contenido e incluso expulsado. Los mercados a sus anchas retomaron el control de la sociedad en todo el globo, orientando un mundo donde el trabajo tendría que estar sometido a eternidad al control del capital.

Los mercados agresivamente y envalentonados presionaron y allanaron las estructuras estatales de control de la economía, de la industria, de los servicios, entre ellos la educación, la salud, la seguridad social, la asistencia en la vivienda y todo aquello que nivelaba o trataba de equilibrar la lucha entre el capital y el trabajo. A veces de manera lenta, pero más de las veces de manera muy rápida, se fue desmantelando no solamente la estructura estatal, sino también minando y fracturando, así como desapareciendo, a las grandes organizaciones de los trabajadores, a los sindicatos y a todas aquellas herramientas que pudieran servir para defender los intereses del mundo del trabajo.

En fin, podemos hablar mucho de esta época, pero lo importante es aclarar que el CGH fue la manifestación más grande de ese momento en nuestro país, por supuesto, después de levantamiento zapatista de 1994, y que gritó "¡basta!" y enfrentó al Estado, deteniendo una reforma neoliberal al, hasta en ese momento, triunfante repunte del capitalismo.

La huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el CGH (como su instrumento organizativo y político) surgen en un momento

de adversidad, donde la debilidad ideológica se manifestaba en deserciones, en abandono de la lucha, en traiciones y en desencanto entre las filas de los revolucionarios. Hablar en contra del nuevo mundo unipolar, donde cualquier intento de replanteamiento marxista o de cambio social pasaba por la cuchilla, el desprecio, señalamiento o hasta la burla en cualquiera que fuera el escenario social, representaba un enorme desafío.

En México, en 1988, el fraude electoral que impuso a Carlos Salinas de Gortari en la presidencia de México, venciendo la tentativa de la izquierda de ganar la presidencia por el movimiento encabezado por Cuauhtémoc Cárdenas, provocó un encono generalizado y la rebeldía entre los sectores populares y nacionalistas. Surgieron protestas por todo el país y se hicieron movilizaciones desconociendo el resultado. Esa fue la primera estocada al priismo, pero conducido por el legalismo el movimiento se limitó a los marcos de la democracia burguesa y lo que pudo convertirse en una insurrección general sólo pudo terminar en la integración de aquellas fuerzas reformistas en lo que más adelante iba a denominarse el Partido de la Revolución Democrática (PRD), que desde sus inicios había renunciado a la lucha por la revolución y el socialismo.

Pero aun así, podemos decir que se inició una nueva etapa de lucha antiinstitucional donde más adelante aparecería CGH como una de sus manifestaciones más agudas.

Eran tiempos de cambio, eran tiempos de pensar las cosas, de saber hasta dónde estábamos yendo, eran tiempos de decir *ya basta*. Entonces, en México, hubo grandes movilizaciones; llegaron campesinos de todas partes, se unieron a las huelgas y levantamientos obreros en la ciudad, fue grandioso que en la ciudad se juntaran todas las voluntades de cambio, independientemente de que el PRD no las pudiera fructificar para un cambio real y de fondo.

Hubo una voluntad de cambio que alcanzó a todas las capas de la sociedad y obviamente, entre ellas, a la comunidad universitaria, aquella que tiene los libros y el conocimiento a su alcance, esos libros que posibilitan a la sociedad entender la necesidad de transformar el mundo.

Fueron días rudos donde hombres y mujeres de este país se abocaron a transgredir y a derrotar ese mundo priista que nos había heredado la Revolución Mexicana.

Fue un tiempo en el que la gente, alejada de la teoría comunista, debido al incesante bombardeo del capitalismo y su interpretación de la caída del bloque socialista, estaba ávida por entender la política y el nuevo es-



cenario, urgida por reinterpretar las nuevas formas de lucha, ávida por entender cómo debiera ser un cambio real. Desesperada, la mayoría de la gente escogió la democracia burguesa, la vía electoral.

Entonces, los debates sobre los cambios se anidaron en los escenarios académicos y políticos del país, en los intelectuales, para comprender la nueva fenomenología, y ahí estaba la UNAM.

Obviamente se pusieron en la punta aquellos que proponían que la lucha ya no era por el comunismo, ya no por la dictadura revolucionaria del proletariado, ya no con el marxismo, sino disputando el poder a la burguesía en sus propios escenarios, en sus terrenos de lucha, en sus terrenos de aplicación de la política, en los terrenos legales. Así fue como nos encontramos con visiones distintas y donde después de mucho tiempo de haber avanzado juntos comenzamos a separar nuestras sendas por la diferente interpretación del camino revolucionario.

La UNAM en nuestro país se convirtió en uno de los principales escenarios de este enfrentamiento. Un escenario de lucha teórica y de acción donde la ideología dominante capitalista llevaba la batuta, donde se nos dijo que no ya no más comunismo, ya no más lucha por la revolución, ya no más buscar transgredir el orden burgués y más bien acoplarse a él.

Cuánto había cambiado la ideología allá abajo entre los proletarios, guiados por los izquierdistas legales y los intelectuales que buscaron acomodarse entre *los de arriba*. Los Heberto Castillo, los Cárdenas, los nacionalistas se hicieron del mando, de la orientación política del movimiento popular. En la lucha desde abajo quisieron demostrarle al país y al mundo que podían ganar la lucha democrática a los monopolios por la vía electoral.

Qué tan lejos estaban de que eso sucediera, mucho más cuando se estaba cayendo el planteamiento comunista en Europa y en Asia, tan es así que el débil planteamiento cubano se quedó aislado. Ahí ellos hicieron trizas lo que con tanto ahínco habían desarrollado y por lo que habían derramado sangre luchas proletarias, levantamientos subversivos y años de fatiga contra el capital.

Claro, era más fácil entregarse al nuevo engaño, era más fácil adecuar-se al discurso de Reagan y la Thatcher, era más fácil doblar las manos como lo hizo la Ibárruri (aun después de su heroica defensa de Madrid). Los italianos empezaron, aun siendo el partido comunista más grande que había en Europa. Era un momento donde ya nadie quería guerra, donde ya todos clamaban por la paz; era tiempo, y así lo creyeron ellos, de pausar

la lucha contra el capitalismo, de incorporarse al desarrollismo de la posguerra. Convencieron a las masas como lo trataron de hacer los mismos dirigentes de la burguesía. Ayudaron más ellos a promover el dominio de los monopolios, de los capitales, de los bancos; nadie repeló por el tratado de Betron Woods, nadie se quejó de la creación de los organismos financieros internacionales de la Organización de las Naciones Unidas, pocos se revelaron ante su dirigencia mundial. Se formó el Estado israelita a costa de sangre árabe, a costa del pueblo palestino. El mundo era otro ya, no era ese mundo donde los proletarios hacían guerra contra los burgueses, ahora era el mundo donde los dirigentes proletarios empezaron a rendir pleitesía al orden burgués.

Tengo que plantear todo esto para que se entienda por qué hubo un movimiento universitario que se radicalizó, que volvió a sacar las banderas rojas y anarquistas, sí, porque los anarquistas también regresaron después de haber estado escondidos tras los matorrales, tal y como dijera un viejo profesor de la Facultad de Economía hoy ya fallecido.

Entonces ellos, los socialdemócratas, los reformistas de siempre, abandonando la lucha se sintieron amos del proceso. Negociaron las candidaturas y se olvidaron de sus 500 muertos, se olvidaron de que con los que se sentaban en las curules del parlamento habían sido los mismos que les habían matado a sus compañeros.

Y en medio de toda esa incertidumbre se dispararon todas las privatizaciones de las empresas estatales que hasta ese momento eran contenedores del desequilibrio entre el capital y el trabajo.

La educación, en particular las universidades, fueron el blanco principal para poder hacer de este país uno *moderno*, que atendiera las exigencias del nuevo mundo unipolar.

Las instituciones públicas que tenían en su control las materias de salud, vivienda, salario y por supuesto educación estuvieron en el blanco desde los años ochenta y noventa para reorientar la economía hacia una sociedad donde la propiedad privada y el mercado reinaran.

En 1997, a la llegada de Cárdenas a la Jefatura de Gobierno del Distrito Federal se le incorporaron, tanto en campaña como en gobierno, grupos de activistas universitarios militantes del PRD y simpatizantes. En la universidad, los grupos estudiantiles que simpatizaban o que eran afines a ese reformismo abandonaron a la masa estudiantil y la dejaron a merced de las nuevas disposiciones que se proponían hacer de la UNAM, una





universidad de élite, exigencia neoliberal. El movimiento estudiantil en la UNAM quedó huérfano.

Fue una situación circunstancial, pero nuestros amigos zapatistas nos salvaron de la debacle, nos hicieron volver a creer en que la insurgencia es la única herramienta para poder salvar a *los de abajo*, a los proletarios, a los trabajadores, a las clases dominadas.

Ellos, desde su mundo aislado, sureño y campesino, sí, así pienso yo, nos hicieron entender que había que retomar el camino de la rebeldía y las armas y por eso los zapatistas fueron famosos no solamente en México, sino en todo el mundo. Nadie lo había hecho como ellos. Más adelante, Chile nos mostraría una movilización de masas que, partiendo de un movimiento universitario, lucharía por superar un régimen dictatorial como lo fue la constitución heredada de Pinochet.

Hoy escribo estas palabras a los 22 años de aquel conflicto y estoy seguro de que no falló, estoy seguro de que tuvimos la razón.

Nunca una universidad tan grande había tenido una revuelta como la que tuvo la UNAM, nunca había sido tan impactante, tan profunda y tan rebelde como nuestra huelga. La huelga que rompió con las élites.

Las razones brotaron, la necesidad de que la gente que no tuviera recursos, los hijos de los trabajadores, ingresaran a la universidad fue nuestra punta de lanza.

Nos dijeron en un folleto tríptico muy elocuente sobre las “razones” de Rectoría, resaltando con letras negras “a ti que ya estás inscrito no se te aplicará las nuevas cuotas, será a partir del siguiente nuevo ingreso (la siguiente generación)”.

Nos chantajearon con el individualismo, con el que ellos creían que nos iban a convencer, apostaron a nuestra mezquindad, a aceptar esa situación; y no fue así, tal vez ese volante nos dio más rabia y nos opusimos porque las generaciones futuras, nuestros hijos, los que venían detrás, no se merecían eso. Porque los hijos de los trabajadores no esperan que los que hemos tenido la oportunidad de haber arribado a la universidad los dejemos desamparados, porque nosotros los hijos de los trabajadores que llegamos a la universidad no estábamos dispuestos aceptar ese *escalafonamiento* que nos proponían; nosotros los que no tenemos otra oportunidad más que aspirar a un mejor futuro a partir de la educación estábamos conscientes de ello, pero también entendimos, y eso es por conciencia de clase, por solidaridad, que nuestra clase tiene que ser hacedora de una mejor situación para sí misma.

La lucha de clases está presente todo el tiempo en nuestras vidas, platico esto porque todos se preguntan por qué fue tan violenta esa huelga y por qué llegó a ser reprimida por el Estado.

El capital y su proceso de acumulación orientan la educación al servicio del nuevo modelo que representaba el neoliberalismo, que al final de cuentas hizo que se provocara una revuelta de esta magnitud.

No necesita uno ser comunista para entender que así fue, se necesita solamente ser lógico, científico y humanista. Fue un movimiento que tenía que enfrentarse a todas las fuerzas del Estado, a los poderes fácticos, a los intelectuales al servicio del poder (ese fue el caso de gente como Monsiváis y como Poniatowska), a los periodistas alineados como Aguilar Camín y Krauze, a los partidos de la derecha y a los partidos reformistas, estos que antes de ese momento aparecían como progresistas y que de frente a la situación se mostraron como reaccionarios.

Por lo tanto, nuestra huelga estaba aislada desde un inicio, no tenía quien le apoyara, pocas gentes lo hicieron, tal vez algunos intelectuales, pero contados, así fue el caso del profesor de la Facultad de Derecho, Luis Javier Garrido (quien murió, por cierto, en 2012).

Pablo González Casanova tal vez fue el único de los exrectores de esta universidad que estuvo de acuerdo con nosotros, o por lo menos nos respetó; los demás intelectuales, los acomodados, los pagados con las becas que salen de los impuestos del proletariado estuvieron apoyando al poder, poniéndose al servicio de *los de arriba*.

Qué fácil es llegar a una conferencia como Óscar Moreno y hablar madres de un movimiento universitario que les quitó vitrinas y escenarios para poder escalar, para percibir los grandes salarios que se otorgan a los bien portados.<sup>1</sup> Decir que éramos lúmpenes y violentos y que no teníamos razón, que no teníamos estrategia, fue una salida basada en injuria sólo porque a ellos no les acomodaba para poder seguir buscando cómo inmiscuirse en los asuntos de la burguesía.

Lo expliqué, lo dije y lo sostengo, son los criollos aquellos que aspiraron a dirigir un país desde las capas medias o la parte más baja de la burguesía, buscando ser reconocidos como intelectuales progresistas cuando realmente eran orgánicos y adscritos al poder.

<sup>1</sup> Óscar Moreno fue invitado a participar como ponente al conversatorio que el INEHRM organizó en octubre de 2019 titulado "La huelga estudiantil de 1999". Asimismo, la institución invitó a Moreno a participar en este libro. No obstante, no recibí respuesta. N. del E.



No es que yo hable con rencor, es que la clase llama a la clase y mi clase social no es la de ellos, yo nací sin libros en mi casa, solamente una Biblia y un libro de cuentos rusos me acompañaban en mi niñez.

Nosotros no éramos hijos de militantes comunistas consagrados, con fotografías de bibliotecas llenas de libros al fondo mientras se entrevistaba a estos personajes. Nosotros tuvimos que luchar contra la ignorancia y contra el poder hegemónico de estas criaturas políticas, nosotros no teníamos *pedigree*.

No hay un discurso político para hacer entender la huelga de 1999, fuimos desprovistos de ello, se encargaron todos los intelectuales orgánicos de arrebatarnos los elementos para expresarnos, de aislarnos. Pero fuimos una generación auténtica, increíblemente auténtica, que no quiso aceptar lo que nos impusieron antes de haber nacido.

Hoy recordamos bien aquellos escenarios, hoy no nos arrepentimos de haber estado ahí, les contestamos que nunca nos íbamos a someter y no lo hicimos.

#### RELATO DE HECHOS QUE CONCLUYEN EN EL ESTALLIDO DE LA HUELGA

Años más tarde me incorporaba a la lucha, fue hasta 1994, con el levantamiento zapatista, que decidí buscar la organización social, buscar la lucha por el cambio.

Fue un alivio para todos los que nos proponíamos un cambio de fondo que los indígenas del sur de nuestro país, campesinos ellos y necesitados de ser escuchados, defendiendo su tierra, su trabajo y su integridad como seres humanos, se levantaran y nos guiaran con un faro que a todos nos iluminó y llenó de esperanza.

La ola zapatista creó chispas porque entre su discurso revolucionario, a pesar de sus limitaciones y su fondo reformista, nos metió a todos en un nuevo juego.

Los zapatistas influyeron no solamente en América, sino también en Europa; desconcertaron a los grandes intelectuales que se apoyaban en la nueva teoría del eurocomunismo y otras que negaban la revolución, que no era otra cosa más que renunciar a los planteamientos marxistas, a la irrupción proletaria en el poder y limitarse a la acción parlamentaria.

Después del fallido congreso de 1990 fuimos relegados a la incertidumbre. En 1995, después de otro intento de alzar las cuotas en 1992, se hizo una

huelga de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) que fue dirigida por los grupos perredistas que quisieron negociar con la autoridad al margen de las bases estudiantiles y fuimos derrotado. Todos estábamos encabronados, todos fuimos engañados y quedamos en el desánimo.

Con el movimiento debilitado, tanto por la derrota de 1995 en los CCH como por la desbandada de los activistas perredistas hacia la campaña de Cárdenas y su gobierno, en 1997 las autoridades universitarias, el Estado mismo, retomaron la ofensiva con la continuación del programa que se proponía la privatización de la UNAM: el Plan Barnés.

Consistía en acondicionar la matrícula universitaria a las nuevas exigencias neoliberales, intentando crear una universidad de élite, poniendo límites al ingreso, a la permanencia y al egreso de los estudiantes en la universidad, que en realidad afectaba directamente a aquellos que venían de familias de escasos recursos, reduciendo el tiempo que les tocaba estar en la universidad, que no podían hacer la carrera más que en los años establecidos y de no ser así serían dados de baja. Evitaba que los muchachos y las muchachas pudieran terminar su carrera más allá del tiempo permitido mediante los exámenes extraordinarios. Los tiempos de ingreso, estancia y salida fueron acotados, cuando estadísticas propias de la universidad, como se señala en el libro de José Blanco *Las generaciones cambian: un estudio sobre el desempeño académico de la UNAM*, indicaban que un alto porcentaje de los estudiantes terminaba la carrera entre los 8 y los 10 años de estancia en la universidad, pues a esa edad los jóvenes suelen abandonar la carrera —para más tarde retomarlos—, por necesidades económicas u otras razones. Anulaba también el pase automático del bachillerato a nivel superior, siendo que el mismo egreso aprobatorio del bachillerato daba el mérito para pasar al siguiente nivel de la escuela superior; era un filtro redundante el realizar otro examen de admisión, como si el bachillerato no sirviera de nada para el ingreso al nivel profesional.

Fueron dos años de estar denunciando esto salón por salón, escuela por escuela, con pocas herramientas, que hoy recuerdo y agradezco a los compañeros de la Facultad de Ciencias que nos permitieron contar con los elementos argumentativos mediante sus talleres para entender la profundidad del problema.

Nos desvelamos noches enteras para aprendernos los cursos que ellos nos brindaban, en ellos nos arriesgamos a los ataques de porros y gente de la derecha que no estaban de acuerdo en que estuviéramos informándonos y divulgando la situación existente.



Algunas noches no regresamos a nuestras casas, muchos días no comimos por estar informando a la población universitaria sobre el desmantelamiento de la universidad y el inevitable aumento de las cuotas que ya veíamos venir.

Y así fue que, mañana tras mañana, tarde tras tarde, estuvimos anunciando con cartelones, con mítines de 3 a 45 personas, en promedio, que ya venía el alza de las cuotas. La mayoría de las veces la gente no nos hacía caso, si a veces se formaban tres o cuatro personas enfrente de nosotros, era porque echaban el novio o jugaban básquetbol, porque se paraban enfrente de la señora que vendía los dulces, como los casos de las canchas que estaban en la explanada de la Facultad de Química o la de Psicología, donde el rechazo o la indiferencia eran frecuentes.

En las facultades de Derecho, Psicología, Medicina, Contaduría, Veterinaria y Odontología, escuelas donde dominaba la derecha, las labores informativas fueron muy difíciles y en no pocas ocasiones fuimos amedrentados e incluso agredidos físicamente, llegando a ser señalados y después reportados al Tribunal Universitario. Pero nos enfrentamos a eso y más y nunca nos rajamos.

Recuerdo aquellas palabras, gritos y carteles que en la Facultad de Psicología y en la de Derecho se leían: “Queremos clases”, pero a la vez también decían “Fuera Economía”, refiriéndose a los activistas de la Facultad de Economía, pues teníamos en aquel entonces la preparación más avanzada sobre el fenómeno y contábamos con la aprobación mayoritaria de nuestra comunidad, y por lo tanto la participación más extensa de activistas.

Tratábamos de hacer consciente a la población universitaria de que lo que venía era un asesinato a las aspiraciones de la gente más necesitada de nuestro país, en particular de nuestro Distrito Federal, pero también de la gente que aspiraba, desde los demás estados de la República, a encontrar una carrera para poder hacerse profesionista y así sostener o participar en el gasto familiar de sus hogares o para su propio desarrollo como individuos, derechos constitucionalmente consagrados por nuestra sociedad mexicana.

Aquellos días fueron aciagos, fueron días de confrontación, fueron días de tener que subir a los postes a tumbar las cámaras y los micrófonos que nos espiaban, de tener que confrontar a los policías, en las islas de Ciudad Universitaria o afuera del campus, pero con mucho mayor peligro en aquellas escuelas periféricas, donde era más difícil denunciar los atropellos, en particular las que se encontraban en el Estado de México.

En muchas ocasiones nos encontramos de frente a sus golpeadores, a sus policías, a sus denunciantes, a la gente más ruda que nos podemos imaginar, como los equipos de fútbol americano; aun así, sostuvimos ese movimiento.

En 1998, la Facultad de Economía hizo dos paros de actividades, uno en marzo y el otro en octubre, los dos fueron para declararse en contra de las agresiones que representaban las reformas de 1997. El primero era en contra de las reformas del rector Barnés de Castro y su séquito de caciques (directores), quienes impusieron la agenda escuela por escuela, a través de los antidemocráticos Consejos Técnicos, correas de mando directas desde Rectoría. El segundo paro fue para respaldar la reincorporación de 13 profesores y estudiantes que fueron citados al Tribunal Universitario para ser expulsados de nuestra facultad y de la UNAM, los teníamos que defender a toda costa. Hicimos una marcha local y llegamos a la misma Rectoría como un aviso de que no nos íbamos a quedar callados, pero ellos se envalentonaron y nos quisieron hacer creer que así iban a ser las cosas, que no íbamos a poder cambiar nada. Terminaron deteniendo los procesos de expulsión por la presión del movimiento.

Finalmente, en 1999, a tan sólo unos días de iniciado el año, el 11 de febrero, el rector Barnés de Castro anunció que se sometía a la discusión en el Consejo Universitario su iniciativa de aumento de cuotas para, según ellos, sufragar los gastos de una universidad que en teoría estaba carente de recursos, a pesar de que era sabido el despilfarro que se cometía en los altos sueldos de directores, altos funcionarios y académicos e investigadores de la élite allegada al rector y los personajes de la Junta de Gobierno; nóminas y gastos excesivos que eran pagados por nuestros impuestos, por los de la gente trabajadora a la que ahora se le ponían diques para que sus hijos no pudieran ingresar a la máxima casa de estudios. Ahora los estudiantes, sus familias, deberían asumir los gastos en colegiaturas, cuando ya de por sí era difícil sostenerlos con las cuotas simbólicas que en ese entonces eran de 20 centavos. El lema para las autoridades ahora era: “que estudie el que pueda pagar”.

Así, el 15 de marzo Barnés avanzó en su ofensiva al reunir al Consejo Universitario en pleno y desinvitando a la diminuta disidencia dentro del referido consejo, para que, a mano alzada, en cuestión de sólo cuatro minutos, se aprobara la iniciativa del aumento de cuotas. Justo enfrente del Instituto Nacional de Cardiología, unas cinco centenas de estudiantes presionamos para que esta sesión no se diera y aprobara las modifica-



ciones en el Reglamento General de Pagos y por lo tanto se concretara la elevación de las cuotas para el ingreso a la universidad, a nuestra UNAM.

Ahí conocí a muchos amigos de los cuales nunca me he separado. Una vez consumada la imposición, juntos, encabritados y angustiados, nos regresamos en marcha a la explanada de Rectoría aquel 15 de marzo. Cuando llegamos, nos esperaban unos 2000 estudiantes ahí. El grito de huelga apareció en el escenario y se hizo más fuerte que nunca. Ahí expresamos nuestra denuncia a una imposición que *desde arriba* nos quería quitar el derecho a estudiar, a ser profesionales, a las clases trabajadoras.

Nunca voy a olvidar ese día, fue majestuoso: la Rectoría rodeada de universitarios en contra de su idea neoliberal de hacer la universidad privada. La guerra estaba declarada.

Reuniones, pláticas sobre los corredores, agitación masiva, volantes, gritos, interpretaciones distintas, agarrones, empujones, escaramuzas en todas partes; esos días fueron álgidos entre las filas de la masa universitaria.

Recuerdo las consultas, recuerdo los paros, recuerdo los gritos entre los que traíamos el moño rojo y negro y los que traían el moño amarillo de “No a la huelga”.

La primera Asamblea Estudiantil Universitaria fue en el Auditorio Narciso Bassols de la Facultad de Economía, para luego ser realizada la segunda en el Che Guevara, donde ya llegaron resolutivos de todas las escuelas dando paso germinal a lo que ya en huelga se convertiría en la plenaria del CGH. Esta asamblea estaría repleta de gente, no cabía nadie más, en el auditorio que hasta hoy representa la lucha estudiantil de nuestra universidad, el Auditorio Che Guevara.

El 20 de abril, contra todas las expectativas, una vez constituido el Consejo General de Huelga en el Che Guevara, izamos la bandera roji-negra en el mástil de la explanada de la misma rectoría y le gritamos al rector, así como le gritamos al presidente del momento, Ernesto Zedillo: “¡La UNAM es del pueblo y es para el pueblo!”.

Inmediatamente se conformó una comisión amplia que se encargó de sintetizar las demandas de esa primera plenaria donde se constituyó el Consejo General de Huelga y armamos un pliego petitorio de seis puntos, y nos propusimos que esta universidad debía ser transformada o no sería rescatada. Los puntos del pliego fueron:

1.	Abrogación del Reglamento General de Pagos y anulación de todo tipo de cobros por inscripción, trámites, servicios, equipo y materiales.
2.	Derogación de las reformas aprobadas por el Consejo Universitario en junio de 1997. Esto significa recuperar el pase automático, eliminar los nuevos límites de permanencia a los estudiantes de la UNAM y respetar la elección de carrera dando prioridad al bachillerato de la UNAM.
3.	Congreso democrático y resolutivo en el que toda la comunidad discuta y decida sobre los problemas que enfrenta nuestra universidad y cuyas decisiones tengan carácter de mandato para toda la comunidad universitaria y sean acatadas por las autoridades.
4.	Desmantelamiento del aparato represivo y de espionaje montado por las autoridades y anulación de todo tipo de actas y sanciones en contra de maestros, estudiantes y trabajadores que participamos en el movimiento.
5.	Corrimiento del calendario escolar tantos días como los días efectivos de clase suspendidos por el actual conflicto, con la correspondiente anulación de las clases extra-muros.
6.	Rompimiento total y definitivo de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C. y, en consecuencia, la anulación del examen único de ingreso al bachillerato de las universidades y escuelas públicas, así como del Examen Único de Egreso.

El 15 de marzo, en el Instituto Nacional de Cardiología de la Secretaría de Salud, en pleno el Consejo Universitario aprobó el aumento de las cuotas semestrales en 780 pesos para bachillerato y 1 020 para licenciatura, además de otros cobros por servicios escolares, exámenes, trámites de titulación, entre otros.







# Elementos indispensables de análisis en el movimiento del CGH con énfasis en la intervención del Partido de la Revolución Democrática en la huelga: debacle política del cambio de estrategia de la izquierda mexicana

*Ernesto Armada Ramírez<sup>1</sup>*

*Dicen que me arrastrarán por sobre rocas,  
cuando la revolución se venga abajo,  
que machacarán mis manos y mi boca,  
que me arrancarán los ojos y el badajo.*

*Será que la necedad parió conmigo,  
la necedad de lo que hoy resulta necio,  
la necedad de asumir al enemigo,  
la necedad de vivir sin tener precio.*

*Yo no sé lo que es el destino,  
caminando fui lo que fui,  
¡Allá Dios! Qué será divino.  
Yo me muero como viví  
Yo me muero como viví  
Yo me muero como viví  
Yo me muero como viví*

Dicen que escribió  
SILVIO RODRÍGUEZ bajo el título de “El Necio”,  
yo sé que es uno de los himnos cegeacheros.

## ADVERTENCIA

**R**íos de tinta han corrido sobre la cuestión de la objetividad de la ciencia, sobre la objetividad del científico (el que hace la ciencia) y la

<sup>1</sup> En 1999 estudiante de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, hoy día militante del Partido Comunista de México y maestrante en Estudios Latinoamericanos de la UNAM.

relación entre el sujeto (científico) y el objeto (ente de estudio). Llevaría buena parte del escrito apelando a varios autores que han tratado el tema. Baste advertir al lector que quien esto escribe inició en el campo de las ciencias duras (Veterinaria) y ha recorrido las ciencias sociales (Estudios Latinoamericanos y Psicoterapia Gestalt) y en ninguno de esos dos grandes campos del hacer ciencia existe la objetividad.

Lo que sí considero prudente es declarar desde dónde busco ver la realidad sin que las pasiones me desborden, poniendo los hechos antes que mis juicios, prejuicios e introyectos. Intentando seguir el materialismo histórico y dialéctico como método; y haciendo una ciencia de tipo militante, es decir, desde mi trinchera, desde mi bando, que es el de *los pobres de la tierra*.

Así pues, durante la huelga estuve en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia en Ciudad Universitaria, me asumía como *ultra*, no sin que nos diéramos cuenta y viviéramos parte de la trampa al aceptar una división hecha por el enemigo, que escapaba a los elementos materiales que a lo largo del artículo se tratan. Pero sí, me asumo *ultra*. No soy arrepentido. Una y mil veces lo volvería a hacer.

La huelga no fue un partido de fútbol, donde se tiene un marcador. Pero definitivamente considero que ganamos (aunque no lo sintiera así por muchos años), muchas de las ganancias son inconmensurables. En todo caso valdría la pena declarar que le infligimos un mayor daño al enemigo que éste a nosotros, con una desventaja descomunal.

Así que éste es un escrito humano, hecho desde la humanidad de una persona que ha sido profesor en varios grados educativos, militante en una organización comunista, que es padre y abuelo; hijo y nieto; que ha sido amigo, amante, *ex*, confidente, esposo. Verdugo y condenado. Soy luz y sombra. Desde ahí escribo, estimado lector, esperando aportarle para su mejor entendimiento... o sentimiento. Un romántico tal vez.

## RELEVANCIA

Veintitrés años después de la huelga general estudiantil convocada por estudiantes activistas de todas las escuelas, la universidad más grande de todo el continente continúa siendo gratuita. Ese es un logro que no se le puede menoscabar al Consejo General de Huelga (CGH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miles de estudiantes sostuvimos por casi 10 meses la suspensión de labores académicas mediante una or-

ganización democrática y popular cuyos frutos no sólo se limitan a 20 generaciones de estudiantes que no pagan cuotas, sino también es toda una generación que experimentó la política en carne propia y un ejemplo a seguir: el de la rebeldía cegeachera.

Después de la huelga, muchos activistas continuaron con una labor social que no tendrían sin la huelga estudiantil más larga de que se tenga memoria. Hoy muchos cegeacheros son médicos con labor social, son defensores de derechos humanos, *hacktivistas*, rescatistas, sindicalistas, fundan organizaciones de ayuda, organizaciones políticas... saben que el camino de la organización social rinde frutos. Todavía no se imparte esa clase en la universidad, pero ahí lo aprendimos.

Dadas las enseñanzas de la lucha del CGH, por ejemplo, se funda nuevamente el Partido Comunista de México en el año 2010. De sus fundadores, varios participamos en el CGH. En diversas experiencias de cambio social participan hoy en día los que construimos un movimiento que fue un dique a las pretensiones privatizadoras del régimen neoliberal mexicano. Podemos encontrar excegeacheros militando en otras organizaciones de izquierda radical: en el zapatismo, en el Frente Nacional de Lucha por el Socialismo, en el Movimiento de Trabajadores por el Socialismo, en el Partido Obrero Socialista, en la Coordinadora Socialista Revolucionaria, en el Grupo de Acción Revolucionaria, en la Cruz Negra Anarquista.

En otra cara de la moneda, podemos hallar a exhuelguistas que nunca más se han vuelto a integrar a cuestiones políticas. No les interesa más. Aun en estos casos, cabe destacar que cuando se enfrentan a una situación difícil que rompe su cotidianidad al sufrir algún abuso de autoridad, saben bien lo que hay que hacer: organizarse con sus pares para oponerse a medidas que consideran injustas. Así, el germen del ejemplo está sembrado por esta batalla de la lucha de clases. Así, la reivindicación o negación de este proceso de lucha se vuelve un distintivo para saber de qué lado se ubican los personajes en el campo y definir quiénes son nuestros potenciales aliados, o quiénes, ya sabemos, están del lado del opresor.

El movimiento cegeachero fue, además, un parteaguas de organización popular, un punto de quiebre para la organización estudiantil, que



en México tiene un peso mayor que en otras geografías,<sup>2</sup> dejando la práctica de la representación liberal y asumiendo una idea más radical de democracia.

Es siempre un referente para todo movimiento estudiantil mexicano, pero además internacionalmente también es invocado por la fuerza de poder sostener un paro de 10 meses, sin las catástrofes que atribuyen los detractores de este tipo de luchas.

Así que, ante un movimiento de tal envergadura, es relevante el cómo lo analicemos, haciendo un esfuerzo por diferenciar los elementos que son fundamentales o esenciales de éste, por encima de los que fueron simplemente accesorios, superficiales o aparentes. Realizar este ejercicio es particularmente necesario al analizar este movimiento, pues al tener una larga duración (sobre todo en comparación con otros similares), los hechos anecdóticos, las declaraciones, los testimonios, los hechos coyunturales, debieran de pasarse por este tamiz multifactorial que nos ayude a visualizar de la manera más objetiva posible las múltiples enseñanzas y situaciones particulares, originales, novedosas y heredadas por este punto de inflexión en la historia de los movimientos sociales.

En este mismo sentido es necesario que al acudir a ejemplos no estemos recurriendo a excepciones que refuercen un discurso, sino a la generalidad del movimiento.

En este sentido, propongo que debe considerarse que el CGH fue un frente que reunió a elementos de diverso tipo, principalmente nuevos elementos que se incorporaron a la lucha a partir del escaso contacto con organizaciones tradicionales de izquierda y con un fuerte sentido común para definir su participación política, pero también con una fuerte intuición de clase sobre lo que habría que decidirse en el movimiento donde, literalmente, se jugaban la vida.

<sup>2</sup> En muchas partes del mundo son trabajadores, obreros o campesinos los que se ven confrontados y desarrollan la lucha de clases, tomando de manera natural la vanguardia o cuando menos la predominancia. En México, por diversas circunstancias el movimiento estudiantil (y a veces en extensión el magisterial) toma tintes de vanguardia e incluso insurreccionales. El último de ellos, el movimiento por la presentación con vida de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, que puso en jaque al gobierno peñanietista. Así, no es raro que los activistas estudiantiles se dispersen hacia los movimientos sociales cuando salen de la escuela. Esto tiene un efecto positivo en términos de combatividad, dado el espíritu juvenil; sin embargo, también ha llenado de métodos *estudiantilistas* que chocan con las necesidades y realidades del mundo del trabajador.

## LOS PUNTOS IMPRESCINDIBLES PARA ENTENDER AL CGH. UBICARLO EN SU CONTEXTO HISTÓRICO Y DE LUGAR

Es necesario ubicar al CGH en su momento histórico, donde el triunfo de la contrarrevolución en los países socialistas hizo estragos hacia un mundo unipolar. El capitalismo mundial declaró el *fin de la historia*<sup>3</sup> y avanzó a querer destruir —como todavía lo hace hoy en día— toda esperanza de una forma distinta de producción. También hubo una desbandada, desánimo, negacionismo, traición, oportunismo y una amplia variedad de reacciones ante la derrota temporal del campo socialista.

Aquellos años fueron la orgía del capital. El capitalismo reaccionó con decisión. Además de una ofensiva ideológica, cambió su gestión económica hacia el neoliberalismo, abandonando el keynesianismo que fue una forma del capitalismo que actuó como un dique hacia los trabajadores para evitar que buscaran su propio gobierno y los beneficios que se tenían en el campo socialista. Estas conquistas sociales del llamado *Estado de bienestar* han sido desmanteladas tras 30 años de neoliberalismo planetario.

En México, las elecciones de 1988 fueron la confirmación del neoliberalismo como ruta económica, pues desde la Secretaría de Programación y Presupuesto ya Carlos Salinas operaba las privatizaciones que le valieron la presidencia, y donde continuó con la venta de empresas estatales bajo el supuesto adelgazamiento del Estado (gobierno).

Liberar la economía era el paradigma general, y eliminar la educación pública uno de los objetivos de esta forma de administración capitalista. Sin embargo, las crisis de los noventa, comenzando por el *Efecto Tequila* mexicano, mostraron que la economía capitalista neoliberal no era la opción que evitaría las crisis recurrentes que les son inherentes a este modo de producción.

La respuesta del capital: más neoliberalismo. Los organismos financieros internacionales (OFI), como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos o en el caso mexicano directamente el gobierno de Estados Unidos, brindaban préstamos a países miembros, emitiendo *recomendaciones* (eu-

<sup>3</sup> Francis Fukuyama se erige como brújula del pensamiento liberal con su artículo “El fin de la historia” (1989) y posterior libro *El fin de la historia y el último hombre* (1992), donde declara el triunfo del liberalismo ante el comunismo, haciendo alusión a la concepción de Marx sobre la historia.



femismo de órdenes)<sup>4</sup> para que los gobiernos aplicaran medidas en beneficio de los prestamistas; ya sea para liberar liquidez y conseguir devolver el pago de lo prestado, o favorecer inversiones de los países imperialistas que redituaran en extracción de riqueza de un país hacia otro.<sup>5</sup> Para muestra, un botón de estos papeles:

Si se disminuyen los gastos de funcionamiento, es necesario cuidar que no disminuya la cantidad de servicios prestados, con el riesgo de ver baja calidad. Por ejemplo, se pueden reducir los fondos de operación de las escuelas y las universidades, pero sería peligroso limitar la cantidad de alumnos o estudiantes. Las familias reaccionarían violentamente a un rechazo de inscripción a sus hijos, mas no a una reducción gradual de la calidad de enseñanza, y la escuela puede obtener de manera progresiva y puntual, una contribución de las familias o suprimir progresivamente tal actividad. Eso se hace poco a poco, en una escuela sí, pero no en el establecimiento vecino evitando así el descontento general de la población.<sup>6</sup>

Es necesario ubicar al CGH en el escenario internacional, donde después de la andanada neoliberal se daba una primera respuesta por parte de nuevos movimientos organizados al margen de partidos. Tras la debacle de la izquierda, incapaces de dar respuesta al nuevo escenario mundial, los partidos pierden la vanguardia ante el descontento social. Se hablaba de la apatía de la juventud, de la *Generación X* y en todo el mundo los partidos de izquierda aceptaban el cambio de estrategia a la participación le-

<sup>4</sup> Los OFI emiten papeles de análisis de diversos aspectos de la economía de los países, dando al final del documento una serie de recomendaciones para análisis e instrumentación del país en cuestión, mismos que son tratados al más alto nivel. Las recomendaciones tendrían el fin de mejorar la economía de esa nación, y por ende asegurar que el país analizado pueda pagar sus compromisos financieros (deudas) con estos grandes conglomerados. ¿Y la soberanía nacional? Quien paga manda. Así que, más que recomendaciones, son mandatos, órdenes. Considérese además que los países imperialistas o de primer mundo que dominan estos organismos se benefician con dichas acciones. En las privatizaciones se abrían jugosos negocios para la inversión extranjera.

<sup>5</sup> Si se privatiza la educación, el gobierno invierte menos en ella, tiene dinero para pagar el préstamo que le han hecho; además, abre la posibilidad a inversionistas de lucrar con el negocio educación: el *edunegocio*.

<sup>6</sup> Véase Christian Morrison, "La Faisabilité politique de l'ajustement", *Cahiers de politique économique du Centre de Développement del l'OCDE*, pp. 1-4.

gal en el Estado burgués, para acceder al gobierno mediante las elecciones ya no sólo como una táctica más, sino como la vía adecuada a los nuevos tiempos... y eran derrotados por gobiernos neoliberales o simplemente se veían reducidos a cenizas.

Abordaré esta particularidad en el caso de México en la segunda parte del texto, primero trataré sucintamente los demás puntos esenciales para tomar en cuenta en el análisis de la huelga estudiantil de la UNAM de fin de siglo.

## HISTORIA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL EN MÉXICO

La construcción histórica del movimiento estudiantil mexicano nos lleva a una tradición antigua. Es en 1875 que la primera huelga estudiantil acontece, proponiendo la Universidad Libre y asociándose con el Gran Círculo de Obreros y sociedades mutualistas de la época.<sup>7</sup>

La universidad, como el país, vivió los vaivenes de la federación. Se le dispersaba en escuelas o se le concentraba a modo de lo que fue la colonial Real y Pontificia Universidad de México. Así que para 1910 se le volvió a reunir bajo el positivismo y el nombre de Universidad Nacional de México.

Tan sólo dos años después en 1912, la Facultad de Derecho estalla una huelga estudiantil en contra de los exámenes impuestos por el director, Luis Cabrera. Ello culminó en la escisión de buena parte de su plantilla laboral y de estudiantes para fundar la Escuela Libre de Derecho.

En toda Latinoamérica se extiende el movimiento de la Reforma de Córdoba, que cuenta como bandera el Manifiesto Liminar de 1918, este movimiento era principalmente democratizador y en pro de la ciencia contra la rectoría del catolicismo sobre la enseñanza. En México, aunque participa, no tiene mucha resonancia por la propia historia nacional que ya separaba la Iglesia del Estado y porque sigue aconteciendo la Revolución Mexicana, que en 1920 encumbra a José Vasconcelos como signo de ruptura entre la universidad porfirista y la revolucionaria, no así dejase de ser un lugar de élites.

Es necesario hacer este seguimiento al nacimiento de la Universidad Nacional de México como un proyecto positivista del porfirismo, que en

<sup>7</sup> Véase María del Carmen Ruiz Castañeda, *La Universidad Libre, 1875: antecedente de la Universidad Autónoma*.





la era posrevolucionaria se convirtió en un espacio de disputa entre las nuevas generaciones y lo más reaccionario de la intelectualidad.

Ya los gobernadores de distintos estados impulsaban la educación socialista y causaban el horror de las élites postulando educación básica universal u otros *horrores* como la expropiación de iglesias para convertirlas en bibliotecas públicas. En esta década se fue gestando la idea de la educación socialista promovida por el régimen revolucionario.

De nuevo los estudiantes de Derecho fueron protagonistas de la huelga, el 4 de mayo de 1929, oponiéndose a lo que hoy llamaríamos *exámenes departamentales* (estandarizados) y postulaban una idea de democracia universitaria.

Ante la represión de bomberos y policías, la huelga se extendió el 24 de mayo a toda la universidad. Portes Gil decidió conceder la autonomía universitaria en julio de 1929, tras la muerte de un estudiante de la Escuela de Veterinaria. Los estudiantes se negaron a levantar la huelga hasta que no se promulgara la ley. La autonomía es un hecho por demás contradictorio. Se puede analizar como un triunfo de la reacción ante la propuesta de educación socialista y su oposición a estar en control gubernamental. Sin embargo, es la vía para la aprobación de la Ley Orgánica universitaria en 1933 que implanta el sistema antidemocrático de gobierno que rige hasta la actualidad y su contubernio cuasi perenne con el gobierno.

Sin embargo, la autonomía ha sido un elemento fundamental de la educación superior mexicana, donde la disputa por el espacio educativo es latente y lo mismo se usa para el control de los grupos de poder, que por los trabajadores y alumnos para evadir la represión estatal directa. En todo momento, este elemento es indispensable para tener en cuenta y que lo diferencia de otros casos parecidos alrededor del orbe.

La configuración de la universidad autónoma no acaba en 1929 con la concesión de la autonomía, esta reconfiguración tiene su punto final en 1945, cuando en enero es promulgada la Ley Orgánica de la UNAM y queda sellada su forma medieval de gobierno, donde una élite intelectual impide el paso a la democracia en el nivel superior de la escolaridad. En vez de elecciones democráticas de autoridades, se opta por la *auscultación* de candidatos propuestos por *la comunidad*. Esos directores de escuelas y facultades al final acabarán por ser la mayoría, tendencia y parte de la élite que elige a cada miembro de la Junta de Gobierno de la UNAM, que acaba eligiendo a cada director de la universidad. Si algún alumno o profesor

pretende ingresar en la casta gobernante, tiene que ir encuadrando en los parámetros de esta forma de gobierno.

También a partir de ese proceso se genera la idea de la Ciudad Universitaria para sacar del Barrio Universitario (centro de la capital) a los estudiantes y sus ideas democráticas. En América Latina es un proceso claro. En el caso de la ciudad de México, ello se cumplió sólo parcialmente por la expansión de la capital que se tragó esas distancias.

Al cabo de los años, la política universitaria se acaba entremezclando con la política nacional. Hoy en día es claro que los rectores de la UNAM son incluso militantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI).<sup>8</sup> Entonces, la autonomía es también una cuestión relativa que se instituyó para evitar la influencia de la educación socialista en la rancia universidad. Que no existe la autonomía en tanto los rectores siguen la política de Estado, en vez de poner la ciencia y el mejor destino de la educación por encima del interés político. Es decir, se vuelve un velo más sobre la realidad universitaria que hay que tomar en cuenta. De ello también han corrido ríos de tinta, baste apuntarlo como un elemento de consideración.

En 1968, el movimiento estudiantil de aquel año se configura como un referente para todo movimiento futuro. La intervención estatal, la posibilidad de una acción digna de parte de la rectoría, la influencia de grupos políticos revolucionarios en el estudiantado, el brutal referente represivo que derrotó a ese movimiento, fueron siempre elementos presentes durante 1999. La figura de Barros Sierra y su actuar como rector contrastaron siempre con el *pelelismo* de Barnés de Castro.

Pero sobre todo era un referente de lo que era capaz de hacer el Estado. Bastaba ver volar un helicóptero en una marcha para que todo mundo esperara una bengala saliendo de él.<sup>9</sup> Los padres, maestros y compañeros siempre lo refirieron como una posible consecuencia de lo que hicimos en aquellos momentos, para intentar apartarnos de la acción de defensa de la educación que realizamos. El dicho común siempre fue: “Miren lo que

<sup>8</sup> El exrector Narro renunció el 20 de junio de 2019 a 46 años de militancia, así que, sin decirlo, militaba en el PRI y dirigía la UNAM. En 1999 se necesitaba probarlo, hoy en día podemos darlo como un axioma que no necesita demostración.

<sup>9</sup> El 2 de octubre de 1968 el Estado perpetra la matanza de Tlatelolco, donde cruza fuego de la policía secreta, judicial y batallones de élite del ejército, con los batallones del ejército regular. La señal de inicio de la operación fue tirar dos bengalas desde un helicóptero desde donde también se ametralló a la multitud. Las tropas de élite detuvieron al Consejo Nacional de Huelga reunido para el mitin. Se calculan unos 400 muertos.



pasó en el 68". En este mismo sentido podemos ubicar el año 1971, con igual desenlace represivo, como una continuación de dicho movimiento.

Los referentes más cercanos fueron también determinantes. En 1986-1987, el movimiento del Consejo Estudiantil Universitario (CEU)<sup>10</sup> se enfrentó a la pretensión estatal de privatización, con el aumento de cuotas y una serie de reformas académicas y administrativas que configuraban de manera muy temprana el proyecto neoliberal para la universidad.

En aquellos años, un movimiento masivo detuvo tal intentona de manera efectiva, donde las manifestaciones multitudinarias rompieron la inercia del movimiento *sesentayochoero*, se forzó a la rectoría a un diálogo público con excelentes efectos de unificación del sector estudiantil y de simpatía popular hacia éste; sin embargo, las negociaciones a espaldas de la base universitaria por parte de una corriente del CEU que posteriormente sería conocida por el apellido de *histórico*, quebrantó la unidad y votó por un alza de la huelga que no tuvo el consenso general. Y que cedió su principal arma, la huelga, en pos de la acumulación de fuerzas y victorias paulatinas.

Este hecho marcó la historia inmediata anterior del CGH, pues las corrientes que se oponían al levantamiento de la huelga en 1987, con tan sólo la retirada de la propuesta del rector y el acuerdo de realizar un congreso universitario donde se discutiría el futuro de la universidad nuevamente en disputa, señalaron que se había *vendido* al movimiento. Estos hechos son hasta hoy controvertidos y su dilucidación escapa al objetivo del presente escrito. Lo cierto es que la unidad del movimiento se rompió, una parte optó por la presión general, por la fuerza, mientras que la corriente histórica recurrió, además de ello, a la negociación directa con la cual se alcanzaban acuerdos con las autoridades sin firmarlos públicamente. Esto se hizo evidente en el congreso de 1990, que, con un ligero cambio generacional, quedó clara dicha forma de pacto con las autoridades que votaron a favor de las propuestas de resolución del CEU histórico al interior de dicho congreso.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Movimiento que merece por sí mismo un análisis profundo y adecuado de sus particularidades, puntos esenciales y coyunturales, pero que en esta mención es traído a razón de su influencia puntual sobre el CGH.

<sup>11</sup> El congreso de 1990 nació muerto de origen. Las autoridades se negaron a tener una estructura democrática, pues se arrojaron 6.26 por ciento de participación, dejando su libre influencia en pactar con el STUNAM y conseguir escaños pro-rectoría tanto en 37.5 por ciento de profesores, como en 37.7 por ciento de alumnos y 12.5 por ciento

Así, el movimiento del CEU tiene como resultado un movimiento estudiantil dividido, la desconfianza de la base estudiantil sobre aquellos que se asumen como dirigentes (en el marco de la crisis de las izquierdas), con una reconfiguración de cambio generacional; deriva en que los acuerdos del congreso de 1990 quedaron en su mayoría como letra muerta o como un impasse entre las fuerzas que ahí se manifestaron. La estructura autoritaria de gobierno de la universidad continuó intacta. La titánica fuerza del movimiento ceuista se dilapidó en una pírrica victoria que acabó por dejar todo como estaba en tanto formas de gobierno. La más significativa victoria, la desaparición del Tribunal Universitario, jamás se cumplió por parte de las autoridades.

Las autoridades, en vez de hacer honor a los acuerdos, todavía en la rectoría de José Sarukhán (1989-1997), definen una nueva estrategia: pasar las reformas una a una, poco a poco por medio del Consejo Universitario.

De esta manera, en 1992 intentan nuevamente imponer el cobro de cuotas, lo que enfrenta una amplia e inmediata oposición estudiantil. Rectoría recula y cambia la táctica en esa misma estrategia: matar la esencia del proyecto de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), para mermar la base social estudiantil más radical.

Los CCH fueron construidos bajo el precepto de *enseñar el aprender a aprender*. Dirigidos a hijos de trabajadores obreros, como un proyecto masivo de educación, donde la escolarización no fuese el carácter imperante de la educación, sino la generación de la capacidad de pensamiento crítico en el educando. Bajo este precepto se impartían cuatro turnos de cuatro horas cada uno, donde el alumno podía, además de estudiar y trabajar, también tener tiempo para hacer autoaprendizaje y reflexión sobre los temas vistos en el aula.

Políticamente, los CCH eran semilleros de pensamiento crítico, donde hijos de trabajadores e incluso trabajadores estudiantes aprendían a cuestionar... y se acercaban a organizaciones políticas de tendencia marxista que influían en el estudiantado. Esto último, por lo que hemos abordado, ya no era tan así para 1995, pero sin duda constituían la base fuerte del movimiento estudiantil, que, en 1986, 1987, 1990 y 1992 se oponían con razones y sus cuerpos (con protesta) a las medidas impositivas de la autoridad.

---

de investigadores. El CEU histórico apostó por la movilización y de nuevo pactó los acuerdos tras bambalinas.



A la par de los elementos conscientes, activistas, factores de cambio que surgen en el sector estudiantil, la autoridad promueve grupos porriles. Los CCH eran nidos de porros promovidos y financiados por las autoridades. Donde más beligerantes, violentos, numerosos y organizados eran estos grupos parapolicíacos eran precisamente los CCH. Una verdadera plaga que sufría la población en general. La posibilidad de cursar materias sin límite de tiempo era usada por la autoridad también para mantener estos grupos de porros.

En términos pedagógicos, el proyecto de los CCH es una hermosa estampa de la educación mundial; sin embargo, bajo los parámetros tecnócratas, el modelo de CCH nunca fue un éxito. Los hijos de trabajadores o trabajadores estudiantes siempre tienen altos índices de deserción, altas tasas de permanencia y bajos índices de graduación. El plan de Sarukhán fue eliminar dos de los cuatro turnos para alargar la jornada estudiantil y mejorar la *calidad*. Matar el proyecto original y eliminar la mayor base estudiantil disidente, parte de sus motivaciones.

La huelga estudiantil en los CCH, en 1995, fue la primera gran derrota del movimiento estudiantil, donde se vieron los efectos de su historia reciente. Un movimiento estudiantil dividido, divorciado de las bases, vilipendiado por una amplia campaña en los medios de comunicación, con un pretexto perfecto de las autoridades, autoridades con una forma de gobierno y poder incólume; profesores y trabajadores absorbidos por derrotas sindicales que les tenían *enyesados* en sus propios acuerdos o claramente burocratizados; esta huelga enfrentó a la convocatoria de las autoridades hacia los alumnos para *esquirolear* la huelga por medio de clases extramuros.

Según las autoridades, 51 000 alumnos de 60 000 se habían inscrito a pesar de la huelga *ceceachera*. Veinte expulsiones y otras 10 consignaciones ante el Tribunal Universitario, y denuncias ante la Procuraduría General de la República (PGR), marcaron el final de esa huelga. Donde la entrega de planteles de forma separada debilitó aún más al movimiento.

Fernando Balaunzarán era entonces uno de los líderes del CEU histórico y consignado ante el Tribunal Universitario y la PGR; sin embargo, siguió como estudiante incluso hasta 1999, participando en la huelga del CGH. Otros nombres de los expulsados jamás se dieron a conocer y queda como registro que simplemente se *negoció* que las expulsiones no se llevaran a cabo.

En este movimiento se dio la primera debacle del cambio de táctica de la izquierda que abordaré adelante.

Ya con Barnés como rector, las reformas fueron sobre el Reglamento General de Inscripciones y el Reglamento General de Exámenes, conocidas como *reformas del 97*. La capacidad del movimiento estudiantil de presentar oposición a ellas fue casi nula. Las autoridades repitieron las tácticas usadas: ahora intentando dos reformas a la vez, pero reiterando argumentos del sentido común en el ámbito mediático y agregando una nueva artimaña: los estudiantes inscritos no serían afectados por las reformas, sólo aquellos que ingresaran a partir de ser aprobadas. Este elemento de la historia inmediata anterior a la huelga es otro de los puntos que considero indispensables para su análisis.

#### SEIS PUNTOS DEL PLIEGO PETITORIO

Sobre una discusión ordenada, cifras, datos relevantes y argumentaciones sobre estas reformas, que fueron incluidas como uno de los puntos del pliego petitorio del CGH, junto con la abrogación del Reglamento General de Pagos (RGP), para garantizar la gratuidad de la educación; la desvinculación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval); la realización de un congreso universitario democrático y resolutivo; el desmantelamiento de los cuerpos represivos al interior de la UNAM y la invalidación de las clases extramuros con el corrimiento del calendario escolar; es decir, los seis puntos del pliego petitorio, se puede consultar un documento que realicé durante la huelga y que compilaba la argumentación general del CGH sobre cada uno de ellos, y que editó el Comité de Huelga de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia bajo el título *Todo lo que usted quería saber sobre los seis puntos del pliego petitorio del CGH pero temía preguntar*.

#### EL ESTADO CONTRA LOS ESTUDIANTES: LA REPRESIÓN

La lucha del CGH no se circunscribió a una pugna entre grupos estudiantiles y la autoridad universitaria. La rectoría es apenas un dique que encubre la acción del Estado mexicano en su conjunto. Es indispensable ubicar que este movimiento se enfrentó al Estado en su conjunto.

La propuesta de Ernesto Zedillo de bajar el presupuesto real a la UNAM a través de la presentación del presupuesto en diciembre de 1998, apoyada



y aprobada por la mayoría de la Cámara de Diputados; la coordinación con la rectoría en todo momento para la propuesta de alza de cuotas; el intento de seguir un guion de acciones que ya les había funcionado con anterioridad; dan cuenta de que era una propuesta de Estado.

En 1999 no les dio resultado y el estallido de las masas que se opusieron puso freno a la intentona. El Estado en su conjunto se ubicó en un polo, entendiendo en un sentido clásico al Estado como violencia concentrada controlada en favor de los intereses de una clase —burguesía— contra las demás (Lenin). Para ello usó lo mismo el gobierno federal que el local, los diputados de todos los partidos o incluso a los mismos partidos políticos con registro que respondieron prácticamente al unísono contra la rebelión de las masas. Al tomar éstas el control del movimiento, el Partido de la Revolución Democrática (PRD) se resuelve como un partido parte del Estado y se coordina como una fracción de éste.

Para imponer su visión de clase, el Estado tiene para su uso exclusivo cuerpos represivos que desplegó en cada uno de sus niveles contra el CGH. Policías de todo tipo, pero con especial énfasis el Cuerpo de Granaderos, quienes propiciaron brutales corretizas y golpizas a los participantes en varias marchas o mítines, siendo la más representativa la captada por la cámara de Rosaura Pozos el 14 de octubre, donde los hermanos Alejandra y Argel Pineda, tirados en el piso, indefensos, cubriendo uno al otro y visiblemente ensangrentados, eran pateados por un grupo de granaderos; sin embargo, la más brutal y vergonzante fue tal vez la del 11 de diciembre, tras una protesta en la Embajada de Estados Unidos, donde los estudiantes retenidos, después de la golpiza, fueron torturados en las cárceles dirigidas por el gobierno del entonces Distrito Federal, que se suponía de izquierda. Así entonces, también las cárceles o la simple amenaza de ella son elementos de la violencia que se cumple en una parte del grupo para escarmiento de los propios, pero también del resto.

Los cuerpos represivos oficiales, asimismo, actuaron infiltrándose en el movimiento. Es bien conocida la actuación de elementos del Centro de Inteligencia y Seguridad Nacional, para proveer al Estado de información, lo mismo que —no necesariamente en coordinación— realizaba por su cuenta la rectoría de la UNAM, a pesar de ser parte del mismo Estado.<sup>12</sup> En

<sup>12</sup> El CGH mostró que la rectoría de la UNAM hace seguimiento y espionaje tras tomar *el búnker*, llamado así por ser el centro de operaciones de Auxilio UNAM y desde donde se veían las cámaras de vigilancia (a la sazón no tan comunes) y por ende donde es-



más de una ocasión se registraron secuestros de compañeros que nunca fueron esclarecidos y de los cuales no hay duda de que fueron reales.

Tampoco hay que descartar que elementos estudiantiles fueran policías a sueldo con la misión de desprestigiar, desviar, cansar, mellar y golpear al CGH. El caso de Rodolfo Hernández, identificado con la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS), aunque fue desconocido por su propia asamblea, pero ensalzado por los medios de comunicación como un líder,<sup>13</sup> es representativo. Meses después de terminada la huelga, balaceó a compañeros activistas de la ENTS. Hoy está libre y es conocido su vínculo con el Partido del Trabajo. Este mismo personaje empantanaba las discusiones como la de enero de 2000, donde insistía en que, por diálogo público, los cegeacheros demandáramos la instalación de 400 sillas fuera de la sede del diálogo.

La represión estatal no se limitó a sus elementos legales, ni nunca lo ha hecho. Esa infiltración también fue realizada mediante grupos parapolicíacos como los porros u otros elementos que se usan para combatir la disidencia social, como por ejemplo la difamación, el desprestigio y la búsqueda de sumisión.

La campaña emprendida por el Estado contra el CGH abarcaba los niveles más íntimos de la vida. El efecto que tienen estas campañas llevaba a los huelguistas a defenderse no sólo ante los compañeros de escuela, o ante la gente en los volanteos y brigadeos, sino inclusive en las reuniones familiares: la defensa de la huelga, sus demandas y sus métodos. En muchos casos, los estudiantes se enfrentaron a la amenaza de ser corridos de sus casas por defender la educación pública y gratuita. El análisis de la represión como un elemento indispensable y como una característica fundamental del Estado, debe ir desde lo más grueso —que puede ser ver la sangre correr— hasta lo más íntimo, que es la vida misma, que se pone en juego tras la obtención de los objetivos de una lucha social.

No se diga el aparato judicial, que estuvo siempre disponible para encarcelar a estudiantes por las acciones realizadas, ya fuera el volanteo diario, marchar sobre el periférico o impedir las clases extramuros. A ello se añadieron los grupos propios de la burguesía y el poder como el Con-

---

taban videos, fichas y reportes de personal de confianza de Auxilio UNAM que hacía esta labor de espionaje político.

<sup>13</sup> El movimiento cegeachero desconoció a todo pretendido líder o vocero, sancionando y desconociendo públicamente a todo aquel que se pretendió como tal. Esto es parte de las fortalezas que impidieron su derrota.





sejo Coordinador Empresarial o la Coparmex, con sendas conferencias de prensa donde se llamaba al uso de la fuerza del Estado para recuperar las instalaciones universitarias; la cúpula de la Iglesia católica que, en una demostración por demás medieval, excomulgó a los cegeacheros en su conjunto; las autodenominadas *damas de Blanco*, señoras de la élite universitaria que protestaban con ropa blanca, de marca; y desde luego, los medios de comunicación, que hacían la pinza desde la cual se llegaba a la intimidad familiar.

Bien vale la pena detenernos en la campaña mediática negativa que mañana, tarde y noche se difundió en contra del CGH y sus demandas: la ridiculización mediante peluches en los noticiarios, como lo más ridículo, o llamarnos *pseudoestudiantes*, como lo más frecuente, y cualquier cantidad de vituperios y falsedades.

Cabe contextualizar que en aquellos momentos pensábamos que vivíamos un momento de apertura, donde TV Azteca rompía el monopolio que Televisa tenía; sin embargo, los medios de comunicación mostraron que los dueños del dinero, del capital, son los dueños de los periódicos y de las televisoras, y cerraron filas con los intereses del capital. Todos contra el CGH.

Ejemplo: al inicio de la huelga dejamos pasar a ambas televisoras para que constataran que, en la Facultad de Veterinaria, el bioterio seguía funcionando y que los animales no habían sido sacrificados, que los animales habían sido sustraídos por las autoridades. En el reportaje de la mañana apareció el dicho de la doctora Hilda Jandette, responsable del área, y los animales vivos eran captados por las cámaras. Luego, con la misma edición de imágenes, por la tarde y en la noche se decía exactamente lo contrario: gracias a la huelga, los animales habían sido sacrificados. ¡Ese es el gran efecto de la televisión! El espectador cree en lo que ven sus ojos, menospreciando que la narrativa de la televisión nos dice qué es lo que estamos viendo.<sup>14</sup>

Toda la huelga fue así, de manipulación mediática descarada, de videos editados, narrados a modo, cuyo propósito era, como en las ediciones anteriores de conflictos estudiantiles, desacreditar ante el público, ante la

<sup>14</sup> Famoso es el corto documental de la BBC que muestra este efecto. En 1957, el Día de los Inocentes, la cadena oficial británica jugó una broma, pasando un reportaje donde se mostraba cómo se cultivaban los espaguetis ¡de un árbol! El documental fue dado por cierto por el público inglés. My Switzerland, "BBC: Spaghetti-Harvest in Ticino". En línea: <[https://www.youtube.com/watch?v=tVo\\_wkxH9dU](https://www.youtube.com/watch?v=tVo_wkxH9dU)>.

gente, ante el pueblo, a la lucha cegeachera. Es una joya el programa de *Séptimo Día*, donde Sergio Sarmiento reconoce que los medios mienten.<sup>15</sup>

El ejemplo más terrible de los efectos de esa guerra mediática se dio cuando, al intentar regresar a sus escuelas, dos camiones atropellaron, en dos hechos distintos pero paralelos, a dos activistas del CGH, quienes perdieron la vida.

Así pues, el carácter violento del Estado y su concepción amplia es un elemento indispensable para el análisis del CGH. En todo su análisis es preciso tener en cuenta que en un extremo se ubicaba el Estado, lo que esto significa y los elementos de golpeteo que este actor tiene para derrotar al movimiento cegeachero, desde el ejército hasta la infiltración.

### LUCHA DE CLASES Y LAS CORRIENTES ESTUDIANTILES

Una vez con estos elementos, podemos ahora sí ver al interior del Consejo General de Huelga, captar lo que a sus adentros configuraron sus componentes trascendentes. Comienzo por destacar que la promesa de la rectoría fue la de no aplicar la retroactividad a los estudiantes inscritos y, por ende, todos aquellos que en aquel entonces éramos ya alumnos de la UNAM quedaríamos exentos de las nuevas cuotas. Los estudiantes que hicimos la huelga no seríamos afectados por las cuotas. ¡No luchábamos por nosotros! La lucha era por aquellos que no podrían pagar. Si esto no es solidaridad de clase, entonces no sé qué es.

El CGH se ubica entonces al otro lado del Estado, como las clases populares que se oponen al proyecto de clase de Estado. Aquel episodio de la historia mexicana fue una batalla de la lucha de clases. Es necesario decirlo así. Dos posiciones irreconciliables, opuestas, definidas por intereses de clase.

¿Acaso es que el proletariado se agrupaba en el Consejo General de Huelga? No necesariamente. Como en prácticamente todos los movimientos sociales con demandas populares, el CGH fue un frente multclasista y de diversos signos políticos en su interior que convergieron en un frente de lucha con un programa en común.

<sup>15</sup> CNI 40, "Ciro Gómez Leyva, Denise Maerker, Carmen Aristegui, Joaquín López-Dóriga y Sergio Sarmiento". En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZK587eyt-FwU>>.



Las corrientes eran grupos estudiantiles previamente organizados que se coordinaban y actuaban en más de una escuela. A partir de su experiencia organizativa se convocó desde inicios de 1999 a las reuniones en el salón 104 de la Facultad de Economía, que además reunió ahí a la mayor cantidad de esas corrientes. A partir de esos esfuerzos de coordinación se convocó a la Asamblea Estudiantil Universitaria (AEU), donde convergimos cientos de estudiantes después de la forma canalla en que se aprobó el RGP y donde se masificó el movimiento. Lo que inicialmente eran reuniones pequeñas, de algunas decenas de activistas, se volvieron masivas asambleas en el Che Guevara.

Los métodos de decisión intentaban ser democráticos, pues se proponía a gente para llevar la mesa, tal como se hacía en las reuniones del “104”, pero el método resultaba ya absurdo, pues la mayoría no conocíamos a los viejos activistas. Entonces en la mesa quedaban los de las corrientes, los conocidos, los viejos. Activistas. Ellos llevaban las discusiones, guardaban un equilibrio entre ellos, hasta que el público apareció y las votaciones comenzaron a ser disputas reales, frescas; no un simple balance de fuerzas de corrientes preestablecido.

Sin embargo, desde la mesa a cada asamblea se le puede llevar a los límites de que otros activistas experimentados lo permitan o lo deseen; esto es comúnmente conocido como *manipulación de la asamblea a través de la mesa*. Esto hacía que en realidad las corrientes fueran las que tuvieran la voz por el movimiento estudiantil en su conjunto.

Como mera apreciación, el CEU histórico y la REU (Red de Estudiantes Universitarios), ambos ligados orgánicamente al PRD, eran las corrientes hegemónicas y dominaban el movimiento en su inicio, puesto que estaban en más escuelas y se decían representantes de éstas. En el caso de Veterinaria, como en otras escuelas, el representante estudiantil pertenecía al CEU histórico y, sin avisar o rendir cuentas a nadie, se proclamaba como representante de nuestra facultad. Era una práctica común. Es un precepto de la democracia liberal.

Otras corrientes como En Lucha por el Socialismo (desprendida del CEU de 1987), la Coordinadora Estudiantil Metropolitana (CEM, nacida a partir de la lucha contra el examen único realizada por el Ceneval), la Coordinadora Estudiantil (también separada del CEU, aunque en un segundo momento), el Frente Zapatista de Liberación Nacional, la Unión de Jóvenes Revolucionarios de México y colectivos de Políticas (Conciencia y Libertad, Rebeldía y lo que después fue el Frente de Lucha Estudian-

til Julio Antonio Mella) participaban también en esa lógica de corrientes, pero eran minoritarios frente a las corrientes perredistas, aunque eran un contrapeso.

La dinámica impuesta por las corrientes hacía que sólo ellas se expresaran en la AEU, pero con una masa que se multiplicó a partir de que el rector dejó plantada a la AEU en una convocatoria de debate el 2 de marzo y la aprobación del RGP el 15 de marzo fuera de las instalaciones universitarias.<sup>16</sup>

Una espontánea marcha de unos pocos miles de activistas partió del Instituto Nacional de Cardiología a Ciudad Universitaria, donde tras una breve asamblea se dispersaron a toda la universidad para alertar a los demás compañeros sobre la chicanada asestada por la rectoría y sus efectos nocivos contra los que menos tienen.

El 25 de febrero, una marcha desde el parque de La Bombilla recorrió el campus de Ciudad Universitaria, y el 4 de marzo desde el Parque Huido una más grande, que la duplicaba, con una nueva cita inconclusa al diálogo que demandaba la AEU.

El 11 de marzo se realizó un primer paro de actividades como medida de presión. Las corrientes perredistas no eran muy afines a estas acciones de fuerza impulsadas por las demás y que servían para difundir los argumentos en otras escuelas que seguían con actividades relativamente normales, aunque en cada escuela y en cada salón el tema de conversación eran las cuotas. Ese primer paro se llevó a cabo en 23 escuelas. Poco más de la mitad. Para el segundo paro, el 24 de marzo, la cantidad de escuelas sumó 31.

El 8 de abril se hace una gran marcha desde el Parque de los Venados, como no se ha visto desde 1990. Ante la cerrazón al diálogo, la AEU plantea estallar la huelga cuanto antes, pues las prepas salen de vacaciones el 24 de abril. De nuevo las corrientes perredistas se resisten bajo el argumento de que no hay condiciones y hay que generarlas, pero lo cierto también es que el PRD ha sido ya acusado de estar detrás del movimiento, dados

<sup>16</sup> En sesión extraordinaria, convocada para aprobar por la vía rápida el RGP, el rector no convocó a los estudiantes disidentes, sino únicamente a los que votarían a favor, a reunirse en el Instituto Nacional de Cardiología para tal fin. Esto contraviene a la propia legislación universitaria que mandata reunirse dentro del campus universitario. Así lo perpetraron, a pesar de la movilización de la AEU para impedirlo. Sirva el ejemplo para demostrar, además, la colusión con el gobierno, pues el INC depende de la Secretaría de Salud Federal. ¿Cuál autonomía?



los vínculos orgánicos que tienen sus corrientes. Este partido se deslinda. Sin embargo, éste es uno de los factores imprescindibles del análisis de la huelga universitaria. El perredismo se ha nutrido de cuadros universitarios desde los partidos que le dieron cauce y una fracción de éste, el Grupo Universidad, es una corriente activa tanto en la UNAM como en la política partidaria amarilla. El ex ceuista Carlos Ímaz preside el PRD en el entonces Distrito Federal. Pero es un año preelectoral. Cárdenas se perfila como el candidato más avanzado y espera la revancha de 1988. Baste por el momento decir que la intervención del PRD en la huelga y su deslinde formal es, ciertamente, un elemento imprescindible para el análisis.

En muchas escuelas se aprovecha la consulta del 15 de abril, donde votaron más de 100 000 universitarios, para preguntar sobre el estallamiento de huelga, que es inminente, pues el 14 de abril, tras un evento represivo contra activistas en la Preparatoria 2, esta escuela realiza una asamblea multitudinaria y decide iniciar de inmediato un paro de actividades en protesta y, posteriormente, dar por iniciada la huelga estudiantil más larga de que se tenga registro.

El 20 de abril a las cero horas se declara, en el Auditorio Che Guevara, la constitución del Consejo General de Huelga con 27 escuelas y facultades en paro de actividades académicas. Dos días después, la totalidad de escuelas estaban en paro.

La incorporación de las masas al movimiento estudiantil registra una curva ascendente vertiginosa: de apenas unos miles que marcharon espontáneamente de Cardiología, donde se aprobó el RGP, a llenar el Zócalo el 24 de abril.

#### LA REVOLUCIÓN DENTRO DE LA REVOLUCIÓN: EL MÉTODO DEMOCRÁTICO CEGEACHERO

Para las primeras plenarios del CGH, la forma de toma de decisiones en su seno ha sido modificada por la regla de tener cinco representantes por escuela, en atención a los reclamos de los *representantes estudiantiles* que se arrojan la voz de las asambleas y la tradición de que el movimiento estudiantil es auténticamente democrático. También como una forma de que esté representado, más o menos de manera real, el peso de las corrientes al interior de cada escuela; es decir, si en CCH Sur había mayoría del perredismo ganando la asamblea, tenían tres representantes de esta corriente y dos eran independientes.

La incorporación explosiva de las masas a la huelga choca contra el estilo de toma de decisiones donde en realidad son las corrientes las que dicen qué es importante discutir y qué no. Propuestas y resoluciones de asamblea como los de Veterinaria y otras escuelas más, que no carecen de la presencia de corriente alguna, son omitidas, ignoradas y/o despreciadas.

A propuesta de que las plenarios no se centralicen en Ciudad Universitaria, se vota por hacerlas en todos los campus y el 18 de mayo se lleva a cabo en la Preparatoria 7. La asamblea se alarga hasta la madrugada, discutiendo entre la propuesta de desconocer a Barnés como interlocutor o pedir su renuncia. Este punto no se había tratado en la mayoría de las asambleas, pero se discute y se vota, pues todavía hay dominio de las corrientes perredistas y éstas quieren mostrarle a Barnés que su puesto está en riesgo, pero todavía no se lo van a pedir.

Se desconoció a Barnés como interlocutor: 94 votos contra 69 que pedían su renuncia (una postura más radical). Las corrientes perredistas han tenido una victoria pírrica, pues manipulando el espíritu de la asamblea consiguieron salvar al rector de la petición de su cabeza. Puede que haya sido una táctica adecuada políticamente, en ese momento, incluso para el movimiento. Pero la lógica del sentido común marca a la mayoría real de los cegeacheros que no tiene caso seguir pidiendo diálogo a un *jefe nato* de la universidad que se niega, una y otra vez, a reconocernos como interlocutores.

Los medios de comunicación se ausentan. Es la primera vez que pasa de medianoche y continúa la asamblea, es la primera vez que dura hasta las 6 de la mañana.

Cinco escuelas se cansan de ser ignoradas por la forma en que se lleva a cabo la asamblea, entre ellas Veterinaria y Aragón. Amenazan con romper con el CGH y se salen de la plenaria. Hubiera sido un festín mediático, un golpe fuerte a la huelga que daba señales prematuras de fractura. Economía está entre las escuelas inconformes y propone, como forma de conciliación, reestructurar la forma de gobierno del CGH, uniendo las diversas propuestas vertidas en el pleno. Sin embargo, se bajará a las asambleas para su discusión y aprobación.

En un hecho que pasó prácticamente desapercibido, el CGH se dota de una nueva forma democrática que contiene *las tres erres*: representatividad (los delegados no se mandan solos, representan los acuerdos de la asamblea a la que pertenecen), revocabilidad (en cualquier momento, por poco claro que sea el asunto, las asambleas de base tienen la capacidad de



quitar a sus representantes tal calidad), y rotatividad (los delegados no son eternos y muy por el contrario, se busca que sean diversos los representantes para que todos participen). La participación en la mesa de debates se alternará por escuelas, por insaculación, y los participantes serán elegidos por su asamblea de base, o sea, ya no necesitas ser un conocido activista para que te voten para llevar la mesa, sino ser elegido por tu asamblea de escuela y que a ésta le toque estar en ella. Cada mesa designa a la siguiente, así como el lugar donde será la plenaria que viene y su fecha de realización.

Para ser realmente democrático, no se pueden traer discusiones inventadas. Sólo se discutirán en la plenaria puntos que se hayan discutido por la mitad más una de las asambleas de cada escuela; en caso contrario, todas aquellas propuestas que reúnan una cantidad menor de menciones se compilarán y bajarán a las asambleas de cada escuela. En caso de tener un resolutivo en el mismo sentido, dos terceras partes de las asambleas, será tomado como acuerdo sin necesidad de discusión (salvo precisiones). En el caso del plan de acción, la cantidad de escuelas que manden una propuesta será de la mitad, pero deberá contar con el apoyo mayoritario de las escuelas.

Se privilegia que cada votación pueda ser tomada por consenso, de manera económica al tener la evidente mayoría de los votos. Bajo este método de gobierno, por ejemplo, un compañero de base presentó una propuesta en la Facultad de Veterinaria, se llevó al pleno, bajó a asambleas (pues era la única escuela que llevaba esa propuesta) y a la siguiente asamblea del CGH se asumió como un acuerdo general. Esas eran las posibilidades democráticas del consejo. La idea de uno podía ser de todos.

Las reglas son claras y justas, son asumidas por todos los cegeacheros, ello da una estabilidad enorme durante todo el movimiento. La influencia del zapatismo como una gesta que se enfrentó al monolítico capitalismo mexicano es patente y hay que reconocerlo como una influencia.

Al asumir esta forma de gobierno, la forma en que las corrientes dominan la huelga queda anulada y se consolida el peso de las masas que se incorporaron al movimiento y que rebasaron a todas las corrientes por igual. Fue el método democrático del CGH que impidió tener líderes visibles a contrapelo de la tradición estudiantil en México. Este es un factor esencial a tomar en cuenta en el análisis del movimiento cegeachero.

A partir de ahí podemos mencionar algunas cuestiones interesantes, pero que no fueron centrales, por ejemplo los ánimos de autogestión que

privaron en el movimiento, que iban de gestionar escuelas con comedores y recursos para ello, guardias, eventos de la vida cotidiana y las asambleas, inclusive pláticas profesionales. Todo era gestionado desde la organización estudiantil.

No sólo eso, ya que se propuso un congreso constituyente para la universidad y abrirla al margen de las autoridades, como una vía de solución al empantanamiento del conflicto, o las propias mesas del precongreso que se realizó del 19 al 21 de julio:<sup>17</sup> las brigadas multidisciplinarias que salían a colonias populares y después de la huelga continuaron brindando atención veterinaria, médica, odontológica, química y psicológica; la guerrilla comunicacional que se hacía a diario con las brigadas para contrarrestar a los medios de desinformación, con la impresión de millones de volantes y cientos de miles de carteles; la creación de la radio pirata La Ké Huelga,<sup>18</sup> las marchas zonales como forma novedosa de protesta, pues se hacían al interior de colonias populares; los bloqueos a las clases extramuros como reacción a la acción de la autoridad; las alianzas con las organizaciones sociales; la participación de la Asamblea de los Padres de Familia, que hizo suyo el grito “¡No están solos!”, y emitió un boletín con ese mismo nombre con al menos 58 números; los hechos acontecidos en cada una de las escuelas; cuatro consultas populares en las que participaron casi dos millones de personas<sup>19</sup> y cada uno de los eventos coyunturales que configuraron la historia del CGH.

#### UN ELEMENTO POCO ATENDIDO: LA SALUD MENTAL

Por último, me parece que no debe menospreciarse el factor psicosocial. Los cegeacheros dimos la vida en la huelga. No como los niños héroes, sino como se debe dar: comprometidos en la vida diaria a defender la lucha por

<sup>17</sup> De este gran esfuerzo se compilaron las ponencias en un libro llamado *Hacia el Congreso Democrático y Resolutivo*, bajo el sello del CGH y en colaboración con Publicaciones Rebeldía.

<sup>18</sup> La Ke Huelga es una emisora radial todavía vigente y que sólo ha interrumpido sus transmisiones a propósito de la pandemia, por estar cerrada la UNAM. En aquel entonces contaba con un alcance de 5 kilómetros y su señal era bloqueada por el Estado transmitiendo “Las tablas de multiplicar” de Enrique y Ana.

<sup>19</sup> En la primera consulta, el 15 de abril, participaron 109 000 estudiantes en 255 mesas de votación; la segunda se realizó el 27 de mayo y se recolectaron 700 000 boletas; para la tercera consulta, realizada el 26 de octubre, participaron 400 000 personas; y los días 18 y 19 de enero de 2000 participaron 700 000 consultados.





una educación pública y gratuita. Dejamos de ser jóvenes comunes, dejamos de estudiar, dejamos a las familias, a las parejas sentimentales, para ser parte de esta gesta. En el movimiento social se deja la vida, se apuestan recursos, tiempo, dinero, esfuerzo, posibilidades; se compromete uno con la causa. Aquel que está dentro, está, materialmente, entregando su vida. Si la novia no entiende esto, la relación se rompe; si alguien amenaza esa ofrenda, nos amenaza en la manera más íntima.

Así era el nivel de confrontación de la rectoría. Así se volvió la afrenta de quienes pactaron con ella; de quien intentaba apartarnos de las guardias, de las comisiones, de los compañeros de lucha, de las marchas, de los brigadeos, de las asambleas. Así la afrenta de quien criticaba inclemente nuestra lucha decidida, espontánea, de corazón.

En algunos casos como el de Martha Alejandra Trigueros Luz, de CCH Oriente, quien al acabar la primera marcha en huelga, el 23 de abril de 1999, fue atropellada por un camión, fue literal: dio la vida. Martha Alejandra se paró frente al microbús en Eje Central; les proponíamos a los conductores de los camiones que nos llevaran al CCH por una cooperación que se había obtenido de los boteos o de nosotros. En las noticias decían que secuestrábamos camiones, que los vandalizábamos. Así que el chofer no paró. Aceleró. Otro compañero alcanzó a hacerse a un lado. Marta Alejandra fue arrollada y las llantas le pasaron por encima. Murió ahí mismo. En la plenaria del CGH su madre nos contó cómo ellos sólo tenían una casa que fue fruto de la lucha por la vivienda. Que en esa colonia popular se enseñó que los pobres sólo tenemos lo que nos dan las manos y lo que organizados logramos conquistar. Nos dijo que era importante seguir con la lucha y juró tomar el lugar de su hija hasta que se cumplieran los seis puntos del pliego petitorio y entonamos el himno *Venceremos*, que era su canción favorita, en su memoria.

La huelga se volvió, para muchos de nosotros, algo más que un juego político. Hay quien se dedica a analizar esto profundamente, por el momento baste anotar que la psique de los cegeacheros es un factor que tampoco debe despreciarse y que está ahí en cada paso que dimos durante este movimiento social. Habría sí, que analizarla desde un punto de vista materialista.

## LA DEBACLE POLÍTICA DE UN CAMBIO DE ESTRATEGIA

La izquierda mexicana ha sido históricamente reprimida, por lo que el signo de persecución política ha marcado su destino. En 1968, un ilegali-

zado Partido Comunista Mexicano (PCM) influyó en el movimiento estudiantil, para bien y para mal. Ante la negociación y las diferencias en la táctica a seguir frente a la brutal represión estatal, derivó en la creación de guerrillas por todo el país y de grupos políticos que hacían diferentes evaluaciones del camino a seguir.

Dicho de manera muy rápida: el PCM analizaba, en conjunto con la Unión Soviética, como vanguardia mundial del socialismo, que primero habría que buscar establecer condiciones de democracia burguesa para el país, una revolución por etapas, mientras que los grupos guerrilleros intentaban seguir el ejemplo de la Revolución Cubana, asumiendo que las condiciones subjetivas de la revolución estaban dadas y que la insurrección guerrillera traería la acción y la conciencia de lucha al pueblo de México. Dos estrategias que buscaban el cambio radical de la sociedad rumbo al fin del capitalismo imperante.

Aunque bien es cierto que había corrientes trotskistas, maoístas, guevaristas, reformistas y de otras índoles, lo cierto es que el Partido Comunista Mexicano era mayoritario, tenía presencia nacional e internacional, coordinación, dirigencia e influencia. Mientras que las disidencias que salían de éste eran expulsadas o se mantenían al margen, optaban por la organización armada ante la imposibilidad de la organización democrática.

La represión se daba prácticamente por igual contra los grupos subversivos que contra los que luchaban en la legalidad. En este sentido no me refiero a los cómodos revolucionarios de café, sino a quienes, en el caso de la lucha legal, organizaban movimientos obreros, sindicales o campesinos. Al llegar a cierta acumulación de fuerzas, eran despedidos, acosados, encarcelados o desaparecidos.

El Estado mexicano cierra la pinza de la represión a finales de los años setenta con el consenso mediante la reforma política, está dispuesto a incorporar a los grupos disidentes de la izquierda a la democracia mexicana. La izquierda, principalmente el PCM, acepta a un alto costo. La democracia no es tal, ni en los términos de la democracia burguesa.

Es claro también que el Estado mexicano no puede seguir gobernando como lo ha hecho hasta mediados de los años setenta y decide emprender reformas para incluir a la disidencia en el propio Estado, ya no exclusivamente a través del PRI.

La degeneración del Partido Comunista de México ocurre rápidamente. En 1977 modifica sus estatutos y así rompe con el movimiento comunista internacional. En 1978 se realiza la reforma política y obtiene su registro



el PCM y, haciendo alianza con otros partidos políticos y organizaciones de izquierda, contiende en las elecciones intermedias de 1979. Obtiene 5 por ciento de la votación y sus correspondientes 18 diputados. ¡El cambio de táctica parecía funcionar! Los deseos de lograr un cambio y más de una década de Guerra Sucia<sup>20</sup> llevaron a la mayoría de las organizaciones de izquierda (paulatinamente prácticamente a todas) a asumir que lo correcto era aceptar y aprovechar las reformas electorales. Existe un consenso en la teoría política de la izquierda de que se pueden aprovechar todas las formas de lucha, y esto no es ajeno a la izquierda revolucionaria;<sup>21</sup> sin embargo, en el caso mexicano esta aceptación de los partidos de izquierda (principalmente el PCM) significó un cambio de estrategia, donde se abandonó la idea de un cambio radical (revolución), por el de un cambio derivado de la acumulación paulatina de fuerzas y de conquistas parciales que llevasen a condiciones tersas para la toma del poder por medio de la vía democrática, lo que llevó a la liquidación del PCM.

En 1981, en un esfuerzo de unidad, se liquida al PCM para unirse con otras fuerzas políticas de izquierda, dando cabida a una mayor pluralidad y flexibilidad de posiciones, agrandando la cantidad de militantes y adoptando el nombre de Partido Socialista Unificado de México. Para 1987 se fusiona en este mismo sentido con el Partido Mexicano de los Trabajadores y otras organizaciones de izquierda y forma el Partido Mexicano Socialista o (ahora ya sin hoz y martillo en su logo), que en 1988 declina su candidatura presidencial a favor de Cuauhtémoc Cárdenas y el Frente Democrático Nacional para prácticamente fusionarse, por una tercera ocasión, con el desprendimiento del PRI llamado Corriente Democrática<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Se denomina Guerra Sucia a las formas legales, pero sobre todo ilegales y de lesa humanidad; que usó sistemáticamente el Estado mexicano para combatir a grupos disidentes, algunos de ellos armados y organizados en guerrillas. Podemos fijarlo en términos temporales al periodo comprendido entre el 23 de septiembre de 1965, fecha del asalto al cuartel Madera, en Chihuahua, por parte del Grupo Popular Guerrillero, y 1991 con las últimas detenciones de militantes del Partido Revolucionario Obrero Clandestino-Unión del Pueblo (PROCU).

<sup>21</sup> La que busca el derrocamiento del orden burgués y la implementación del socialismo para después acceder al comunismo como una forma de avance social e histórico para la humanidad.

<sup>22</sup> La Corriente Democrática era la representación política ideológica del nacionalismo revolucionario del PRI que perdía en lo interno la batalla frente a los llamados tecnócratas, que representaban la propuesta neoliberal para una mejor administración del capitalismo mexicano. Políticamente el nacionalismo revolucionario, aunque rancio en su propuesta económica capitalista, representaba el ala renovadora en términos

y, tras el fraude electoral de 1988, continuar la alianza y fundar el Partido de la Revolución Democrática. Este partido, de hecho, ostenta las posesiones y registro como partido político que consiguió el Partido Comunista de México en 1979.

Esta historia y la subsecuente, hasta nuestros días, es resultado del cambio de estrategia de la izquierda en general, agrupada en el PRD, que se convirtió en un polo de atracción<sup>23</sup> y quedó como una posición hegemónica de la izquierda; supuestos trotskistas y estalinistas, antiguos luchadores sociales, nuevos movimientos sociales cooptados, exguerrilleros y priistas con aires de renovación convergían en esta fuerza de la nueva izquierda moderna.<sup>24</sup>

La nueva o moderna izquierda ya no tenía que arriesgar su vida. ¡Mentira! Quienes desde la autenticidad buscaban la organización campesina, popular u obrera, también eran reprimidos, asesinados o desaparecidos. Así lo demuestran los 300 muertos afiliados al PRD durante el sexenio de Salinas de Gortari. Estos luchadores no eran parte de las dirigencias que convergían en el Consejo Político Nacional del partido amarillo. Las dirigencias seguían las políticas de negociación, de “acumulación de fuerzas”, de la “revolución democrática”.

Esto llevó al privilegio de tácticas pragmatistas, en lo electoral: aceptar candidatos priistas que ganaran contiendas electorales por sobre la construcción de movimientos auténticos, de la construcción del poder popular, del empoderamiento del proletariado.

Con todo ello ya no habría por qué leer a los teóricos de la izquierda, seguir con el marxismo-leninismo y la propuesta de partido de militantes; bastaban los activistas, los afiliados, los votos. En los movimientos populares se privilegiaba la acumulación de fuerzas, la obtención de conquistas o simples prebendas por encima de la organización. Se da pie al clientelismo y casos como el de la leche “Betty”.<sup>25</sup>

---

político-democráticos, mientras que los tecnócratas continuaron todo lo que pudieron con el estilo estatal más autoritario y represor.

<sup>23</sup> Más aún con la victoria electoral en el D. F., hubo una gran cantidad de recursos para contratar gente, mucha gente de izquierda se acomodó en puestos de trabajo de gobierno, bajo la consigna “Democracia ya, chamba para todos”, haciendo juego de palabras con el lema del PRD: “Democracia ya, Patria para todos”.

<sup>24</sup> Es cierto que no es la única izquierda, pero en aquellos momentos lo parecía. Incluso el zapatismo se le alió.

<sup>25</sup> Encabezados por el jefe de bancada del PRD en la Asamblea Legislativa del D. F., Martí Batres, antiguo líder estudiantil del CEU histórico, los diputados locales distribuían a



Así pues, en 1987 los dirigentes del CEU histórico consideraron un avance arrancar el congreso de 1990 a la rectoría por encima de la obtención de una mayor cantidad de puntos de la propuesta ceuista general. Así, en 1990 se pactó con la rectoría una consecución de puntos a favor del movimiento estudiantil y académico, aunque eso consolidara la ruptura del movimiento estudiantil. Así, a pesar de la debacle de la huelga de los CCH, Fernando Belaunzarán llamaba a ver la victoria en la posibilidad de discutir la adecuación de planes de estudio (y su no expulsión, valdría agregar).

Para 1999, el estilo de los activistas de CEU es la de activistas por tradición, hijos de viejos militantes de izquierda que están participando o ligados al PRD, pero sin tener una sólida formación política de izquierda, lo que configura un efecto perverso: heredaron las formas partidarias de izquierda criticadas como *vanguardismo*. Lo que lógicamente es deseable, como pedir consejo a viejos militantes con más experiencia para que los activistas universitarios organicen, decidan y encaucen democráticamente al movimiento estudiantil, se ha convertido simplemente en pedir *línea*<sup>26</sup> al grupo de la corriente perredista llamada Grupo Universidad. Dicho de otra manera, los viejos militantes de ese grupo, les *tiran línea* a los activistas estudiantiles universitarios ligados al PRD.

En concreto, la acción de los activistas estudiantiles más experimentados del PRD se restringe a participar en las asambleas, en la redacción de

---

muy bajo costo una leche de marca “Betty” a cambio de dar su credencial de elector y datos personales para ser miembros de la Unión de Abasto Popular, práctica común en el priismo que tiene como objetivo el uso ilegal e inmoral del voto. La “leche” no tenía ni fecha de caducidad, pero sí los nombres de los diputados, pues era financiada con dinero público. Se demostró que la leche tenía bajos niveles de nutrientes y alto contenido de bacterias coliformes (provenientes de heces fecales), es decir, estaba rebajada con agua no potable. Fraude. El caso salió a la luz a inicios de 1999. López Obrador era entonces presidente nacional del PRD.

<sup>26</sup> Se llama *línea* a las tácticas a seguir en un momento dado. Así, un activista *pide línea* a los viejos militantes o éstos *tiran línea* a sus correligionarios. Ellos a su vez, van a las asambleas estudiantiles a *tirar línea*, decidida en un lugar fuera de la organización estudiantil de base. Este efecto anula la posibilidad de los militantes partidarios de colectar el sentir del movimiento, de construir líneas de acción con base en el sentir y el pensar de los huelguistas de a pie. Hay un efecto perverso también de menosprecio hacia quienes se incorporan por primera vez, pues carecen de la retórica acostumbrada por el activismo. Si bien este efecto no es limitativo del PRD y lo reproducen muchas organizaciones políticas, en el caso de la huelga se da de una manera particularmente podrida, por el privilegio que se da a los intereses partidarios por encima de los del movimiento cegeachero.

los documentos, en dar entrevistas, en actividades que son intelectuales y difícilmente se incorporan al trabajo de base. Es algo que le han aprendido a sus antecesores y que es herencia al movimiento estudiantil. No van a los *saloneos*, no hacen los mítines en las escuelas que no se han sumado al movimiento; ya en la huelga no participan en las comisiones de cocina, de limpieza, en las guardias nocturnas, no se quedan en el plantel.

Eso contribuyó a que las bases rebasaran a las corrientes, pero particularmente a la completa desacreditación de los activistas del PRD en cada una de las escuelas. Si algo nos enseña la huelga del CGH en el momento histórico es que, para un movimiento social, los militantes deben asumir y tomar en cuenta el trabajo de base, ¡hacer trabajo de base!, retomar una mística militante de igualdad hacia todos los involucrados.

En diversas asambleas se creó un efecto un tanto perverso, el del *trabajómetro*,<sup>27</sup> que era una medida para evitar que justamente gente con intereses propios o de su corriente, participara de las decisiones de las asambleas, aunque casi en ninguna asamblea se les negó nunca la entrada, pero que era una medida para evitar que gente que no sostenía la huelga votara así nada más.

Esto no fue una cuestión general, pues en enero y febrero del año 2000, cuando se incorporó mucha gente de buena fe, que decidió regresar a la huelga o se incorporó por primera vez, participaron ampliamente en las asambleas y generalmente decidieron participar sosteniendo el trabajo que había en la huelga. Las declaraciones sobre la falta de democracia de las asambleas de base no se sostienen al hacer una revisión general éstas y ciertas críticas se hacen con la intención (o el resultado) de desacreditar la lucha del CGH. Simplemente es cuestión de entender el contexto y las particularidades de cada asamblea.

El fracaso de la táctica perredista para la huelga y su rechazo por la masa que tomó el control de la vida democrática del movimiento, llevó a alentar la leyenda negra de la pérdida de democracia al interior del movimiento.

¿De qué manera pretendían los activistas perredistas que reaccionaran las asambleas si éstos hablaban a nombre del movimiento, colocando sus intereses partidarios por encima de las decisiones de base?

<sup>27</sup> Básicamente, el *trabajómetro* indicaba que, si habías hecho trabajo de base, entonces podías votar en la asamblea. Si sólo te aparecías en las asambleas para votar, entonces ¿por qué tendrías que decidir por la asamblea si no la estabas sosteniendo con trabajo?



El punto más deleznable de esta táctica lo podemos encontrar en el Colegio de Ciencias y Humanidades de Naucalpan. Donde sí hubo expulsiones, coartación del voto, violencia hacia activistas. En este caso fue el colectivo perredista que sostuvo el control del plantel el que acudió a esos métodos. Se formó una asamblea de activistas en el exilio, identificados con *la ultra*, que no dejó de participar en toda la huelga.

La participación del perredismo en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán fue en términos similares, pero nunca lograron el control del plantel. Los compañeros que ahí estuvieron incluso señalan que a una asamblea donde pretendían levantar la huelga, en enero de 2000, acudieron con armas que enseñaron a quienes sostenían el paro.

A mediados de la huelga, el grupo perredista que conservó el control de las instalaciones del plantel Naucalpan, se alía con grupos porriles de ese municipio mexiquense,<sup>28</sup> reviviendo a la porril Federación de Estudiantes de Naucalpan. La alianza del PRD con los porros naucalpenses continuó hasta la instalación de una carpa en el plantón de la Resistencia en 2006 para defender el triunfo de Andrés Manuel López Obrador y su incorporación a las actividades proselitistas en Chiapas, a favor de la alianza electoral en la que participó el perredismo. Éste es el caso más rancio del porrismo dentro del PRD y de la degeneración por abandono de los principios políticos de actuación.

El CGH vetó a aquellos huelguistas que daban declaraciones a los medios de forma particular, porque ese espíritu transgredía el de la voz colectiva, así sucedió con perredistas y *ultras* por igual, pero en el caso del perredismo, las declaraciones iban a contrapelo de las decisiones mayoritarias del CGH.

## LA LUCHA ELECTORAL POR ENCIMA DE LA POPULAR

La acción del Estado también está presente en los medios de comunicación para desacreditar a Cárdenas como candidato a la presidencia. Labastida, a la sazón secretario de Gobernación y posteriormente el candidato del régimen de Estado, acusa desde el inicio del movimiento a Cárdenas y al perredismo de estar detrás del movimiento. El gobierno priista pretende

<sup>28</sup> En enero de 2000, un estudiante del grupo perredista perdió la mano y otro más resultado lesionado al estar armando petardos para usarlos contra cegeacheros de la asamblea del CCH Naucalpan en el exilio. 2 de enero, previo al plebiscito y entrega de instalaciones.



cobrar como un lastre de sus pretensiones presidenciales toda la campaña negra de propaganda hacia el CGH. El aparato de espionaje federal pondrá en evidencia las ligas del perredismo y son publicadas fotos de los principales activistas del PRD del CEU histórico en la casa de Ricardo Pascoe, delegado de Benito Juárez, junto a funcionarios del PRD.

Para el perredismo universitario hay un conflicto siempre latente: la huelga representa una mala imagen para el partido y su candidato. Puede que estén a favor de su pliego petitorio, ellos ayudaron a conformarlo, pero tienen un objetivo mayor: ganar las elecciones presidenciales. El conflicto siempre se resuelve en sus decisiones hacia el objetivo mayor. Es así que su participación se vuelve una constante lucha para levantar la huelga con lo que sea, con simples promesas.

Además, hay un punto de inflexión material. El perredismo necesita a esos activistas en la campaña cardenista y a mitad de la huelga, la base del perredismo, entre el rechazo de la amplia base estudiantil por sus insistencias en levantar la huelga, se va a la campaña de Cárdenas y abandona el paro.

El conflicto tiene sus bases en la historia reciente del movimiento estudiantil. Los demás cegeacheros no quieren revivir la historia de 1987, del CEU, no queremos una solución a medias, no nos interesa la candidatura de Cárdenas; queremos “el cabal cumplimiento de los seis puntos del pliego petitorio”. Las corrientes contrarias al perredismo se encargan de hacer la memoria histórica para los que recién nos incorporamos.

A finales de julio es presentada la propuesta de los eméritos y el perredismo vuelve a las asambleas para intentar levantar la huelga. El CGH la considera insuficiente por mayoría, mientras que después de esto la rectoría la acepta de dicho y lanza una campaña para la inscripción al siguiente semestre. Es difícil pensar que no hay una coordinación entre ambas partes. Es una nueva andanada de la vieja táctica de Rectoría. El CGH resiste, yendo a impedir las inscripciones e incorporando nuevos activistas a sus filas. La intentona de Rectoría fracasa. El CGH se fortalece con algunos activistas que han sido aceptados en la UNAM.

Para septiembre Cárdenas renuncia a la Jefatura de Gobierno de la ciudad y se lanza como candidato presidencial, las corrientes perredistas estudiantiles se declaran unidas en la Convergencia Democrática Universitaria en ese septiembre. Es así como declaran su búsqueda de impulsar una “pronta solución” al conflicto.

A partir de ello se dedicarán a llevar a cabo acciones al margen del CGH, al grado de entregar a las autoridades las escuelas que tenían contro-





ladas: la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia y el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (también intentaron entregar el CCH, pero la asamblea en el exilio resguardó las instalaciones de inmediato). En el intermedio hicieron una marcha y un sinnúmero de reuniones y maniobras que socavaban la actuación del Consejo General de Huelga.

Hoy en día la historia ha puesto en su lugar a quienes comandaron esa intentona en contra del CGH. Fernando Belaunzarán es ahora diputado por el Partido Acción Nacional y da un asco vomitivo todo lo que publica en redes sociales, mientras que Bolívar Huerta, dirigente de la REU y hoy investigador de tiempo completo por la UNAM, en entrevista en el periódico *Milenio* declaró su actuación financiada —¡Sí, pagada!— en contra de la huelga y las reuniones con Rectoría.

El primero ha sido tan astuto como para no declararlo sino negarlo, pero su participación, remarcadamente en el último periodo de la huelga, fue la de traición al movimiento y alianza con el Estado. ¿Qué podrán decir los traidores de un movimiento que combatieron, que sabotearon, que denuestan cada que hablan de él? Es como si para opinar sobre la Independencia de México se invitara al corregidor Miguel Domínguez a hablar sobre el movimiento independentista. Podría hablar de las tertulias previas, pero la historia lo coloca como un traidor. Lo mismo en el caso de los personajes mencionados.<sup>29</sup>

El 2 de octubre, una marcha monumental que va de Ciudad Universitaria a la Plaza de las Tres Culturas, encabezada por el Comité 68, demuestra que la fuerza del CGH no parece estar mermada. Para diciembre renuncia el rector Barnés y asume Juan Ramón de la Fuente, quien firma el 10 de diciembre los acuerdos para la resolución del conflicto, reconociendo al CGH como un interlocutor válido.

Al día siguiente, una manifestación frente a la embajada gringa es reprimida brutalmente. El *democrático* gobierno del D. F., encabezado por la perredista Rosario Robles (otro personaje que se ha ubicado en el lugar

<sup>29</sup> Angélica Ortiz, "Pagó el gobierno del D. F. para aislar *ultras* en la UNAM", disponible en: <[https://sindominio.net/cgh/noticias/24\\_Abril\\_2000\\_Vendehuelgas.html](https://sindominio.net/cgh/noticias/24_Abril_2000_Vendehuelgas.html)>. En esta confesión de partes da cuenta, a confesión expresa de los involucrados, de cómo a partir del sexto mes de huelga comenzaron a recibir recursos como efectivo, teléfonos, vehículos y propaganda proveniente del Gobierno del Distrito Federal (hoy Ciudad de México). Eso lo podía ver la generalidad de los estudiantes, junto con las historias de famosos *reventones* donde se comprometía por medio de otro tipo de lazos a quien asistía. Es una joya leer la nota. *Milenio* no la tiene pública en internet, pero ahí está la hemeroteca.

de la historia al que pertenece), reprime brutalmente al CGH; hay un signo distinto: se les persigue por toda la Zona Rosa, se les sigue al Metro e incluso ahí dentro se les aprehende. Las golpizas son brutales; las detenciones, arbitrarias; los daños de la policía a comercios y carros, para culpar al CGH; a los detenidos se les traslada al Reclusorio Norte, donde son torturados desnudándolos y obligados a hacer *patitos* (caminar en cuclillas) y así permanecer una gran cantidad de tiempo. El diálogo es suspendido.

Pocos días después de reanudado el diálogo, el 30 de diciembre, es detenido el Roco por la Policía Judicial capitalina. El Gobierno del D. F., en manos de Rosario Robles, parece decir *no hay negociación posible sin nosotros. Sólo nosotros podemos levantar el paro y en cualquier momento actuaremos para entorpecer los acuerdos con el CGH*. Los 73 aprehendidos son liberados bajo caución, es decir, siguen su proceso en libertad, yendo a firmar cada lunes ante la autoridad, o sea, son rehenes de la izquierda *moderna*.

#### LA TÁCTICA DEL PLEBISCITO

En enero cambia aparentemente la táctica de la rectoría. ¿Acaso tuvieron repercusiones las acciones policiacas del GDF? ¿Acaso estuvieron coludidos desde antes?

Esta estratagema denota, sin lugar a dudas, una alianza entre la rectoría y el perredismo, ambos urgidos por levantar la huelga. El conflicto estudiantil no puede alargarse para el gobierno priista, y crece el miedo ante lo que pueda pasar en las elecciones, si la huelga continúa. Para el perredismo, la evaluación es que la huelga le es totalmente negativa a la campaña de Cárdenas.

Tras la libertad a medias de los presos del 11 de diciembre, rectoría repite la propuesta de los eméritos y de las “cinco escuelas”,<sup>30</sup> llamándola *Propuesta de Solución al Pliego Petitorio del CGH*, lo que es rechazado por el CGH que demanda nuevamente el cumplimiento cabal de los seis puntos del pliego petitorio, a lo que el rector convoca a realizar de manera institucional un plebiscito el jueves 20 de enero, donde simplemente se convoca

<sup>30</sup> La propuesta de las asambleas del CUEC, ENEO, CCH Naucalpan, Preparatoria Popular Tacuba y la Coordinadora de Posgrado lanzada el 23 de enero es simplemente anecdótica, pues “ni son cinco ni son escuelas”, responde el CGH ante la inactividad de esas asambleas; en ello se denota simplemente la calaña de los activistas perredistas ya en franca decadencia, pues curiosa *democracia* implica sostener una propuesta que es rechazada por el resto de las 35 asambleas.



a decir sí o no a las preguntas de la rectoría y donde se despliega toda la burocracia. El 12 de enero se reinstala la mesa de negociación salarial con el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México o STUNAM y el 13 con el Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México o AAPAUNAM.

Esta propuesta va aunada a una nueva campaña mediática donde se tacha al CGH de totalitario, de intransigente; nada nuevo, salvo por la adhesión de profesores e intelectuales afines al perredismo, entre los cuales destacan Carlos Monsiváis y Elena Poniatowska. Rectoría dice haber convocado a 180 000 universitarios, de los cuales el 90 por ciento le diría que sí a su propuesta.

Los huelguistas responden con una consulta de dos días donde participan 700 000 ciudadanos, de los cuales 120 000 son universitarios. Los resultados son favorables en 90/95 por ciento a la solución de los puntos del pliego petitorio, el diálogo y la negociación como única vía de solución al conflicto.

La trampa incluye hacer asambleas masivas en las escuelas para el 25 de enero. Convocan los antiparistas (desde las direcciones de las escuelas). Convocan las corrientes perredistas (¿hay duda del papel porril, proautoridad, traicionero de estas corrientes para estas alturas?).

La acción se vuelve una convocatoria a retomar de manera violenta la UNAM, bajo un supuesto manto democrático donde *los estudiantes* convocan a asambleas en los planteles.

El CGH se atrinchera para evitar una retoma, y clausura con barricadas principalmente la Ciudad Universitaria. El asalto es frustrado. Las asambleas se refuerzan con activistas que vuelven a las asambleas y a las guardias.

El CGH convoca a las mismas asambleas, sin la intención de encono días después. Los antiparistas y neutrales pueden participar en ellas sin restricciones en la mayoría de las escuelas. El resultado de estas asambleas amplias es que se incorporan nuevos elementos a las asambleas, como por ejemplo en la Preparatoria 3, donde un grupo es llevado por la directora y al final de la asamblea se crea el Frente Justo Sierra de esa escuela, que demanda puntualmente cumplir los seis puntos del pliego para levantar la huelga ya.

Muchas escuelas dialogan con los estudiantes que se han mantenido al margen. Se revela que la *mayoría silenciosa* no está plegada al hartazgo y al antiparismo. Están en su mayoría a favor de las demandas del pliego petitorio, pero la campaña mediática les hace desconfiar del CGH.

Al encontrarse con los activistas reales, el efecto de la leyenda negra se desvanece. Somos sus mismos compañeros de aula.

La táctica moderada fracasa. Se fortalece el CGH. La única salida es la represión abierta. Ésta se da por medio de la provocación en la Preparatoria 3 y luego con la toma militar de la Ciudad Universitaria. Después de la huelga, Rosaura Ruiz y René Drucker Colín, connotados perredistas, ocupan carteras en la rectoría de Juan Ramón de la Fuente. Parece que es parte del pacto.

La historia muestra la descomposición del cambio de táctica de la izquierda. Hoy el PRD, otrora Partido Comunista Mexicano, es un partidito insignificante. El cambio de estrategia y la degeneración de sus tácticas no consiguieron acercar a la izquierda a la sociedad sin clases. La militancia, la formación política y la unidad son indispensables para combatir al capitalismo y sus efectos.

A los huelguistas de la UNAM y a los militantes posteriores nos hace falta esa experiencia histórica que se acumularía en la experiencia de un partido de militantes. Fuimos huérfanos de esa tutela en la huelga, somos huérfanos de esa continuidad histórica.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

El análisis del CGH debe tomar siempre en cuenta los múltiples elementos que lo definen para hacer un estudio que dé cuenta de la realidad del movimiento en un sentido profundo y amplio, sin basarse en las meras apariencias o fenomenologías.

El cambio de estrategia de la izquierda mexicana (en general o hegemónica) y que se agrupó en el PRD derivó en su putrefacción, esto tiene raíces teóricas y materiales que se manifestaron en la huelga de la UNAM en 1999-2000. La perspectiva de una izquierda edulcorada, que desprecie la teoría de análisis, así como su caracterización del Estado, conduce a equívocos graves. Así como en el movimiento del CEU, la conquista de posiciones parecía dar la victoria y se transformó en una estrepitosa derrota, hoy en día con la ascensión del Movimiento de Regeneración Nacional se reproduce la lógica de la conquista del gobierno que proponía el PRD, despreciando la cuestión del poder político y sus detentores. Hoy incluso podemos decir que efectivamente ese resultado no es la izquierda.

El CGH conquistó victorias relevantes y también sufrió golpes que, al tami- z de los años y haciendo un balance de diversos puntos, podemos afirmar que fue un triunfo del movimiento estudiantil y que marcó un camino im-



portante para revertir el clima de derrota para la izquierda, pero también que esas conquistas las logró al margen y a contrapelo de la estrategia del PRD.

Fue la primera vez que se respondió victoriosamente a los planes neoliberales en décadas. Se echaron atrás las cuotas. Hoy ese ejemplo de combatividad, democracia popular, trabajo de base, participación masiva y plural, es un ejemplo para la lucha de la izquierda que no se conforma con los llamados a esperar un “cambio”, lo mismo que una “transformación” que nunca llega y que está atada a los intereses, las reglas y el escrutinio del gran capital. Es un llamado a no conformarse con la “izquierda” institucional, demostrando que no es el único camino.

El CGH es un ejemplo de movimiento insurrecto, que con todos los errores que podamos haber cometido, reivindicamos a 20 años de distancia: la educación es un derecho a defender, es para todos, no un privilegio de unos cuantos. ¡Viva pues la lucha del CGH! ¡Que vivan los estudiantes!

#### FUENTES CONSULTADAS

RUIZ CASTAÑEDA, María del Carmen, *La Universidad Libre, 1875: antecedente de la Universidad Autónoma*, México, UNAM-Coordinación de Humanidades-Centro de Estudios sobre la Universidad, 1979.

#### *Hemerográficas*

MORRISON, Christian, “La Faisabilité politique de l’ajustement”, *Cahiers de politique économique du Centre de Développement del l’OCDE*, 1996, núm. 13, pp. 1-4.

#### *Electrónicas*

CNI 40, “Ciro Gómez Leyva, Denise Maerker, Carmen Aristegui, Joaquín López-Dóriga y Sergio Sarmiento”, [video], disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZK587eytFwU>> (Consultado: 24/04/2022).

MY SWITZERLAND, “BBC: Spaghetti-Harvest in Ticino”, [video], disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?v=tVo\\_wkxH9dU](https://www.youtube.com/watch?v=tVo_wkxH9dU)> (Consultado: 24/04/2022).

ORTIZ, Delia Angélica, “Pagó el gobierno del DF para aislar *ultras* en la UNAM”, disponible en: <[https://sindominio.net/cgh/noticias/24\\_Abril\\_2000\\_Vendehuelgas.html](https://sindominio.net/cgh/noticias/24_Abril_2000_Vendehuelgas.html)>.



# Las mujeres en la educación y en los movimientos sociales. Un testimonio de la participación femenina durante la huelga estudiantil de la UNAM en 1999

Edna López Sáenz

**A**ntes de centrarnos en la materia que ocupa este texto es necesario mencionar la importancia de la historia de las mujeres y sus formas de participación en los movimientos sociales, desde la óptica de *sujetos subalternos*, pues desde dicha óptica podemos deconstruir la participación como género: entendiendo que al ser el género una construcción social es, por tanto, perfectamente histórica con sus diversas implicaciones. Teóricas del feminismo como Ann D. Gordon, Mari Jo Buble y Nancy Shom nos dicen al respecto:

la inclusión de las mujeres en la historia implica necesariamente la redefinición y ampliación de nociones tradicionales del significado histórico de modo que abarque la experiencia personal y subjetiva lo mismo que las actividades públicas y políticas. No es demasiado sugerir que, por muy titubeantes que sean los comienzos reales, una metodología como ésta implica no sólo una nueva historia de las mujeres, sino también una nueva historia.<sup>1</sup>

Dicho esto, querida o querido lector, encontrarás en este testimonio a muchas mujeres, pues la historia de nosotras se escribe desde una perspectiva crítica, con un análisis global y desde abajo, por tanto, nuestra historia; la historia de las mujeres se escribe en plural, en comunidad. Se vuelve

<sup>1</sup> Ann D. Gordon, Mari Jo Buble y Nancy Shom Dye, "The problem of women's History, p. 89.

entonces necesario comenzar con algunos antecedentes históricos de ellas en luchas previas a la huelga de 1999.

## LA PARTICIPACIÓN FEMENINA EN LA HUELGA DE 1986

El 16 de abril de 1986, con la lectura del documento *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), el entonces rector Jorge Carpizo McGregor comenzó un nuevo intento de privatizar la educación desde su nivel medio superior, pues en dicho documento se establecía, entre otros puntos, que era necesario tomar cartas en el asunto e ir por una reforma en las reglas de ingreso y permanencia: establecer promedios mínimos de calificación para tener derecho al pase automático del bachillerato a la licenciatura; un tiempo máximo para ser considerado alumno regular o de lo contrario se perdería el lugar en la institución; elevar las cuotas porque, a su decir, eran mínimas para el nivel de gastos; llevar a los académicos a sistemas de superación constante y evaluación; aplicar exámenes departamentales en todas las áreas y elevar el costo de los servicios como fotocopiado o préstamo de materiales. A tal documento se le conoció después como el *Plan Carpizo*.<sup>2</sup>

Ante tal circunstancia, la respuesta de las y los universitarios no se hizo esperar y se concentraron en el Consejo Estudiantil Universitario (CEU); organización estudiantil que se enfrentó a dichas reformas, y que con sus bemoles y bajo una dirigencia que en su mayoría fue formada por hombres (al menos los más reconocidos) logró que la educación se mantuviese pública. Todo esto sin que el nombre de ellas apareciese en paridad con el de ellos. Debido a esto, busco destacar que las mujeres que participaron en el movimiento en defensa de la educación de 1986 no fueron pocas, y pertenecieron a diferentes corrientes de pensamiento y actuar político; por tanto, quiero dar una pequeña lista de algunas de ellas: Guadalupe Carrasco conocida como la Pita, Miroslava García, Guadalupe Rodríguez, Lenia Batres, Adriana Serratos, Adriana López Rojas, Elsa Hernández, Adriana Hernández, Sandra Barrón, Mónica H Arrieta, Andrea González, Mireya Imaz, María Eugenia de la Garza, Claudia Sheinbaum, Leyla Méndez y Carolina de la Peña.

<sup>2</sup> Se puede consultar el documento integro en: "Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, pp. 105-118.

Además, en este pequeño ejercicio de recuperar la memoria, me permito también nombrar a las compañeras que fueron activistas y motor de cada escuela, y que no tuvieron renombre pero que su lucha no es menos importante que la de nadie, porque ellas lo transformaron todo desde la base, poniendo el cuerpo y combatiendo cotidianamente en contra del sistema: María Mónica Ramírez Vázquez, Rosa María Bayona, la maestra Sonia, Teresa Pacheco, Norma G Herrera Santos y, por sus memorias, nombro a Silvia Ríos Camacho, Alba Rodríguez Campos, a Martha Morales, Esther Piña y Eloísa Mondragón. Y a todas las que no aparecen aquí, pero que sin duda fueron parte fundamental de la defensa de la UNAM, en un tiempo en que la equidad de género apenas se vislumbraba, sin arredrarse jamás. Sé que sin duda cada una, desde su diferente trinchera, sigue pugnando por mejorar las condiciones tanto de las mujeres como del resto del país.

#### ELLAS EN LA PRIMAVERA MAGISTERIAL

Hasta aquí hemos ya hablado de las universitarias, y continuando con una línea de tiempo que describa estos movimientos, hablaré, tanto de la primavera magisterial<sup>3</sup> que se dio de febrero a marzo de 1989, como del papel tan importante que asumieron las maestras en este movimiento, que va desde el apoyo en las cocinas, la protesta callejera y el trabajo en las imprentas caseras para mantener informada a la población, hasta en el *convencimiento hormiga* que realizaron las compañeras trabajando con las bases de apoyo para esta lucha. Dichas bases eran las madres de familia que compartían los objetivos de las docentes: mejora a los espacios educativos; desayunos para las niñas y los niños, proporcionados por el Estado; apoyo en el sistema de salud para los problemas inherentes de la niñez (atención a niños con labio leporino o estrabismo, entre muchos otros), pues sus padres o tutores no contaban con sistemas de salud para atender estos problemas. La desnutrición y el descuido, o maltrato, también fueron problemas que enfrentaron y tenían que ayudar a resolver, dando oportuna conducción a tratamientos psicológicos que fueran otorgados por instituciones de gobierno a bajos o nulos costos. Esta fue la plataforma para que las madres de familia apoyaran al magisterio en sus luchas por

<sup>3</sup> Para saber más sobre este movimiento se puede consultar: Luis Hernández Navarro, *La primavera magisterial*, p. 31.





mejoras de salario, pues para estos años los maestros ganaban alrededor de 1.3 salarios mínimos, o en sus luchas por democratización de sus sindicatos. Esta lucha se hermanó entre mujeres que compartían condiciones de vida y laborales paupérrimas.

Un maestro ganaba trescientos cincuenta y seis pesos netos, teniendo que desempeñar otras actividades para sobrevivir; un profesor de secundaria con maestría ganaba treinta y cinco mil pesos, menos que el mozo que limpiaba su salón de clases, un profesor de tiempo completo ganaba un millón y medio.<sup>4</sup>

Mi historia personal, como ya mencioné, se encuentra vinculada directamente a ellas; mi madre es la profesora Alicia Sáenz, una de estas docentes que pertenecieron a la lucha desde el mencionado *trabajo hormiga*, que dio uno de los principales soportes a dicho movimiento magisterial; movimiento que estuvo, por lo menos en el valle de México, a punto de virar hacia un movimiento social mucho más complejo. Y con esto no quiero decir que no hubo docentes varones preocupados y ocupados en el difícil acontecer de sus estudiantes (mi padre, el profesor Joel López, es un ejemplo de ellos), pero sí busco rescatar que fueron ellas, las maestras, el principal vínculo con las redes de madres de familia que a su vez convencían a sus esposos de la justicia de la lucha por la mejora salarial y la democratización del sindicato de maestros. Y así fue que en muchas manifestaciones salieron las y los padres de familia del valle de México a demostrar su apoyo.

#### LAS PRECURSORAS DE LA HUELGA DE 1999

Retomando la historia de los movimientos estudiantiles de la UNAM, poco o nada se habla sobre la antesala de la huelga estudiantil de 1999; ésta sucedió en el año de 1995, siendo rector de la máxima casa de estudios el doctor José Sarukhán Kermez, quien nombró a Jorge González Teyssier como coordinador del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) para el periodo 1995-1998. Dicha antesala se dio en contra de los semilleros crí-

<sup>4</sup> Fernando Benítez, "La educación cada vez peor", en *La Jornada*, 1 de marzo de 1989, p. 3.

ticos de la UNAM: los Colegios de Ciencias y Humanidades, los cuales se constituyeron pedagógicamente en cuatro turnos que estaban diseñados para recibir jóvenes de zonas marginadas de la ciudad y pues sabiendo que la gran mayoría de ellos primero tenían que cumplir con una jornada laboral, ya que eran cabeza o soporte de familia, el plan de creación de dicha institución quiso otorgar la oportunidad de que en cuatro horas diarias el estudiante comprometido terminara su nivel medio educativo.

Durante 1995, una vez más las compañeras estuvieron dispuestas a defender los espacios públicos de educación; una vez más las mujeres tuvieron papeles destacados al interior de la organización estudiantil, mujeres que hoy en día se encuentran laborando desde diversas trincheras por la educación, la cultura o desde sus hogares. Mujeres que me son nombradas y recuerdo, como Gabriela Puebla, Karina, Sandra, Soria Gabriela Soto, Nohemí Nieves (Mimís), Luisa Canchola, Citlali, Chavela y muchas más mujeres de las que por desgracia no recuerdo sus nombres. Mujeres que habitan mi cotidianidad, como mi hermana Alicia López, politóloga que se dedicó al servicio público y ahora habita la trinchera de la ecología política. Magali Cadena Amador, a quien tengo el privilegio de abrazar eventualmente. Todas ellas las directamente precursoras de la lucha estudiantil que siguió. Mujeres que entraron a mi vida y se quedaron como habitables referentes de cofradías, pues nos empata la maternidad feminista. Mujeres que abrieron el campo para que en la ciudad de México fueran reconocidos los derechos de nosotras, mujeres que conocieron de primera mano la violencia de sus padres, parejas y compañeros pero que no se amilanaron frente a ésta y, de alguna u otra forma, apoyaron la construcción de una nueva generación de mujeres a través de su ejemplo.

#### LAS MUJERES DE MI GENERACIÓN, 1999

Y así llegamos al 11 de febrero de 1999, fecha en que el entonces rector Francisco Barnés de Castro presentó su propuesta de modificación al Reglamento General de Pagos (RGP), iniciando así la nueva intentona de privatización de la universidad en todos sus niveles, y para el 15 de marzo, en una sesión irregular y a pesar del descontento de la mayoría de la comunidad, dicho reglamento fue aprobado, causando que el 20 de abril del mismo año, 26 escuelas de la UNAM se declararan en huelga y que los estudiantes anunciaran la desaparición de la Asamblea Estudiantil Universitaria, para convertirse en adelante en el Consejo General de Huelga



(CGH), lanzando así el primer pliego petitorio que contó hasta entonces con cinco puntos: 1) abrogación del RGP; 2) derogación de los reglamentos de exámenes e inscripciones aprobados en 1997, 3) creación de un espacio resolutorio para discutir y acordar la reforma universitaria, 4) recuperación de los días perdidos por la huelga y 5) anulación de toda clase de sanciones [El sexto punto no fue incluido hasta el 3 de mayo y, éste exigía el rompimiento del vínculo de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, más conocido como Ceneval].

Mientras estos hechos transcurrían, me encontraba cursando el segundo semestre de bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente. Yo, una adolescente que fue educada por madre y padre docentes que habían participado de los movimientos magisteriales, ambos fervientes creyentes de que la única salida para este país es la educación y la custodia y defensa de ella a través de la organización social. A mi ingreso al CCH me fue natural buscar un colectivo estudiantil afín a mi incipiente ideología y formación política; el colectivo que elegí tenía corte ceuista. Debo mencionar que para el año de mi ingreso a la universidad (1997), las organizaciones estudiantiles se encontraban en semiabandono, ya que la mayoría de los activistas mayores habían tomado caminos en la política nacional o fueron expulsados de la huelga de los CCH, en 1995, dando como resultado que fuésemos los nuevos integrantes, por decirlo de alguna una manera, huérfanos políticos que ingresaban más por la añoranza de la Revolución Cubana o, como en mi caso, sintiéndonos herederos de los movimientos sociales anteriores, pero sin una verdadera dirección.

Así transcurrieron los primeros semestres de mi bachillerato, entre actividades académicas y discusiones con mis compañeras y compañeros de colectivo, quienes tratamos de recuperar el espíritu de servicio a la comunidad, característico de estos espacios estudiantiles, ofreciendo a nuestros compañeros asesorías académicas y cursos de ajedrez, guitarra y otras actividades culturales, para con esto buscar recuperar la estructura principal de estos espacios que radica, principalmente, en la organización.

También es cierto que parte de mi afiliación a este colectivo, como ya mencioné, fue su herencia directa del movimiento de 1986-1987, ya que ahí reconocían su militancia directa en un partido político: el Partido de la Revolución Democrática (PRD), constituido gracias a la unificación de los diversos frentes de izquierda que se aglutinaron en torno a la figura del ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas, sentando así el primer precedente de

una izquierda unificada.<sup>5</sup> Para mí, una joven que ya se reconocía a sí misma como feminista, fue muy importante participar también activamente en la política nacional, pues como ya vimos al inicio de este recorrido, las mujeres tuvieron que pelear mucho tiempo para que se les fuese otorgado el derecho civil a votar y ser votadas y, por tanto, como mujer sentí la necesidad de participar de estos espacios ganados a través de la lucha incesante de compañeras anteriores a nosotras, para continuar con su lucha y seguir abriéndonos camino. Con mi doble militancia: la estudiantil y la política partidaria, y reconociéndome como una joven feminista, abrecé el lema característico del feminismo de la nueva ola: “lo personal también es político”.<sup>6</sup>

Paralelamente a mi contexto personal, el rector Barnés declaró que el Reglamento General de Pagos contaba con la aprobación de la gran mayoría de la comunidad estudiantil, en lo cual no mintió, pero esto fue resultado de la campaña de publicidad que echó a andar; donde sí mentía fue en que la educación en México es gratuita y que entre todos podíamos aportar un poco más para así ayudar a nuestra máxima casa de estudios, aunque el fin último de este al parecer inocuo proyecto representaba la llave para lograr la privatización de la universidad.

Bajo estas condiciones comenzó el trabajo de los activistas de mi colectivo para crear, por lo menos, una discusión al interior de nuestra comunidad. El plan de acción para lograr esto consistió en *saloneos* intensos en ambos turnos (pues los activistas éramos pocos); el *saloneo* se trataba de entrar a los grupos que estaban tomando clase y, previa autorización del profesor, compartir información con los compañeros y compañeras acerca del problema que nos tocaba atender. Cabe mencionar que, al principio, ellos estaban convencidos de que podían pagar las *bajas cuotas que el rector en turno apuntaba*; sin embargo, después de explicarles que la educación pública ya la pagaba el grueso de la sociedad, no únicamente mediante impuestos cotidianos, sino que constitucionalmente una parte del Producto Interno Bruto de lo que generaba el país se destinaba a la educa-

<sup>5</sup> Para saber más sobre este tema se puede consultar: Cuauhtémoc Cárdenas Solorzano, *Nace una esperanza*, p. 170.

<sup>6</sup> Consigna que exponía la idea de que las mujeres estaban universalmente subordinadas y explotadas, y que solamente tomando conciencia de su situación común podrían cambiar las viejas estructuras que las oprimían. Para saber más, véase Gisela Espinosa Damián y Ana Lau Jaiven (coords.) *Un fantasma recorre el siglo. Las luchas feministas en México 1910-2010*, p. 156.



ción,<sup>7</sup> y que aceptar las cuotas significaría más adelante que la educación pública se extinguiese, pues esas eran las políticas a nivel internacional que marcaban el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.<sup>8</sup> Y así, a través de este *trabajo hormiga* de información, muchos de los compañeros se convencieron del peligro que se cernía no sobre ellos o nosotros, que ya habíamos concursado y teníamos el privilegio de la educación, sino sobre las nuevas generaciones: los mexicanos más jóvenes que aún no habían terminado la primaria o la secundaria; el riesgo era, en resumen, para los que venían después, incluso para los no nacidos.

No imaginaron tampoco la resistencia gigantesca y tenaz a que se enfrentaría un aumento que ellas consideraban bajísimo en comparación con los “estándares” de Estados Unidos y muchos otros países. No pensaron que la “opción racional” de quienes ya eran estudiantes de la Universidad consistiría en identificarse con quienes todavía no lo eran. La lógica pragmática de las autoridades no funcionó. A pocos días, miles de estudiantes se apoderaron de los distintos campus y escuelas de una de las más grandes universidades del mundo.<sup>9</sup>

Como resultado de ese ejercicio intenso de información y discusión, la gran mayoría de la comunidad del plantel Oriente tomó una postura en contra del alza de cuotas, y en uno de esos *saloneos* me hermané con una de las mujeres que más quiero y admiro: Guadalupe Sánchez, compañera inteligente, fuerte y arrojada con quien a partir de ese momento recorrí y compartí diversas trincheras de lucha.

Llegamos, entretejiendo así lo personal con lo político, a constituir la asamblea general del CCH-Oriente y el 20 de abril de 1999 nos unimos a la huelga general de la UNAM, abrazando la consigna “educación pública, educación para todos”, y con una asamblea democrática que acató el voto aplastante a favor de la defensa de la educación, a favor de la huelga.

<sup>7</sup> Al respecto es posible consultar los documentos *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*; *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior* de la UNESCO, 1998; *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México. Educación superior de la OCDE, París, 1997; *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* de ANUIES, México, 1999.

<sup>8</sup> Véase el Reporte núm. 17174-ME del Banco Mundial, de junio de 1998.

<sup>9</sup> Pablo González Casanova, “El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa”, *Osal*, p. 38.

De esta forma iniciamos un nuevo capítulo en defensa de la educación pública. Ser joven y formar parte de un movimiento estudiantil es casi siempre un asunto festivo, nosotros estábamos convencidas y convencidos de que, si la UNAM cerraba sus puertas en conjunto, la huelga se mantendría por poco tiempo, razón por la que, al recibir la noticia de la unión de casi todos los planteles, en todos los niveles, las asambleas de los colegios, prepas y facultades se declaraban a favor de la defensa de la educación, incluso los niveles de posgrado poco a poco se unían, así cayó la tarde-noche y con ésta, además de la felicidad de sentirte respaldado por los más grandes, también una nueva preocupación.

Para las 6 de la tarde exigimos que las autoridades del plantel Oriente entregaran las instalaciones, mismas que quedarían a buen recaudo de los estudiantes en huelga. En honor a la verdad, la negociación en Oriente no fue áspera ni difícil, pues las autoridades de dicho plantel estaban habituadas a enfrentarse a una comunidad contestataria. La entrega se realizó en buenos términos, se llamó a las autoridades (director, secretarios y profesores) a atender las demandas estudiantiles; éstas les irían llegando en cuanto se constituyera un órgano general de negociación con el grueso de las y los estudiantes.

Por mi parte, como toda mujer adolescente, tenía una hora de llegada a mi hogar, que no rebasaba las 10 p. m., hora en que concluían mis actividades académicas y el traslado a casa. Pero la noche de aquel 20 de abril se veían largas filas de estudiantes que, con tarjeta telefónica en mano o pidiendo prestada a un amigo más privilegiado que tuviera, intentaban comunicarse a sus hogares para compartir la alegre noticia de que la UNAM, casi en pleno, para esas horas estaba en huelga y nos habíamos convertido en sus custodios. Esa noche no iríamos a casa.

La alegría en los rostros cambiaba poco a poco; en su gran mayoría, para las mujeres era amarga o de desilusión. “No me dieron permiso, mis papás vienen por mí”, dijeron algunas. En mi caso, tampoco fue un asunto fácil; aunque líder magisterial, mi padre aún se encontraba en la red de los fantasmas machistas que se cernían alrededor de una joven en un movimiento social. Esa noche, como muchas de mis compañeras, tuve que ir a casa. Esa misma noche, al hablar sobre mi responsabilidad, el debate con mi padre fue álgido: “No me puedo quedar al margen”, dije yo. Él contestó que no me pedía eso, pero que había horarios para la participación femenina, a lo cual yo respondí con una absoluta negativa; era mi responsabilidad, como la de muchas y muchos. Yo no quería ser parte únicamente de



las tareas del sexo femenino, me sabía capaz de mucho más que cocinar, podía aportar a las discusiones y al trabajo en la calle. Nos encontrábamos entonces a merced de las cadenas de televisión que diariamente bombardeaban los hogares mexicanos, desinformándolos.

Con todo, mi lucha no fue tan difícil, como sí lo fue en el caso de compañeras que durante este movimiento perdieron incluso el seno familiar. Pude participar en todas las comisiones, y los primeros dos meses fui asignada a las brigadas de información callejeras. Nos subíamos a los diferentes medios de transporte que pasaban por el CCH-Oriente (microbús, RTP, trolebús o Metro), y con volante en mano les explicábamos a las señoras y señores el motivo de la lucha: “No es por nosotros, los que ya hemos logrado pertenecer; la lucha es por sus hijos más pequeños, por sus generaciones venideras”. Este fue un trabajo al principio difícil, pues la gente nos recibía de manera hostil, ya que los medios de comunicación al servicio del Estado aseguraban que éramos porros; sin embargo, una vez que escuchaban mi voz explicando el motivo de la lucha, el ambiente hostil cambiaba a uno empático; me llovieron bendiciones de las amas de casa y gratitud por parte de los empleados.

De esta manera, también participé en el trabajo para conseguir alimentos en la cercana Central de Abasto; organizábamos mítines en las bóvedas de este gran mercado, y tengo el orgullo de decir que nos alimentamos de la participación del pueblo mexicano cuando entendió nuestra demanda por educación pública para todos.

El 23 de abril de ese mismo año, el Consejo General de Huelga lanzó una convocatoria para asistir a una marcha masiva en defensa de la educación pública, que partiría del Casco de Santo Tomás. El CCH-Oriente asistió con un contingente de alrededor de 25 camiones, algunos articulados con el doble de capacidad de la Red de Transportes de Pasajeros o RTP del entonces Distrito Federal. Personalmente me encargué, junto con otras compañeras y compañeros *ceceacheros*, de la negociación con el módulo de dicha red de camiones, que como ya mencioné quedaba en contraesquina de nuestro plantel. Honestamente, la memoria me falla y no recuerdo bien cuántas unidades nos fueron otorgadas, lo que si recuerdo, en medio de la alegría y la efervescencia, es que no fueron suficientes y tuvimos que subir a otros camiones para explicar e invitar a los usuarios a la manifestación, que tenía como punto final el Zócalo de la ciudad de México.

Aquella protesta fue multitudinaria y transcurrió caracterizada por la alegría que proporciona la convicción de estar exigiendo lo correcto,



hombro con hombro con compañeras y compañeros, pero sin que esto le restase disciplina. En especial una consigna me conmovía: “¡Si tú pasas por mi casa y tú ves a mi mamá, tú le dices que hoy no me espere, que este movimiento no da un paso atrás! (y a son de mambo continuaba:) ¡Movimiento, qué chido movimiento, subversión que chida subversión!”. Y tal vez porque yo sabía que, particularmente a las mujeres, el quedarse a resguardar su plantel, les implicaba un sinnúmero de dificultades, principalmente las que se desprendían del hogar. Sabía también que el hecho de que unas muchachas, casi niñas, no llegasen a dormir a su casa, no era bien recibido por nuestros padres. Y es que

los protagonistas del movimiento estudiantil son en su mayoría jóvenes entre 17 y 24 años, con muy poca experiencia política, con signos de identidad contradictorios que provienen tanto de la incredulidad que desata la caída del muro de Berlín y del esfuerzo neoliberal por borrar cualquier trazo de memoria histórica.<sup>10</sup>

Concluida la manifestación llegó la hora de buscar transporte para regresar a los diversos planteles y continuar con su resguardo. Entonces sucedió uno de los hechos más dolorosos que, sin duda, recordaré hasta el final de mis días. Marchamos en contingente hacia el Eje Central Lázaro Cárdenas, entonces comenzó nuevamente la labor de convencimiento para bajar a los ciudadanos de las unidades de transporte, de pronto todo se tornó confuso; los gritos de alegría se tornaron en angustia, en gritos de ayuda.

Jorge Rufino Robles Martínez,<sup>11</sup> chofer de un camión de la ex Ruta 100, atropelló a cuatro compañeros y compañeras. A causa de ello, Martha Alejandra Trigueros Luz perdió la vida —aquí, aun ahora, tengo que hacer un alto a la escritura, el recuerdo no sólo me conmueve: me duele hasta el punto del llanto—. Martha Alejandra, estudiante del sexto semestre del CCH, asistió a la manifestación convencida de que la educación debía conservarse para las generaciones futuras, asistió con el sueño y la convicción de estudiar medicina en un futuro próximo —no encuentro las palabras para describir la tristeza, la rabia, la indignación—, pues el mencionado

<sup>10</sup> Ana Esther Ceceña, “Rebelión en la UNAM”, *Osal*, p. 44.

<sup>11</sup> Ricardo H. Andonaegui, “Sentenciaron al chofer que arrolló a cuatro estudiantes”, en *El Universal*, miércoles 17 de noviembre de 1999.





chofer pretendió hacer alto, para después arrollar a los compañeros, y así le arrancó la vida a una compañera que estaba peleando por la educación, incluso, de los hijos de aquél que le arrebató sus sueños.

Con esta misma tristeza debo relatar que, como mujer, me enfrenté a la discriminación y el escarnio en las asambleas, no sólo de mi plantel, sino posteriormente, al interior del órgano democrático constituido por las y los estudiantes del Consejo General de Huelga. No pretendo sacralizar este movimiento social que, sin duda, como todos los anteriores que he intentado rescatar, sufrió del sistema patriarcal que no solamente afecta a las mujeres, sino que arrebató la oportunidad a muchos, por lo menos durante este tiempo, de ser compañeros incluyentes, sensibles o empáticos de la voz femenina. Y con esto no busco decir que no hubiese compañeros preocupados ya en su deconstrucción, aún hoy tengo amigos entrañables que pertenecían a ese reducido sector; la mayoría de ellos provenían del CCH-Sur y de la Preparatoria 7, compañeros que buscaron apoyar nuestras voces y con los que se podía discutir acerca de las diferencias sin descalificaciones o argumentos que no fuesen de índole ideológico o político.

Sin embargo, muchas veces fui silenciada en las asambleas, acusada de tener relaciones personales con algún compañero que pertenecía a mi corriente ideológica, sin que esto fuese necesariamente cierto. Para entonces, si defendías una postura política, esto era resultado de tu filiación personal a tal o cual personaje masculino y no de una autodeterminación de pensamiento. A ese respecto Joan Scott, una de las principales teóricas de la historia de las mujeres, nos dice que es importante realizar ejercicios de memoria donde nuestra experiencia, la política e incluso la personal, sean conocidas para así lograr

rechazar la calidad fija y permanente de la oposición binaria, lograr una historicidad y una deconstrucción genuina de los términos de la diferencia sexual. Debemos ser más autoconscientes acerca de la distinción entre nuestro vocabulario analítico y el material que debemos analizar. Debemos buscar vías (aunque sean imperfectas) para someter continuamente nuestras categorías a crítica y nuestros análisis, a la autocrítica. Si empleamos la definición de la deconstrucción de Jacques Derrida, esta crítica significa el análisis contextualizado de la forma en que opera cualquier oposición binaria, invirtien-

do y desplazando su construcción jerárquica, en lugar de aceptarla como real o palmaria, o propia de la naturaleza de las cosas.<sup>12</sup>

Como ya mencioné, no busco romantizar el movimiento estudiantil en el cual yo participé de forma activa, busco que mediante esta memoria escrita no se comentan los mismos errores y disfunciones sociales. En el ejercicio cotidiano fui partícipe de negociaciones con las líneas de transporte pertenecientes a la ciudad de México, convencíamos directamente a los directivos de otorgarnos el transporte para dirigir a nuestra comunidad a alguna manifestación general. Si se negaban, entonces también, como muchas compañeras que iban hombro con hombro conmigo, tomé estos camiones directamente de sus rutas, no sin antes, mediante un mitin, explicar por qué solicitábamos que los pasajeros bajaran e interrumpieran su ruta, ya que nos dirigíamos a alguna manifestación a favor de la defensa de la educación pública. Por lo menos en mi experiencia, en esta primera etapa de los meses de abril, mayo y junio, la población en general nos hizo sentir su rotundo apoyo al movimiento.

No obstante, y a pesar de que las mujeres fuimos parte activa de todas las negociaciones implicadas en este movimiento estudiantil, fuimos también, al interior de nuestros planteles, poco reconocidas. Se buscaba entonces la figura del *caudillo* que no podía recaer sino en una figura masculina, y esto fue, una vez más, tramado por los medios de comunicación masiva, pues el aparato político del Estado inventó dos corrientes que hasta ese momento ni siquiera los participantes de la huelga habíamos encumbrado: los *ultras* de Alejandro Echevarría el Mosh, perteneciente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y su contraparte los *moderados*, de Rodrigo Figueroa el Shazam, estudiante del CCH-Sur. Al respecto, Esther Ceceña, estudiosa de este movimiento e investigadora del Instituto de Investigaciones Económicas, nos describe su visión de la siguiente manera:

El colectivo que se reúne en el CGH es, sin embargo, sumamente diverso. A lo largo de sus 12 meses de existencia ha albergado militantes del PRD, integrantes de corrientes radicales más o menos antiguas dentro de la UNAM, y un gran conjunto de estudiantes sin partido, sin corriente.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Joan W. Scott, "El género: una categoría útil para el análisis histórico". Disponible en: <<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/scott.pdf>>.

<sup>13</sup> Ana Esther Ceceña, "Rebelión en la UNAM", *Osal*, p. 44.



A pesar de esto, en los meses que siguieron fuimos mal etiquetados entre *ultras* y *moderados* (conceptos inventados por los medios de comunicación al servicio del Estado), sin que esto reflejase un verdadero liderazgo por parte de tales personajes, pero que, tristemente, hizo mella en un movimiento que en su gran mayoría fue constituido por adolescentes que iban en promedio de los 16 a los 23 años de edad, y que se enfrentaron a todo el poderío mediático del Estado que buscaba desgastar al joven movimiento político.

Los medios masivos si bien no son capaces de crear un movimiento social, aún pueden ser determinantes en el destino de algunos líderes si garantizan la publicidad de los eventos, al determinar con qué información debe contar la gente en la mayoría de los temas a considerar. Tal capacidad para moldear la agenda pública incide en la elaboración de políticas... Su eficacia entonces coincidió en amplificar el conflicto, así como en proporcionar a los contendientes la tribuna complementaria.<sup>14</sup>

Para los meses de julio y agosto de 1999, la desunión imperó más que nunca en las asambleas tanto internas como en las generales del CGH, con duraciones sin precedentes de por lo menos 12 horas de discusión, y algunas de ellas caracterizadas por hechos lamentables de violencia entre estudiantes, como la llevada a cabo en el auditorio de la Facultad de Medicina, donde por lo menos dos estudiantes resultaron heridos al ser arrojados del primer piso del auditorio. Lamentablemente los actos violentos se extendieron a cada colegio, escuela y facultad. Los medios masivos habían realizado con eficacia su trabajo. Varios estudiantes que estábamos a favor de destrabar el conflicto político, que en las mesas de negociación con la rectoría no había tenido conclusiones favorables, nos incluimos en una propuesta, lanzada el 27 de julio del mismo año, que parecía salvar la situación, ya que provenía de profesores eméritos, a los cuales la gran mayoría de estudiantes en la UNAM reconocíamos por sus aportes académicos y en el ámbito social. Fue entonces que se comenzaron las asambleas, en escuelas y colegios, sobre dicha propuesta. Las discusiones fueron álgidas debido a que el ala radical sostenía que los eméritos buscarían desarticular el movimiento sin una verdadera resolución.

<sup>14</sup> Gerardo Dorantes, *Conflicto y poder en la UNAM*, pp. 109-110.

Aunado a lo anterior, el doctor Barnés comenzó el 16 de agosto con las clases extramuros, hecho que para el CGH significó una traición, y esto abonó a empantanar aún más el conflicto. Para contrarrestar esta medida de la rectoría acudíamos en brigadas hasta las diferentes locaciones de las clases extramuros, no sólo a intentar impedir las, sino también para hacer conscientes a los jóvenes que acudían a ellas de la importancia de defender en conjunto la educación pública. Y puedo afirmar que la brigada del CCH-Oriente consiguió allí que muchos estudiantes desinformados se adhiriesen al movimiento; esto, claro, con la constante amenaza por parte de las autoridades de ser detenidos, aunque sin que se llegase más allá de los gritos y jaloneos. No obstante que en otras escuelas sí existió represión y se denunció saliendo a las calles, esta vez la manifestación se dirigió del Ángel de la Independencia al Zócalo.

Posteriormente, el 14 de agosto, vimos fracasar la propuesta de los eméritos. Nosotros, los mal llamados *moderados*, que nos reconocíamos como *ceuistas* y que defendimos la propuesta de los eméritos pues creíamos que de esa manera se podía dar una salida al conflicto que, de manera vertiginosa, perdía dirección y ruta.

De manera personal puedo decir que apoyé la propuesta de los eméritos debido a mi formación: me bastó el peso moral de maestros como Luis Villoro, Adolfo Sánchez Vázquez o Adolfo Gilly, porque en mi historia percibía a los profesores como seres que velaban por el bienestar de sus educandos, aunque ahora entiendo que no a todos les pareciese suficiente su palabra, pues la dicotomía creada por los medios masivos, aunada a las incontables provocaciones por parte de la rectoría, hicieron que la violencia verbal entre las diferentes corrientes del CGH pasara al campo físico.

La propuesta de los eméritos contenía cinco puntos y aquí acotaré los que me parecieron trascendentales: el primero y más desalentador, pues mencionaba el reconocimiento a las cuotas voluntarias, cuestión a la que habíamos ya respondido con un rotundo NO. Sin embargo, consideramos que al ser una propuesta conciliadora se tenía que ceder en algo. En el análisis del grupo universitario, a nivel bachillerato, al cual pertenecí, evaluamos que el segundo punto era el más rescatable y que significaba el apoyo velado y voto de confianza que daban los eméritos al movimiento. El segundo punto hablaba de la constitución de un Consejo Estudiantil Universitario que estaría integrado, por primera vez, por una proporción igualitaria de estudiantes y, en pocas palabras, si se daba este congreso, desde allí se podía meter la cuña para pelear por una educación pública



sin el cobro de ninguna cuota, y aún más, significaba la posibilidad de lograr la tan anhelada democratización de la UNAM, pues podríamos reformar este órgano de gobierno donde los estudiantes, hasta el día de hoy, no tienen una verdadera participación. Esto nos pareció viable porque entonces podríamos incluirnos en las decisiones medulares de nuestra máxima casa de estudios.

En estas circunstancias, para estos meses el conflicto se encontraba tan polarizado que fuimos expulsadas y expulsados del CCH-Oriente, no sin antes ser agredidos de manera física, expulsados del movimiento acusados de traidores sin más fundamento que los resultados de una huelga anterior en la que ni siquiera teníamos edad para ser partícipes. Yo, consternada por los golpes a mis compañeros y amigos, regresé días después queriendo ser parte de la asamblea de mi plantel, pero fui recibida por un puñado de compañeros que se autoidentificaban como el “escuadrón de la muerte”: un puñado de jóvenes que, viviendo las duras condiciones sociales y económicas que nos rodeaban a todos, fueron sin duda el resultado de la violencia cotidiana dirigida hacia las mujeres. El día que me presenté, yo sola, a la asamblea de mi plantel, fui recibida por este comité con la amenaza de que, si no me retiraba, no sólo sufriría golpes sino una violación por parte de todos ellos, “para que aprendiera a no vender movimientos.<sup>15</sup> Entre jaloneos traté de explicarles que ni yo ni mis compañeras y compañeros habíamos participado de la huelga de 1986, que ni mis compañeros ni yo habíamos vendido movimiento alguno, que estábamos del mismo lado defendiendo lo mismo, pero con diferentes métodos y que mi participación en un partido político era mi derecho histórico. Ningún argumento fue escuchado.

Por fortuna fui rescatada por la señora Rosita, una mamá que acudía cotidianamente a preparar los alimentos de los estudiantes que aún permanecían en el plantel, y era integrante de la Asamblea General de Padres de Familia. Ella los llamó a la calma y fue mi custodia hasta la salida del plantel. Con respecto de la violencia imperante, Pablo González enunció: “triunfaron las corrientes llamadas ultras, cuya base ideológica pareció menos clara que su resentimiento social y que un autoritarismo y volunta-

<sup>15</sup> La acusación de *vendehuelgas* venía de la participación del CEU en la huelga de 1986-1987, movimiento que también detuvo la ofensiva a la gratuidad y permanencia en la UNAM, pero que ha sido señalado, no sin fundamentos, de ser un movimiento sectario y con liderazgos muy marcados. Muchos de los compañeros que nos llamaron *vendehuelgas* no sabían a ciencia cierta a qué movimiento o huelga hacían referencia.

rismo profundos vinculados a agresiones verbales y físicas contra quienes no los seguían”.<sup>16</sup> La narrativa anterior la hago no solamente para dar un testimonio de la participación femenina, sino para que las generaciones venideras, al ver en retrospectiva, se hagan conscientes de estos patrones de violencia patriarcal y no se repitan jamás.

Posteriormente entre la última semana de agosto y los primeros días de septiembre, la rectoría buscó aprovechar la confrontación estudiantil imperante y llamó a que fueran los mismos estudiantes quienes recuperaran sus planteles. Aparecieron comunicados que llamaban a “todos los verdaderos universitarios”, el 1o. de septiembre, a retomar las instalaciones al costo que fuera necesario. En el CCH-Oriente, la convocatoria a romper la huelga llegó por parte de un integrante de nuestra propia comunidad, quien nos citó en un domicilio particular donde quiso convencer a los presentes de la legitimidad de *rescatar*, incluso por la fuerza, las instalaciones. La mía fue la primera voz que le llamó “esquirol, porro y traidor”, pues las causas del movimiento seguían siendo legítimas y la educación pública aún se encontraba en riesgo. Le grité que “ese no era un mero pleito de facciones y que mucha de la gente que se encontraba en el ala radical lo hacía desde la cerrazón, sí, pero con la convicción en la defensa de las demandas primigenias de todas y todos”. En compañía de las compañeras y los compañeros abandonamos esa reunión, advirtiendo que no participaríamos de una traición, ni seríamos peones de una venta de convicciones.

La respuesta de la comunidad universitaria en pleno, incluso de quienes habíamos sido expulsados de sus planteles, fue la negativa rotunda a esta salida violenta e hicimos una valla enfrentando a los menos informados y provocadores. Protegimos a los entonces huelguistas llamando a una salida negociada, donde no se volviese a imponer la violencia.

De los meses que siguieron no puedo dar cuenta como participante del movimiento. Continué asistiendo a las manifestaciones y a las mesas de diálogo que se reanudaron cuando el doctor Barnés, presionado por varios flancos, presentó su renuncia. Posteriormente, el doctor Juan Ramón de la Fuente fue nombrado rector, pero él tampoco logró destrabar el conflicto, ya que su rectoría apostó nuevamente por la confrontación entre estudiantes; mientras, el CGH perdió el apoyo de la mayoría de sus simpatizantes y en los planteles quedó sólo un reducido número de activistas.

<sup>16</sup> Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, p. 81.



Y así, nos acercamos al final. El resultado es bien conocido por todos: poco tiempo después, y sin importarle al rector Juan Ramón de la Fuente la autonomía universitaria, lanzó una ofensiva militar contra los poquísimos estudiantes que seguían en pie de lucha. Las y los compañeros fueron capturados y criminalizados, llevados incluso a reclusorios. Este deleznable episodio sucedió el día 6 de enero de 2000. Los estudiantes en pleno volvimos a salir a las calles en defensa de nuestros compañeros injustamente criminalizados, seguíamos en pie de lucha reclamando una educación donde la raza siempre hablara por el espíritu.

## FUENTES CONSULTADAS

### *Bibliográficas*

- CÁRDENAS SOLORZANO, Cuauhtémoc, *Nace una esperanza*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1990.
- DORANTES, Gerardo, *Conflicto y poder en la UNAM*, México, Miguel Ángel Porrúa/UNAM-FCPys, 2006.
- ESPINOSA DAMIÁN, Gisela, y Ana LAU JAIVEN (coords.), *Un fantasma recorre el siglo. Las luchas feministas en México 1910-2010*, México, UAM/Ítaca/Conacyt/Ecosur, 2011.
- GALINDO, Hermila, *Estudio de la Srita. Hermila Galindo con motivo de los temas que han de absolverse en el Segundo Congreso Feminista de Yucatán Mérida*, Yucatán, Imprenta del Gobierno Constitucionalista, 1916.
- GORDON D., Ann, Mari Jo BUBLE y Nancy SHOM DYE, "The problem of women's History", en Berenice Carrol (ed), *Liberating Women's History. Theoretical and Critical Essays*, Urbana y Chicago, University of Illinois Press, 1976.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, ERA, 2001, p. 81.
- HERNÁNDEZ NAVARRO, Luis, *La primavera magisterial*, México, FCE, 2019.
- MACÍAS, Anna, *Contra viento y marea el movimiento feminista en México hasta 1940*, México, Coordinación de Humanidades-UNAM/CIESAS, México, 2002.
- "Monitor Republicano, El", 5 de abril, 1856, p. 2, en *Las maestras de México*, México, INEHRM-SEP, 2015.
- RODRÍGUEZ SHADOW, María, y José Íñigo AGUILAR MEDINA (eds.), *Homenaje a Beatriz Barba Ahuatzin*, México, Centro de Estudios de Antropología de la Mujer, 2013.

- ANDONAEGUI H., Ricardo, "Sentenciaron al chofer que arrolló a cuatro estudiantes", en *El Universal*, miércoles 17 de noviembre de 1999, disponible en: <<https://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad/3901.html>>. (Consultado: 13/02/2023).
- BENÍTEZ, Fernando, "La educación cada vez peor", en *La Jornada*, 1o. de marzo de 1989.
- CARPIZO, Jorge, "Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. xv, núm. 2, pp. 105-118
- CECEÑA, Ana Esther, "Rebelión en la UNAM", junio de 2000, en *Osal*, p. 44, disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal1/mexico.pdf>>. (Consultado: 13/02/2023).
- GALINDO, Hermila, "Laboremos", en *La mujer moderna*, s. p. i., 16 de septiembre de 1915.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, "El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa", junio de 2000, en *Osal*, p. 38, disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal1/mexico.pdf>>. (Consultado: 13/02/2023).

- REPORTE NÚM. 17174-ME del Banco Mundial, junio de 1998, disponible en: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/959051468313540846/pdf/1841810spanish.pdf>>. (Consultado: 13/02/2023).
- SCOTT, Joan W., "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En línea: <<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/scott.pdf>>. (Consultado: 15/02/2023).







## Semblanzas





## HUGO ABOITES

Tiene posgrado en educación, Universidad de Harvard. Desde 1980 es profesor-investigador en la UAM-Xochimilco. Libro reciente: *La medida de una nación. Evaluación: historia de poder, resistencia y alternativas*, 2a. ed., 2021. Coordinador de Grupo Universidad y Sociedad, Clacso (hasta 2011). Rector de la UACM (2014-18). Articulista en *La Jornada* (desde 2012). Apoyo a movimientos de aspirantes excluidos de la educación superior (desde 1996), a CGH-UNAM (1999-2000), a sindicatos y a la CNTE (desde 2006).

## CECILIA PERAZA SANGINÉS

Es doctora en sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona con especialidad en educación y cultura; actualmente es profesora de tiempo completo, adscrita al Centro de Estudios Sociológicos, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Coordina el Grupo de Análisis de la Política Educativa (<https://acortar.link/wcBpTr>). Coordinadora del libro *México en la Reforma Educativa Global*, UNAM, 2020.

## JUAN MANUEL HERMOSILLO LARA

Es licenciado en sociología por la UNAM, miembro del Grupo de Análisis de la Política Educativa (<https://bit.ly/3Jk92U8>). Su trabajo se ha enfocado en el análisis de políticas de educación inclusiva, específicamente de infancias migrantes. Ha trabajado como analista en la consultoría Seshat y Dialogus consultores, así como en el Laboratorio de Resolución de Conflictos Socioambientales de la Universidad Iberoamericana.

## GABRIELA ESTRADA FRANCO

Es licenciada en ciencias políticas y administración pública, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Ha trabajado en el Instituto Nacional

de Administración Pública (INAP) y en el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (hoy Secretaría de Cultura). Actualmente tiene un nombramiento como técnico académico del IIH-UNAM y busca especializarse en el área de propiedad intelectual, disciplina del derecho.

#### LUIS GENARO MOLINA ÁLVAREZ

Es licenciado en economía, maestro en estudios latinoamericanos y estudiante del doctorado en estudios latinoamericanos en la UNAM. Profesor de economía política en la Facultad de Economía de la UNAM. Miembro del Comité Editorial de la revista *Vigencia y Retos de la Crítica de la Economía Política* de la Facultad de Economía. Participante en la Huelga de la UNAM de 1999-2000 y otros movimientos sociales.

#### JAVIER FERNÁNDEZ GARCÍA

Es profesor de carrera de la Facultad de Ciencias en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene 49 años de antigüedad docente. Es autor del libro *Un acercamiento a los fundamentos del cálculo. El infinito y los números reales*, UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

#### MARIO BENÍTEZ

Es profesor de la Facultad de Economía, UNAM. Lleva 35 años impartiendo diversas materias en las áreas de investigación y análisis económico, historia económica general e historia económica de México. Trabajador por 25 años de la extinta empresa pública Luz y Fuerza del Centro y miembro del Sindicato Mexicano de Electricistas (SME). Preso político durante el movimiento del CGH.

#### LUIS HERNÁNDEZ NAVARRO

Es escritor y periodista mexicano, coordinador de la sección Opinión del diario *La Jornada*. Nació en la Ciudad de México (1955). A mediados de los 70 fue organizador de sindicatos independientes. Fue fundador de la

CNTE y asesor de organizaciones campesinas y cafetaleras. Participó en los Diálogos de San Andrés y fue secretario técnico de la Comisión de Seguimiento y Verificación para los Acuerdos de Paz en Chiapas. Autor de decenas de libros sobre diversos movimientos sociales en México.

#### JOSÉ ENRIQUE GONZÁLEZ RUIZ

Es abogado por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, maestro en derecho por la UNAM y doctor en ciencia política por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Fue rector de la Universidad Autónoma de Guerrero (1981-1984); integrante de la Comisión de la Verdad para investigar Guerra Sucia en Guerrero; coordinador del Posgrado en Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Guerrero, y es profesor, desde hace más de 40 años, de la Facultad de Economía de la UNAM.

#### MAGDALENA GALINDO

Profesora de la Facultad de Economía de la UNAM por más de 49 años. Fue subdirectora del periódico *El Día*. Dirigió la revista *Punto Crítico*. Ha impartido cursos de redacción en diversas facultades de la UNAM y otras universidades y organismos como la Federación Latinoamericana de Periodistas. Premio Nacional de Periodismo 1990 en Artículo de Fondo. Entre sus libros está: *Previsiones (no astrológicas) para el Siglo XXI*. Entre sus artículos, “El capitalismo criminal, fase superior del imperialismo”.

#### MARCELA MENESES REYES

Es doctora en ciencias políticas y sociales con orientación en sociología por la FCPyS y miembro permanente del Seminario de Educación Superior del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior, en la UNAM. Investigadora titular del IIS-UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Temas de investigación: juventud, violencia, ciudad, acción colectiva, movimientos estudiantiles. ORCID: <https://bit.ly/3Td5SpT>



## DIANA FUENTES

Es filósofa, profesora-investigadora en el Departamento de Política y Cultura de la UAM-Xochimilco y profesora del Colegio de Filosofía de la UNAM. Miembro del Comité Editorial de la revista *Común* y Coordinadora de la Asociación Gramsci México. Especialista en pensamiento crítico y marxismo.

## ALBERTO PACHECO GUÍZAR

Egresado de la Facultad de Economía de la UNAM y exdirigente de la huelga protagonizada por el CGH (1999-2000). Encarcelado por el gobierno federal de Zedillo, por el conflicto universitario, del 6 de febrero de 2000 al 7 de junio del mismo año. Vocero del Partido Comunista de México, entre febrero de 2000 y noviembre de 2005. Coordinador del libro *Memorias del CGH, a 20 años de la huelga en la UNAM*, 2022, CNDH.

## ERNESTO ARMADA RAMÍREZ

Especializado en enseñanza, desarrollo rural, cunicultura y sindicalismo; es licenciado en medicina veterinaria y zootecnia por la UNAM, y tiene maestría en estudios latinoamericanos, investigó la educación en el capitalismo. Ha trabajado en docencia, investigación y su difusión en el área de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Participó en la huelga de la UNAM de 1999 y en la Otra Campaña en 2006. Actualmente es subdirector en una preparatoria deportiva en Tepito; cursó una maestría en psicoterapia Gestalt, y milita en el Partido Comunista de México.

## EDNA LÓPEZ SÁENZ

Es licenciada en historia por la FES Acatlán-UNAM. Ha laborado en la Dirección de Estudios Históricos INAH y en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, bajo la dirección de la doctora Luz Elena Galván, por parte del Sistema Nacional de Investigadores. Actualmente labora en el Instituto de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Su más reciente colaboración en publicaciones es en *La batalla por Tenochtitlan*, del FCE.

VÍCTOR IVÁN GUTIÉRREZ MALDONADO  
(COORDINADOR)

Es licenciado en historia; maestro y candidato a doctor en historiografía por la UAM-Azcapotzalco; investigador del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y co-coordinador del Seminario Interinstitucional de Historia del tiempo presente, organizado conjuntamente por el INEHRM, la Dirección de Estudios Históricos del INAH y el IIS-UNAM. Ha sido profesor de teoría literaria, historia y pensamiento crítico contemporáneo en Casa Lamm. Con la dirección de Ángel Guerra Cabrera, co-coordinó el “Foro México y el mundo actual” del diario *La Jornada*.





**HISTORIA DE LA  
HUELGA ESTUDIANTIL  
DE LA UNAM (1999-2000)**

HISTORIA, MEMORIA Y TESTIMONIOS

Víctor Iván Gutiérrez  
*Coordinador*

fue editado por el

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS  
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Se terminó en la Ciudad de México en marzo de 2023.

Este libro es una compilación de trabajos que, desde diferentes géneros discursivos, señalan a la huelga de la UNAM de 1999-2000 como uno de los principales movimientos de resistencia ante el neoliberalismo.

La estructura está dividida en tres partes. La primera la conforman cuatro artículos que, en términos generales, comparten dos características: reconstruyen los antecedentes y el contexto de la huelga de la UNAM 1999-2000 y, por otra parte, son trabajos de perfil monográfico académico. Los cuatro textos que conforman la segunda parte del libro son trabajos en donde se reflexiona en torno a la composición, singularidad y trayectoria de los participantes de este movimiento; dichos textos son híbridos, pues son fruto de la interacción entre el estilo académico y testimonial. Finalmente, la tercera parte está conformada por cinco testimonios de participantes de la huelga. En éstos, se narran las experiencias, los motivos que condicionaron su participación y las valorizaciones sobre este movimiento, a más de dos décadas de distancia. Los escritos tienen la peculiaridad de que, además de pretender comunicar su versión de los hechos, también son un intento de contextualizar sus testimonios en los procesos históricos.

Los textos que aquí se presentan son tácitamente invitaciones a elaborar las historias de los procesos de desarticulación, reestructuración y conformación del Estado posrevolucionario mexicano y, de igual manera, de los movimientos de oposición y resistencia. En suma, son invitaciones a realizar historia del tiempo presente.



**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA

