

DEMOCRACIA Y REVOLUCIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES POLÍTICAS EN EL CONFLICTO POR LA MODERNIZACIÓN EN LA UNAM, 1986-1987¹

DEMOCRACY AND REVOLUTION. THE CONSTRUCTION OF POLITICAL IDENTITIES IN THE CONFLICT OVER MODERNIZATION AT UNAM, 1986-1987

Denisse de Jesús Cejudo Ramos²

<i>Palabras clave</i>	<i>Resumen</i>
Identidades políticas, Movimiento estudiantil, UNAM, Democracia, Revolución	Este artículo reflexiona sobre las características constitutivas de las identidades políticas en el espacio universitario durante un momento de transición institucional. Este período de la Universidad Nacional Autónoma de México puede ser caracterizado por el consenso sobre la necesidad de modificaciones por parte de los actores universitarios. Aunque coincidieron en el objetivo, las autoridades definieron su proyecto en el eje narrativo de la “revolución”, mientras que los estudiantes organizados lo hicieron en el de la “democracia”; ello les dotó de un bagaje argumental fundado en nociones que los definieron frente a sus oponentes en la geometría política universitaria.
<i>Recibido</i> 18-12-22 <i>Aceptado</i> 7-6-23	
<i>Key words</i>	<i>Abstract</i>
Political identities, Student movement, UNAM, Democracy, Revolution	This article argues about the constitutive characteristics of political identities in the university space during a moment of institutional transition. This period at the Universidad Nacional Autónoma de México can be characterized by the consensus on the need for modifications by the university actors. Although they agreed on the objective, some defined their project in the narrative axis of the “revolution” and the others in those of the “democracy”; this provided them with an argumentative baggage based on notions that defined them against their opponents in university political geometry.
<i>Received</i> 18-12-22 <i>Accepted</i> 7-6-23	

INTRODUCCIÓN

Durante la década de los años ochenta del siglo xx, José Joaquín Brunner (1987) propuso que la politización en las universidades se encontraba en un momento de transformación hacia la atomización de objetivos, repertorios de movilización y posicio-

1 Agradezco comentarios, críticas y correcciones de las personas que evaluaron este artículo.

2 Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones, México. C. e.: denisse.cejudo@gmail.com.

nes en la geometría política. Los espacios que parecían tener límites claros en términos ideológicos –izquierdas y derechas– evidenciaron fisuras y abrieron la posibilidad para comprensiones heterogéneas sobre la función de las universidades, así como sobre el lugar de los actores institucionales en la vida social.

En coincidencia con la caracterización de Brunner, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) los espacios de negociación y las posiciones políticas empezaron una transición que puede considerarse un momento de cambio en la dinámica política universitaria. Ello se expresó especialmente durante el rectorado de Jorge Carpizo MacGregor (1985-1988), en el que se experimentaron disputas por el modelo de universidad; ahí podemos delinear al menos dos posiciones claras sobre las formas de concebir los objetivos de la institución y su lugar en la sociedad: por un lado, la continuación –y adaptación– de un proyecto de justicia social impreso en la educación que impulsó la revolución mexicana de 1910 y, por otro lado, una nueva visión democrática que implicaba la participación de todos los actores universitarios en las decisiones sobre el *deber ser* de la universidad, pensada esta última como formadora de ciudadanos.

Este trabajo, de carácter exploratorio, tiene el objetivo de reflexionar sobre algunas características de las identidades políticas que más visibilidad tuvieron en el espacio universitario durante un momento de transición institucional. Este período puede ser caracterizado por el consenso sobre la necesidad de modificaciones por parte de los actores, cuyos momentos de negociación y conflicto fueron definidos a partir de los mecanismos que cada uno propuso para lograrlo, aunque todos coincidieron en el objetivo de reestructurar la universidad.

La modernización se convirtió en un objeto de disputa polisémico que tuvo diversas dimensiones comprensivas y parecía consolidarse como la única forma para mejorar el espacio universitario. Por un lado, las autoridades, en la voz del rector Carpizo, recogieron elementos del nacionalismo revolucionario para defender su proyecto de utilidad social. Por otro lado, una parte de la comunidad –estudiantes, trabajadores y académicos–, en la voz del Consejo Estudiantil Universitario (CEU), promovió la democracia como la única forma válida para construir un nuevo proyecto institucional moderno.

Para cumplir con el objetivo planteado, me acerco a las identidades políticas a través de fuentes que recuperan las argumentaciones de los actores colectivos durante una coyuntura de debate público en el rectorado de Jorge Carpizo; esto porque es ese un momento en el que se explicitaron las posturas que fueron visibles durante una disputa sostenida, aunque con distintas fases de intensidad. Este trabajo presenta tres apartados. En el primero describo de manera sucinta elementos del abordaje sobre las identidades políticas en las universidades; en el segundo delinearé la emergencia de los actores y ubico la modernización como el objeto en disputa; en el tercero explico las posturas “democrática” y “revolucionaria”, así como sus características más relevantes, para finalmente bosquejar las consideraciones finales.

IDENTIDADES POLÍTICAS Y UNIVERSIDAD

Las interpretaciones más conocidas sobre la politización de las universidades mexicanas suelen enfocarse en la década de 1970, que tuvo como característica la confrontación de dos líneas políticas, el liberalismo y el comunismo, en acciones encabezadas por movilizaciones estudiantiles (Jiménez 2018, Pensado 2016). Los procesos conflictivos y de negociación se ciñeron principalmente a las organizaciones estudiantiles, lo que ha dejado de lado otros periodos en los que se experimentaron momentos de tensión que redefinieron posiciones ideológicas, constituyeron nuevas formas de organización y erosionaron las que habían sido dominantes.

Cabe hacer una mención especial al trabajo de Antonio Gómez Nashiki (2003), que trazó una línea de interpretación relevante al ubicar tres periodos de politización en las movilizaciones estudiantiles mexicanas. La propuesta mencionada asume que en el escenario nacional hubo una disputa entre autonomistas y defensores de la educación socialista a inicios de siglo, como resultado de la cual se conformaron las vertientes liberal y popular; finalmente, argumenta que, debido a la represión estatal, se configuraron dos corrientes antagónicas: la revolucionaria –socialista– y la democrática, hacia la década de los setenta, posiciones pensadas siempre dentro de la geometría política de las izquierdas. Si bien su trabajo abarca hasta 1971 y propone límites analíticos, la hipótesis sugiere una lógica bipolar dentro de las organizaciones estudiantiles frente a oponentes homogéneos.

Al reconocer la complejidad de la política estudiantil, concuerdo con el académico mexicano Hugo Casanova (2009) en retomar como presupuesto que las universidades deben entenderse como espacios de disputa por el poder entre una diversidad de actores con heterogéneas posiciones políticas. Pero en el caso mexicano hemos reflexionado poco sobre las historias políticas contemporáneas de las instituciones educativas y especialmente sobre la configuración de los discursos, las prácticas y los posicionamientos internos cotidianos en las ellas. Esto quizá se debe a que han sido supuestos como espacios despolitizados y que solamente son trastocados a partir de coyunturas ligadas a lo estatal o de episodios transgresivos que interrumpen su cotidianidad (Cejudo 2019).

Por lo anterior, considero relevante comprender la universidad como un espacio de conflicto que permita complejizar el campo de manera interna y con ello se procure el reconocimiento de los actores colectivos heterogéneos, aquellos que se definen en términos de aspiraciones y posiciones por áreas de conocimiento, por la construcción de relaciones sociales y también desde sus culturas políticas (Motta 2014). En este sentido, una posibilidad productiva para la reconstrucción de un proceso conflictivo es abordar las características de las identidades políticas, es decir, reconocer los significados que unen de manera coherente a un colectivo por un objeto de disputa público y que permite la distinción de las características de ese objeto frente a una visión contraria o diferente.

En términos clásicos, las identidades fueron comprendidas como algo dado e inherente a los sujetos colectivos, pero en las últimas décadas esta perspectiva ha sido rebasada por la revisión procesual y contingente de las experiencias. Ello dio lugar a explicaciones sobre cómo, a partir de la práctica política, se va configurando y dando coherencia a un conjunto de ideas que permiten ubicar objetivos comunes, formas en que se perciben como actores sociales y, en este caso, el lugar que ocupan en la conformación de las instituciones educativas.

Siguiendo a Gerardo Aboy Carles (2001 p. 54), las identidades políticas son construidas en un mismo proceso de diferenciación externa y de homogeneización interna. Pero, como han expresado Giménez y Azzolini (2019), en esta simultaneidad tendríamos que hablar de un proceso de cambio continuo y no sólo de un momento de constitución –como plantea Aboy Carles–; por ello es importante tener en cuenta que la homogeneidad es una aspiración constante que no se alcanza, pero permite la reproducción, la sedimentación y la transformación de las identidades políticas.

Plantear la exploración de conformación de identidades en las universidades nos enfrenta al reconocimiento de un espacio que apela a una diversidad de posturas en términos políticos. Como se ha discutido desde los programas autonomistas de inicios de siglo en América Latina –la Reforma de 1918 en Córdoba, Argentina–, la Universidad aspira a ser el espacio de la diversidad, de la distinción y del debate razonado. En este sentido, es importante insistir en que las características de las posturas sobre su *deber ser* son cambiantes si se tienen en cuenta sus contextos y condiciones de posibilidad, pero también se producen permanencias en las formas en que se establecen las relaciones sociales, se recuperan las tradiciones, se resignifican los símbolos y los conceptos.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos acercarnos a la década de 1980 en México, que se identifica como un momento de crisis en el que comenzó el tránsito hacia el neoliberalismo, entendido este como un proyecto intelectual, político y económico que trazó como espacio de batalla prioritario el campo educativo (Escalante 2015). En este contexto, mermó la relación entre la UNAM y el gobierno federal, encabezado este por el presidente Miguel de la Madrid, pues la institución educativa empezó a modificarse por la limitación de los recursos económicos, debido a la urgencia por una redefinición de sus objetivos y a la imposición de una serie de tareas que impactaron en las discusiones internas de las instituciones de educación superior. Esto también generó una visibilidad de las posiciones públicas de los actores institucionales sobre el lugar social de la universidad.

Al ubicarse como el modelo ejemplar en el escenario universitario mexicano, la UNAM ha fungido como un punto de referencia histórico para la organización de las otras instituciones de educación superior, el cambio impuesto por el proyecto neoliberal representado en las políticas gubernamentales durante los ochenta era –y continúa siendo– un paso fundamental para modificar por completo el sistema de educación superior nacional. Si bien el proyecto implica fundamentos filosóficos que justifican la mercantilización de la educación superior, los primeros ejes que se establecieron para transformar

las universidades fueron, por un lado, el retiro del subsidio estatal para incentivar una diversificación del financiamiento y lograr la autosuficiencia y, por otro lado, la restricción del ingreso y de la permanencia (Della Porta, Cini y Guzmán-Concha 2020, pp. 9-16).

Considero que el proceso contencioso que se articuló en la UNAM por las medidas de cambio impulsadas durante el rectorado de Jorge Carpizo y que definió la construcción del movimiento estudiantil encabezado por el Consejo Estudiantil Universitario presenta elementos para discutir la emergencia de identidades políticas –quizá con lazos débiles– en términos históricos, más allá de pensar la llegada del neoliberalismo frente a una reacción desarticulada en términos de sus referentes políticos.

LA CONFIGURACIÓN DE LOS ACTORES Y EL OBJETO DE LA DISPUTA

Al iniciar la década de los ochenta, los países latinoamericanos enfrentaron una fuerte crisis económica que les hizo reevaluar las formas de conducir los Estados en sus diversas dimensiones. Este período es reconocido como una “década perdida”, debido al impacto negativo en términos económicos, pero también se identifica como el momento de la introducción de aquellos cambios sugeridos por los organismos internacionales que condicionaron el financiamiento a la reestructuración de algunos campos de acción estatal, como la educación superior (Bárcena 2014). Hacia 1982, en México hubo un viraje del proyecto gubernamental, que si bien siguió bajo la hegemonía del Partido Revolucionario Institucional (PRI), mudó hacia una estrategia que privilegió la recuperación económica sobre la construcción de los consensos políticos de los amplios sectores de la élite mexicana (Ai Camp 1983).

En este contexto, en la UNAM también se redefinieron proyectos y objetivos que llevaron a la designación del abogado Jorge Carpizo MacGregor, quien tenía una larga trayectoria como parte de la élite gobernante de la institución, como rector para el período de cuatro años entre 1985-1988. Su llegada vino después de un largo período del rector Guillermo Soberón (1973-1981) en el que, retomando las investigaciones de Hugo Casanova (2016), podemos inferir que se sentaron las bases de la universidad contemporánea, y también después del débil rectorado del médico Octavio Rivero Serrano (1981-1984) (Navarro y Lozano 2016).³ Carpizo se presentó como un sujeto que renovaría la institución en términos administrativos, laborales y académicos, cuestión que generó un período contencioso que, infiero, condicionó la irrupción de actores políticos de manera contundente en la arena de disputa por el *deber ser* de la UNAM.

Desde su toma de posesión, Carpizo anunció que el país y la universidad estaban por enfrentar un difícil escenario en términos económicos. Frente a ello, la opción que ofreció fue entablar un diálogo con la comunidad universitaria para construir propues-

3 El rector Rivero Serrano cumplió un período en la rectoría, en la que presentó varias propuestas de reforma que se comprometió a desarrollar en el siguiente período, ello en caso de ser designado nuevamente para esta posición, hecho que no sucedió debido a la falta de apoyo por parte de las élites universitarias a causa de la valoración negativa sobre su gestión.

tas que ubicaran los problemas más urgentes, pero sin perder de vista que el objetivo principal de acción era servir al pueblo mexicano. En su primer discurso enunciado públicamente, el rector sostuvo que la educación implicaba un privilegio que salía del bolsillo de millones de mexicanos que con esfuerzo diario sostenían a la UNAM y lo hacían con la confianza de que habría una retribución efectiva para la sociedad (Carpizo 1985).

Durante esa primera presentación pública como representante de la máxima casa de estudios, el rector expresó que los objetivos que plantearía a lo largo de su proyecto apelaban específicamente al complicado momento económico por el que pasaba el país y que afectaba directamente lo que denominó el “pueblo de México”. Por lo anterior, el contexto compelia a la universidad a plantarse frente al futuro de manera imaginativa, propositiva y productiva para ofrecer “a la nación auxilio en la solución de sus urgentes problemas” (Carpizo 1988, p. 9).

En búsqueda de este objetivo, el rector insistió en hacer un diagnóstico auto-crítico de los agravios históricos en la institución y las prácticas que denominaba “perversiones” en las actividades cotidianas de los sujetos universitarios. Desde ese momento enunció una forma de comprender la institución y ubicó, como elementos fundamentales para la reproducción de la UNAM, la ciudadanización y el servicio público antes que los beneficios individuales; es importante señalar que esta postura fue retomada también por su equipo de trabajo. El primer año de su administración, 1985, se puede caracterizar como un momento de dinamismo que generó espacios de discusión pública en diversos lugares de la universidad a partir de los planteamientos de la rectoría (Cejudó 2021). También se debe mencionar que durante este período dio inicio una política de difusión y cobertura en medios de comunicación, tanto universitarios como de carácter local y nacional, para visibilizar las actividades institucionales (Cejudó 2022).

La cuestión que articuló los debates entre diversos actores fueron las proyecciones sobre la institución frente a las restricciones presupuestales impuestas por el gobierno federal; para ello Carpizo buscó un camino de recaudación en el que llamó a la sociedad mexicana, a los egresados y a estudiantes a aportar ingresos extraordinarios a la UNAM. Este proceso se institucionalizó en una campaña diseñada por las autoridades, a la que denominaron “de recaudación y de cuotas voluntarias”, por lo que hubo reacciones de alerta sobre los planes futuros que podría presentar la rectoría. La voz disonante que cuestionó de manera directa este proyecto fue un grupo de consejeros universitarios estudiantes (1986),⁴ quienes argumentaron que la forma en que Carpizo hizo la propuesta y la institucionalización del proyecto podrían ser el principio del

4 El Consejo Universitario es el máximo órgano de autoridad colegiada en la UNAM que tiene a su cargo la reglamentación, normas y disposiciones para el buen funcionamiento de la institución según lo refiere la Ley Orgánica de la UNAM. Por un lado, está conformado por el rector, el secretario general y los directores de las entidades de la universidad, quienes fungen como miembros exoficio. Por otro lado, están los consejeros electos como representantes de la comunidad de académicos, de empleados, estudiantes y de los centros de extensión.

autofinanciamiento y la venta de servicios; por ello incentivaron al rector a unirse a su petición para exigir que el gobierno federal cumpliera con sus obligaciones presupuestarias con la universidad.

Jorge Carpizo aceptó la crítica y abrió un espacio de discusión presencial en el que llamó a los consejeros para identificar los puntos comunes, así como las diferencias frente al diagnóstico general de la institución y especialmente sobre el proceso de recaudación. Es importante destacar la actitud de conciliación que mostró el rector, por lo que los representantes estudiantiles consideraron que podría iniciar un nuevo momento político en la institución. En septiembre de 1985, sucedieron una serie de sismos que golpearon material y moralmente a la población del entonces Distrito Federal; frente a ello, grupos de estudiantes entraron en una lógica de emergencia y salieron a las calles para proyectar la reconstrucción. Lo anterior limitó la organización estudiantil que empezaba a perfilarse en el interior de la UNAM, pero también detuvo la puesta en marcha de las propuestas de la rectoría.

Ya en un nuevo contexto, el 16 de abril de 1986, Jorge Carpizo presentó el documento “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México” (1986) frente al Consejo Universitario. En él expresó de manera directa las fallas institucionales que creía que eran un freno para el logro de la eficacia y la modernización de la UNAM. El documento está compuesto por treinta puntos que desarrollan los principales problemas administrativos, docentes, de investigación y estudiantiles. En pocas palabras, el diagnóstico expuso que había un profundo abandono en las actividades sustantivas de la institución –docencia, investigación y extensión– por falta de control administrativo y de evaluación.

En el cierre de la presentación de “Fortaleza y debilidad”, hizo un llamado a la comunidad universitaria para que, en términos de la conversación que se había incentivado desde el primer año, presentara propuestas sobre cómo se podrían resarcir los daños que afectaban, según su diagnóstico, el buen funcionamiento y la eficiencia de la institución. La fecha límite para la recogida de las opiniones fue el 31 de julio y se recibieron alrededor de 1,760 textos. La sistematización de la información vertida en los documentos revela una posición dominante que propuso hacer cambios en el financiamiento de la institución a partir del cobro de la matrícula, pero también se enfocaron en recalcar que debía cuidarse la inversión económica que hacía el Estado en los estudiantes. Además, en estas propuestas destacan pocos, pero relevantes, discursos disonantes que no presentaron formulaciones concretas o paliativas de cambios, sino que defendieron una idea de universidad, pues, frente al diagnóstico desastroso que presentó el rector, era necesario pensar primero en conservar el carácter gratuito, autónomo y público de la UNAM.⁵

5 Los 1,760 documentos con recomendaciones, discusiones y propuestas concretas de la comunidad académica y la sistematización de información que realizaron las autoridades universitarias pueden consultarse en el Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM), Fondo 1.8 Dirección General de Planeación (DGP), Sección Área de Planeación y Prospectiva de la UNAM (SAPP), Serie Diagnóstico de la UNAM.

Entre el 11 y el 12 de septiembre de 1986, se realizó una sesión del Consejo Universitario (CU), en la que Jorge Carpizo propuso un “primer paquete de medidas” que contenía veintiséis modificaciones que fungirían como eje de su proyecto para: “superar nuestro nivel académico, acercar más cada día la Universidad al país y servir mejor al pueblo de México a quien nos debemos” (Carpizo 1988, p. 342). La sesión, aunque polémica, terminó con la aprobación por “obvia resolución”⁶ de las medidas por parte de los consejeros presentes.

Si bien los veintiséis puntos tocaron temáticas relativas a lo administrativo, organizacional y académico, los que causaron más revuelo fueron, primero, los cambios en el reglamento de ingresos, que limitaba el pase automático para los preparatorianos de la UNAM;⁷ segundo, las modificaciones al reglamento de exámenes, que fijaban número máximo de presentación de evaluaciones ordinarias y extraordinarias, la creación de exámenes departamentales, etc. El tercero se trató de los cambios en el reglamento general de pagos, debido a que se establecían incrementos en cuotas de posgrado y en servicios generales (Carpizo 1988, pp. 342-345). Fueron los consejeros estudiantiles quienes señalaron estas modificaciones como un agravio a su permanencia e ingreso a la universidad o, en términos del proyecto neoliberal, se pueden traducir en un primer momento para que se aumentara el costo y se restringiera la matrícula.

Las autoridades percibieron este momento como un primer paso para consolidar el proyecto de excelencia académica; algunos representantes estudiantiles lo vieron como una amenaza a los fundamentos de la universidad pública; pero por otro lado, en los medios de comunicación se celebró efusivamente que el rector Carpizo promoviera límites a aquellos estudiantes con bajos promedios o a quienes no “apreciaban el valor de la educación”, o simplemente lo redujeron a que se trataba de “medidas contra fósiles y faltistas” (Santiago 1986, p. 1).

Las organizaciones estudiantiles en la Universidad estaban dispersas y no tenían una agenda que los aglutinara; desde la fuerte campaña por la despolitización y la disolución de espacios de sociabilidad dentro del campus en los años setenta (Casanova 2016), las organizaciones solían tener nexos más fuertes con sectores populares que con los actores colectivos estudiantiles de la institución. En este sentido, la aprobación de las medidas no encontró a la comunidad estudiantil unificada ni con mecanismos de discusión que le permitieran reunirse de manera constante a dialogar. No fue sino hasta finales del mes de septiembre cuando se constituyó una primera asamblea general en la que se propuso la participación de todas las organizaciones estudiantiles para

6 La “obvia resolución” es una práctica en espacios de deliberación sobre asuntos que, por ser aceptables o considerar que no es necesaria la discusión, se da un trámite ágil para que se aprueben y sigan el proceso administrativo correspondiente.

7 Es el mecanismo que se utiliza para que los estudiantes que cursan la preparatoria –educación media superior– en entidades de la UNAM no presenten examen de admisión y se les asigne un lugar para ingresar al nivel superior.

valorar los efectos inmediatos que tendría el plan de las autoridades. Hubo posiciones que plantearon diversas rutas de negociación, pero es importante señalar que fueron los consejeros estudiantiles quienes articularon el diálogo entre la comunidad estudiantil y constituyeron una agenda común alrededor del “plan Carpizo”.

La producción de discursos en este primer momento de diagnóstico, por parte de los estudiantes, estuvo condicionada por una disputa mediática sobre las ventajas y las desventajas de las medidas impulsadas por la rectoría. Por un lado, los estudiantes apelaban por medio de pintadas y volantes a que la comunidad comprendiera que esos cambios tendrían como consecuencia la pérdida de lugares para el estudiantado y la gratuidad en la educación (Castañeda 1987, pp. 26-29); por otro lado, el rector consolidó una agenda mediática que desplegó a través de carteles, trípticos y mensajes en los principales periódicos de circulación nacional donde explicaba las bondades de cada una de las medidas.

Entre finales de septiembre y el mes de octubre, se hizo evidente un fluido diálogo que dibujó dos claras posiciones: los estudiantes que encabezaron el rechazo a las modificaciones aprobadas y las autoridades que legitimaron públicamente la toma de decisiones. Fue el 27 de octubre cuando se desplegó con contundencia la organización estudiantil a través de un mitin (Acuña 1987, pp. 89-90) en el que los estudiantes señalaron que la respuesta de las autoridades universitarias no era una postura válida respecto a las restricciones presupuestarias del gobierno federal que afectaban directamente a la comunidad estudiantil. La agenda del estudiantado organizado se centró en contender por el acceso a la educación superior, mantener la gratuidad y evitar la mercantilización de la universidad pública a toda costa.

Como parte de la conversación pública, es posible identificar que los estudiantes también generaron un balance del contexto nacional y global en el que se encontraban inmersos. Por ello, de manera reiterada, anotaron que la universidad debía modificarse, pero no había lugar para negociar la autonomía, la gratuidad y la restricción de ingreso y permanencia, ya que esto afectaría de manera importante a aquellos con perfiles socioeconómicos menos favorecidos. Mientras tanto, en el proyecto del rector Carpizo se argumentaba que no había opción y que sólo a través de la eficiencia en el uso de los recursos, la reducción de la matrícula, fuertes esquemas de evaluación y la generación de incentivos selectivos para la obtención de recompensas podría lograrse una universidad de excelencia.

Desde el plan de desarrollo del gobierno federal hubo una insistencia en que las instituciones de educación superior se abocaran a ámbitos productivos y que debían dejar de costarle económicamente al Estado (Poder Ejecutivo 1984, pp. 19-20); la modernización de la educación superior proponía una distancia con el objetivo de ciudadanía y un acercamiento a la mercantilización de las relaciones institucionales en el contexto global. Aunque el discurso de Jorge Carpizo se enfocó en una argumentación nacionalista, el modelo de excelencia que planteó coincidía con los ejes que sostuvieron al proyecto federal; es importante anotar que Carpizo fue la figura articuladora

de esa forma de pensar la universidad, pero compartió su visión con el grupo más cercano a la rectoría y con una parte importante de comunidad universitaria.⁸

El último día de octubre de 1986 es fundamental para pensar este episodio de contienda porque, a partir de las asambleas y expresiones colectivas, los estudiantes constituyeron un organismo central –al que denominaron Consejo Estudiantil Universitario (Acuña 1987, p. 90)– que sería el único actor legitimado para hablar en nombre de los estudiantes organizados. Este nuevo referente fungió como el eje organizativo y de representación para el diálogo entre aquellos miembros de la comunidad universitaria que no estuvieron de acuerdo con las medidas y su oponente fue representado por las autoridades universitarias.

La construcción discursiva que mantuvo el CEU desde su formación se concentró en una agenda meramente institucional, evitaron debatir sobre temáticas que estuvieran fuera de los problemas centrales que implicaba la modificación de los reglamentos. Como he señalado antes, los consejeros universitarios estudiantes tuvieron una postura relevante en el seno del CEU y durante el mes de octubre evidenciaron, a través del documento titulado “La universidad hoy” (1986), su propio diagnóstico argumentado sobre la situación académica, administrativa y estudiantil; ahí presentaron indicios para formular nuevas formas de afrontar la crisis en que se encontraba la institución.

Para los estudiantes, los antecedentes históricos fueron relevantes como una justificación del modelo de universidad que se tenía y al que se aspiraba, especialmente a los los programas emanados del proyecto posrevolucionario que se centró en la emancipación del pueblo a través de la educación. Aunque reconocieron este pasado, para los estudiantes era necesario destacar los avances, los cambios y las expectativas que generaba el cambiante contexto; por ello coincidieron con la administración al concluir que la institución debía modernizarse y estaba frente a la coyuntura de cambio:

Los Consejeros Universitarios Estudiantes que suscribimos este documento estamos conscientes de la necesidad de transformar nuestra universidad. Cualquier perspectiva real de transformación depende de la posibilidad de generar una voluntad de cambio entre los universitarios. Sin embargo no se trata tan sólo de cambiar. En los momentos de crisis existe la tendencia a retroceder. El cambio universitario podría fácilmente constituirse en una contra reforma, en retroceso histórico de la institución. Es por ésto [sic] que consideramos imprescindible la amplia participación estudiantil. En las últimas décadas los estudiantes hemos sido siempre agentes de cambio, de transformaciones democratizadoras, progresivas y modernizantes. Hemos señalado demandas urgentes a resolver para el sector estudiantil que apuntan a todos los ámbitos de la vida universitaria. Estamos por una universidad nueva. (Consejeros Universitarios Estudiantes 1986, pp. 61-62)

Puedo sugerir que los ejes de organización subsecuentes de la movilización estudiantil descansaron en este ideario que buscaba la participación de la comunidad en la toma de decisiones. Como se puede observar, este colectivo compartió con la rectoría una necesidad de cambio, pero esta tenía sus cimientos en las prácticas que denominaron democráticas, llamadas de esta forma porque involucraban a todos los actores

8 La suma de argumentos favorables de la comunidad universitaria al proyecto de la administración puede consultarse en AHUNAM, Fondo 1.8 DGP, SAPP, Serie Diagnóstico de la UNAM.

universitarios en un diagnóstico, una discusión y un momento de toma de decisiones para definir el renovado *deber ser* de la UNAM.

Desde la conformación del CEU hubo una interacción importante con las autoridades universitarias, los estudiantes organizados fueron reconocidos públicamente como oponentes legítimos y se generaron oportunidades para el diálogo y la negociación. El movimiento estudiantil tuvo impacto en el retraimiento de las autoridades para echar a andar las nuevas medidas, tuvieron expresiones públicas multitudinarias y renovaron la visión de las movilizaciones al tener objetivos concretos, repertorios de movilización pacíficos y el uso de un lenguaje similar al de sus oponentes (Cejudo 2022).

Durante el mes de diciembre, los estudiantes y las autoridades acordaron construir un espacio de diálogo en el que se presentarían las posiciones de las dos partes para iniciar un ejercicio de consensos. Este espacio se materializó entre el 6 y el 28 de enero; durante ese período hubo pausas y reanudación del diálogo: la rectoría presentó propuestas de ajustes a los reglamentos y los estudiantes, por su parte, impulsaron un referéndum que no logró el consenso de la mesa. Finalmente, el CEU hizo un llamado a la huelga estudiantil hasta que se cumpliera la suspensión de las modificaciones aprobadas en septiembre de 1986 y se convocara a un Congreso Universitario resolutivo con la participación de estudiantes, académicos y trabajadores.

Al no tener una respuesta positiva de las autoridades, el 29 de enero inició la huelga estudiantil. Días más tarde, el 10 de febrero, el Consejo Universitario votó por suspender las modificaciones a los reglamentos y anunció que acataría las conclusiones del congreso. Este escenario presentó la solución del pliego presentado por el CEU, pero hubo una serie de polémicas entre las asambleas y representantes del CEU en los que se expresaron diversos y contrarios puntos de vista sobre la cuestión; aun así, el 17 de febrero se acordó dar por terminada la huelga.

En la trayectoria del conflicto podemos observar elementos que vale la pena retomar para la discusión sobre las identidades políticas. En primer lugar, es importante identificar la conformación de dos actores colectivos, heterogéneos en su interior, pero que sostienen una justificación discursiva de sus acciones. En segundo lugar, el argumento sobre la necesidad de cambio frente al contexto económico que se enuncia en el objeto de disputa: la modernización, aunque con atributos distintos para los dos actores. Finalmente, la construcción de una contienda política bipolar, en la que no hubo posturas alternativas. Por ello puede verse como un proceso que abre la posibilidad para explorar cómo se constituyeron estos dos referentes argumentativos para la acción, ya que no sólo se presentaron como discursos, sino que incentivaron la movilización y la defensa de una idea de Universidad.

DEMOCRACIA O REVOLUCIÓN PARA MODERNIZAR LA UNIVERSIDAD

Como he argumentado, en las trayectorias de disputa de las movilizaciones estudiantiles en la UNAM se distingue continuamente entre izquierdas, derechas y las autoridades aparecen como entes homogéneos sin un bagaje político que sustente su toma

de postura (Mendoza 2001). Las interpretaciones sobre la geometría política en los escenarios institucionales suelen ser reduccionistas (Dip y Jung 2020, p. 13); por ello considero sugerente explorar dos posiciones que dieron lugar a procesos de identificación con formas de concebir la universidad y sus objetivos.

El CEU es reconocido como parte de una nueva generación de movimientos estudiantiles debido a sus maneras de presentarse públicamente, la limitación al ámbito educativo de su pliego petitorio, los repertorios negociadores y de diálogo a los que estuvieron dispuestos, además de una organización que logró mantener un exterior constitutivo ordenado y bien modelado,⁹ a pesar de las heterogéneas posturas en su interior (Cejudo 2017). Esto permitió la consolidación de un discurso que impactó en su legitimación como actor en la contienda por el proyecto universitario. Como refirieron los consejeros universitarios desde que publicaron el documento “La Universidad hoy”, en octubre de 1986, su objetivo estuvo enfocado en promover una institución que se consolidara como el eje de las libertades democráticas y sólo podría lograrse con la voluntad de quienes conformaban su comunidad (Consejeros Estudiantes 1986, p. 62).

El referente democrático en las movilizaciones estudiantiles en México tiene gran peso, pues desde la construcción de un discurso académico se evidenció como articulador del movimiento de 1968 en la capital del país (M68). En las discusiones sobre la necesidad de democratizar la política mexicana desde las universidades, tuvieron resonancia las definiciones que Pablo González Casanova¹⁰ vertió en el libro *La democracia en México* (1965), sin perder de vista que ya desde inicios de los sesenta era un tema de la agenda nacional. Para González Casanova la democratización, desde una orientación pacífica, era la única posibilidad para lograr el desarrollo en México. La tesis que articuló su ejercicio fue que la democracia no existía en el país debido a la forma en que se reproducían los sistemas político, económico, social y cultural. Por ello, a través del análisis sociológico, puso en la mesa una serie de cuestionamientos que se enfocaron en definir barreras internas y externas que limitaban el logro de un proceso democrático real. Según Carlos Martínez Assad (1985 p. 7), este texto fue aco-

9 En el CEU cada escuela tenía tres representantes que eran definidos en las asambleas respectivas y conformaron la plenaria que fungió como el órgano de toma de decisiones más importante (Castañeda 1987, pp. 25-26). Desde su constitución, se tomó la decisión de que las autoridades “sólo podrán negociar con el CEU, que será la única instancia que tendrá la representación estudiantil que se opone a las reformas. Su actuación no sólo se concentrará a demostraciones sino en la agrupación de estas para que no se convierta en mero organismo coordinador” (Gil 1986, p. 8). Este tipo de organización les permitió que, aunque hubiera fuertes debates en el interior, las expresiones públicas fueran concretas y representaran a todo el colectivo.

10 Pablo González Casanova (1922-2023) fue un académico mexicano especializado en estudios sociales y políticos que tuvo una gran influencia en la configuración de la izquierda democrática nacional a partir de la década de los setenta. Fue rector de la UNAM (1970-1972) e impulsó un proyecto de educación crítica para erosionar la “Universidad elitista”, que concretó en el sistema de Universidad abierta y el Colegio de Ciencias y Humanidades, aunque no terminó el periodo de mandato al presentar su renuncia debido a un conflicto sindical.

gido tanto por sectores intelectuales como por aquellos no especializados, debido a la contundencia de los argumentos y la forma en que expuso sus ideas.

En el contexto de esta discusión, la democracia como punto de llegada tuvo influencias en la conformación de líneas ideológicas en los movimientos estudiantiles, como por ejemplo el M68, que estamparon en su pliego petitorio la lucha por las libertades democráticas. También las movilizaciones estudiantiles de la década de los setenta que, frente a los movimientos armados socialistas o a los estudiantes organizados por el objetivo de una dictadura del proletariado, optaron por considerar el Estado liberal como una opción que ofrecía posibilidades de cambio, igualdad y mejoras sustantivas en la vida de los ciudadanos.

El CEU, durante el conflicto universitario, tuvo la influencia relevante de activistas que participaron del M68 y buscaron aprender de sus experiencias; por ello fueron cuidadosos en el diseño de la organización estudiantil, pero sobre todo en la delimitación de su agenda política y los repertorios pacíficos de movilización. Como establece Imanol Ordorika (2018, p. 12), se retomó en el movimiento de 1986-1987 el principio de lucha por la organización participativa y democrática. Es importante reconocer el período que antecede a los ceuistas, al que Gómez Nashiki (2003 pp. 207-210) denomina el de los perfiles revolucionarios y democráticos, que abarca la compleja década de los setenta en México. Se trató de una ruptura en la izquierda mexicana que configuró dos ejes de identidades políticas: por un lado, aquellos que vieron la revolución socialista como única vía y, por otro lado, aquellos que consideraron viables la institucionalización y las reformas políticas cobijadas por la democracia.

Para la década de los ochenta, la visión revolucionaria-socialista había sido desplazada del debate, así como el uso de términos y símbolos que promovieron la toma de acción. Frente a ello, es posible apuntalar la relevancia de la agenda del CEU en la UNAM en la empatía generada por la constitución de referentes unificadores para proponer una idea de Universidad. Según el diagnóstico del movimiento estudiantil, pensar en la democracia era fundamental para cambiar:

[...] una transformación de la universidad en este sentido no podría desarrollarse sobre la base de una estructura de gobierno como la que padecemos actualmente en la UNAM. Democracia es un término que se dice fácilmente [...] Sin embargo, es muy cuestionable hablar de democracia en nuestra universidad cuando existe una estructura de gobierno que se reproduce a sí misma a través de un ciclo: entre el Consejo Universitario, la Rectoría y la Junta de Gobierno; y que lo que hace es mantener en el poder a una serie de grupos de poder incrustados en la mayoría de las direcciones de institutos y facultades, que no tienen nada que ver con la participación real y masiva de estudiantes, profesores y trabajadores; que se sustentan aparatos que han sido utilizados para la represión política, como la Junta de Gobierno —perdón, como el Tribunal Universitario, etcétera. (Haidar 2006a, § 159)¹¹

11 Las referencias extraídas de la transcripción del diálogo publicadas por la académica Julieta Haidar (2006a) serán identificadas por número de párrafo debido a que es un documento digital y no cuenta con números de página.

El discurso de los estudiantes identificó en el sistema político de la UNAM la imposibilidad de modernización y progreso efectivo de la institución, debido a que no había una construcción colectiva, así como perfiles que lideraran la renovación de las prácticas nocivas que se podían generar en las diferentes entidades institucionales. Según arguyeron durante el diálogo público, la democracia sólo tenía sentido a partir de participar, proponer, decidir y discutir, pero también postularon que eso había sido tomado por los entes como el Consejo Universitario para determinar de forma discrecional y sin tomar en cuenta a sus representados los cambios institucionales (Haidar 2006a, § 363).

Los estudiantes aparecieron en la construcción de esta plataforma como los sujetos que erosionarían los vicios anclados de las autoridades universitarias:

Ustedes nos han arrebatado la palabra, ustedes nos han arrebatado la voz y nos han sumido en el silencio durante muchos años; y ahora, nos abren magnánimamente la posibilidad de que nos expresemos. En lo que no están dispuestos a ceder es en que podamos decidir el futuro de esta universidad. Nos parece que la situación se divide un poco en la actitud que ustedes esperaban que asumiera la comunidad universitaria ante las imposiciones, ante una imposición más en una cadena de imposiciones que se han repetido durante muchos años en esta universidad, que la aceptáramos pasivamente. Existen dos lógicas para enfrentar la situación de crisis que vive el país y la universidad: una, la del silencio, la del sometimiento, la de contemplar apáticos una lógica apocalíptica en la cual se van desplomando nuestras alternativas de vida. Definitivamente, me parece que la disyuntiva está entre el Apocalipsis o la recuperación de la esperanza, entre asumir la crisis pasivamente pagando los costos de esta crisis, sin levantar la voz, o caminar el camino hacia la democracia, hacia la participación de las comunidades de las sociedades civiles (Haidar 2006a, § 2136).

Durante los intercambios públicos, la universidad fue planteada por los estudiantes como un espacio para la crítica y la formación ciudadana, consideraron que estos fundamentos provenían de aquellas modificaciones de la vida pública que promovieron los gobiernos posrevolucionarios bajo la idea de que una nación libre era aquella donde se impulsaba la educación para todos. En diversos momentos del diálogo público, los estudiantes argumentaron que el plan del rector Carpizo ya no respondía a las necesidades nacionales, sino a las transnacionales; pero ellos, por el contrario, propusieron un programa que se erigía como la posibilidad de remontar a un verdadero proyecto educativo que garantizara la resolución de las necesidades del pueblo (Cejudo 2021, pp. 10-12).

Retomando lo expuesto, la democracia fue una de las ideas más socorridas a lo largo de los posicionamientos del CEU. Para los estudiantes, ella era el motor de la universidad, la única posibilidad de que la institución pudiera orientar el futuro nacional, de servir a la nación y construir un plan académico sólido que permitiera una formación acorde a los momentos críticos que se vivían en la región latinoamericana. Según su postura, las decisiones tomadas en el Consejo Universitario eran contrarias a las de una universidad democrática y no hacían eco de otras visiones en el interior de la institución. La comunidad universitaria, para el CEU, no eran sólo las autoridades: en diversos momentos afirmaron que la constituían los trabajadores, sindicatos, estudian-

tes, profesores y padres de familia, quienes debían definir el rumbo de esta. Aún con ello, se puede inferir en diversas declaraciones que consideraron al estudiante el sujeto de cambio de la transformación por la que pugnaban.

En distintos momentos, los representantes de las autoridades hicieron cuestionamientos a la idea de democracia que presentaron los estudiantes y a cómo se representaría eso en el proyecto de universidad. Las respuestas fueron diversas, pero se pueden condensar en la declaración de Imanol Ordorika “estamos por una transformación radical de la estructura de gobierno de la universidad; una transformación vinculada, comprometida con organismos democráticos, colectivos, de discusión y decisión en la que realmente tengan la posibilidad de participar los distintos sectores de los universitarios” (Haidar 2006a, § 160). Las acciones concretas no se vertían sobre las leyes o reglamentos, sino sobre las formas en que se organizarían para definir quiénes y cómo debían tomarse las decisiones en la UNAM. Así lo expresó Guadalupe Carrasco:

[...] creo que todos sabemos muy bien que si una verdadera, una verdadera vocación democrática no se demuestra en cinco, seis, o diez, o cincuenta horas de rollo. Una verdadera vocación democrática se demuestra en los hechos, se demuestra en la práctica, y sabemos muy bien que si quisiera, que si quisiera permitir que avanzara una transformación verdaderamente democrática de esta universidad, habría forma de legalizarla. El problema es que se ha tomado el estribillo de que se transgrede el orden jurídico, para frustrar detrás de esa bandera una decisión política de no permitir que avance esa transformación verdaderamente democrática en la universidad. Nosotros sí tenemos una verdadera vocación democrática. No nosotros, los diez que estamos aquí arriba, sino todos aquellos que conformamos el CEU y lo hemos demostrado, y lo estamos demostrando cuando en la lucha por esa democracia, estamos dispuestos a estallar hoy a las doce de la noche la huelga (Haidar 2006a, § 2118).

Al identificar estas posiciones, podemos reconocer la democracia como el eje constitutivo de la identidad política del CEU, debido a que promovieron a través de referentes históricos, como el M68, el anhelo por consolidar las libertades democráticas. De la misma manera, este eje articuló la forma organizativa en que se constituyeron a partir de espacios de representación y asambleas. Es importante destacar que, en términos metodológicos, las identidades políticas son producto de una versión sobre sí mismos que los sujetos colectivos buscan presentar frente a sus oponentes, por lo que no resulta relevante que las prácticas de los sujetos sean coherentes o contradictorias, sino que existan objetivos compartidos que condicionen su participación en el espacio político o las contiendas.

Siguiendo la propuesta de Germán Álvarez Mendiola (1991, p. 95), y según se expresa en la revisión que realicé de los argumentos expresados a lo largo del conflicto, los estudiantes optaron por objetivos con un fuerte contenido democrático, pero sin intenciones explícitas de una transformación social, se trataba de propuestas sobre cómo intervenir para revertir los problemas institucionales y la definición de una nueva forma de pensar la universidad. La organización del congreso resolutivo¹² implicó

12 El Congreso se concretó en 1990, después de tres años de negociaciones para la organización; para saber más puede consultarse el trabajo de Julieta Cevallos y Lourdes Chehaibar 2003.

un ejercicio de elección directa por parte de la comunidad universitaria para definir a los representantes que fungirían como encargados de poner las reglas que establecería la comisión de su organización.¹³ El Congreso, entonces, se avizoraba como una primera práctica para tomar decisiones en conjunto –trabajadores, autoridades, estudiantes, académicos–, a partir de múltiples propuestas, que abriría las oportunidades para un proyecto con base democrática para la universidad.

La democracia era el eje político que permitiría un cambio efectivo de las dimensiones académicas y administrativas de la UNAM. Esto se representaría en un proceso continuo de espacios de debate y discusión en los que los consensos serían producto de las mayorías y fungirían como articuladores de la vida universitaria. Según argumenta Germán Álvarez (1991, p. 97), “la UNAM no [podría] ser moderna si excluye a sus miembros”; en este sentido, el CEU consideró que su movilización era condición de posibilidad para que la institución se encaminara verdaderamente al proceso de modernización de finales de los ochenta.

Como expresé antes, la hegemonía de los sujetos colectivos que representaban el proyecto de la revolución socialista perdió espacio en el campo universitario durante la década de los ochenta; aunque una parte de las organizaciones estudiantiles que siguieron estos principios ideológicos se incorporaron al CEU, no fueron referentes para la conformación de su identidad política. Pero, mientras tanto, también el rector Carpizo, como representante de un grupo frente al que se constituyó el movimiento estudiantil, construyó un nuevo referente sobre la identidad política revolucionaria a lo largo del conflicto.

La revolución mexicana de 1910¹⁴ articuló la justificación histórica y el argumento para el proyecto de Jorge Carpizo, quien reconoció en ella el énfasis que se puso en la educación como impulsora del progreso social y de la transformación económica del país; por ello infiero que esta puede considerarse el cimiento de la identidad política de quienes se aglutinaron en la propuesta de las autoridades universitarias. Desde su toma de posesión, el rector evidenció una deuda de la universidad con la sociedad y a ello se debía su plan de trabajo: a responder al llamado de justicia social que los universitarios deberían atender a partir de la eficiencia, la rendición de cuentas y la disciplina.

Para Jorge Carpizo, un referente constitucionalista mexicano, la revolución como concepto tenía que pensarse en términos complejos y su visión era polémica sobre el caso mexicano:

13 La documentación de seguimiento, actas y decisiones de esta comisión pueden ser consultadas en el AHUNAM, Fondo 1.3 Consejo Universitario, Comisión Especial para integrar la Comisión Organizadora del Congreso Universitario.

14 Se conoce como revolución mexicana al conflicto armado que inició en 1910 y tuvo por objetivo modificar la organización política de la nación a partir de un nuevo modelo estatal representado en la constitución política de 1917, con la que buscaba transitar a gobiernos civiles y promover la justicia social. Se consideró especialmente el acceso a la educación pública y gratuita como uno de los grandes logros del proceso revolucionario. Para una discusión concreta de este tema véase Monroy 1985, Loyo 2010.

Los autores hablan de revueltas, rebeliones, golpes de Estado, motines, cuartelazos, disturbios internos, etcétera. Creemos que todos estos términos se pueden agrupar en un mismo género, que encierra el deseo de cambio sin importar la clase de cambio, y desde ese punto de vista genérico los podemos denominar movimientos, palabra que encierra en sí la noción de tránsito. Revolución es el cambio fundamental de las estructuras económicas. Revolución es la transformación total de un sistema de vida, por otro completamente distinto [...] La Revolución mexicana de 1910 [...] es mal llamada revolución pues no implicó un cambio fundamental, de esencia, en las estructuras económicas. Fue un movimiento que en 1910 tuvo una finalidad doble: derrocar al dictador y llevar a la Constitución el principio de la no-reelección. La idea de las reformas sociales nació del pueblo y no de quienes conducían el movimiento. (Carpizo 1970, pp. 1151-1152)

A partir de su argumentación, puedo esbozar que para Jorge Carpizo hablar de la revolución mexicana de 1910 era remontarse a una serie de planteos que no fueron cumplidos pero que se asentaron en las bases constitucionales por exigencia del pueblo. La educación, desde esa agenda, no sólo era la posibilidad de avanzar en la escala social, sino una forma de producir el futuro de la sociedad mexicana a la que el contexto de la década de los ochenta limitaba en términos de su calidad de vida.

A pesar de que los planteos discursivos del rector se anclaron a principios revolucionarios expresados en la defensa de la soberanía y el nacionalismo, este hizo adaptaciones de las prácticas frente a las reducciones financieras que condicionaron la estabilidad institucional. Los cambios en la legislación, en la normatividad y en los reglamentos universitarios, producidos en la dinámica del Consejo Universitario, dieron lugar a una modificación adaptativa del *deber ser* de la UNAM, ya que las autoridades universitarias conciliaron su visión institucional con la nueva agenda política-educativa del gobierno federal al configurar la justicia social en el código de la eficiencia, la transparencia y la productividad.

Las autoridades universitarias defendieron el proyecto presentado por Carpizo, quien argumentó la defensa del principio de equidad que había sido conquistado en el proceso revolucionario:

Hay que reconocer que con frecuencia los estacionamientos de los estudiantes, donde ya no caben más vehículos, albergan automóviles de lujo que no se ven en aquellos destinados a los profesores. Muchos estudiantes gastan diariamente más en gasolina, golosinas o cigarrillos que en su cuota universitaria anual. En esta forma, en México se da una paradoja: tenemos obreros y campesinos pobres, con una alimentación deficiente, que pagan la educación superior de los hijos de los ricos y de la clase media alta. Esto, señores, más que demagogia, es un contrasentido y entraña una injusticia social muy grande. Los estudiantes que no tienen con que pagar, no deben pagar. Esta es una conquista irreversible de la Revolución Mexicana. Al contrario, a los buenos estudiantes de escasos recursos se les debe ayudar a perseguir sus estudios. (Carpizo 1988, p. 72)

El proceso de cambio que implicaron las reformas, con el fin de modificar las prácticas nocivas de los actores institucionales,¹⁵ estuvo sostenido por un principio de justicia que se representó en el uso racional de los recursos frente a la crisis nacional que se vivía en el momento del conflicto. Siguiendo sus argumentaciones, los estudiantes eran

15 Refiere, en el caso de trabajadores y académicos, a ausentismo laboral, no cumplir con las actividades que corresponden, tener otros empleos, entre otros. Para el caso de los estudiantes, el hecho de no asistir a clases, reprobado materias, no utilizar los espacios para el fin que fueron diseñados, etc.

costosos, por lo que, si el cobro de matrícula se hacía efectivo y se generaban medidas que incentivaran la eficiencia escolar como la limitación en los exámenes, se podrían modificar las conductas y construir una relación de provecho en la trayectoria académica de los estudiantes, además de hacer más eficiente la administración institucional.

En los discursos del rector y sus aliados, el sujeto revolucionario era el estudiante desfavorecido, aquel que veía mermadas las posibilidades de una educación de calidad frente a aquellos que no tenían la necesidad de entrar al mercado laboral y generar beneficios para la nación en un contexto de emergencia. Carpizo sostuvo que la planificación de un nuevo modelo universitario estaba enmarcada en una defensa de la educación superior como símbolo de la lucha revolucionaria, ya que velaba por una verdadera utilidad de la universidad hacia la nación y la defensa de los recursos del pueblo que la sostenía. Es posible inferir que el eje revolucionario en el que se posicionaron las autoridades universitarias estuvo ligado a los resultados de la educación universitaria y no al proceso formativo de los estudiantes.

El proyecto que defendieron las autoridades fue consolidándose desde el espacio de conversación lanzado en el primer momento del rectorado de Carpizo, además se constituyó el escenario en el que se visibilizaron las problemáticas internas de la institución en el debate público para finalmente identificar que lo público, lo gratuito y lo masivo no estaba funcionando; ello porque no retribuía de forma justa al pueblo mexicano. Según expresó Mario Ruiz Massieu en el diálogo público:

[...] yo quisiera señalar —contra aquellos que suponen que la reforma universitaria o las modificaciones universitarias o con el lenguaje formal o coloquial, como se le quiera denominar, va contra los alumnos— que desde el programa académico de mil novecientos ochenta y cinco y de mil novecientos ochenta y seis; y que, concretamente en el paquete de medidas, se han establecido una serie de programas de beneficio directo al estudiantado que no podemos ni debemos soslayar. Adicionalmente, que si estas conversaciones de este primer paquete de pláticas fructificaran, la Rectoría de la UNAM se ha comprometido a proseguir las pláticas con el Consejo Estudiantil Universitario con otras acciones de beneficio absoluto para los estudiantes, que van desde las becas hasta las medidas de servicios médicos y hasta la ayuda en general a los buenos estudiantes de escasos recursos. Para cerrar, yo quisiera simplemente que en el marco de esta discusión se tenga presente que ha habido acciones de la actual Rectoría en beneficio de los estudiantes y que se persigue, como se dijo ayer, que los estudiantes, que la matrícula que se mantendrá, esté conformada por los mejores estudiantes. (Haidar 2006a, §§ 433-434)

Los “mejores” y los “buenos” estudiantes eran el punto central de una política distributiva eficiente, que aportaría a la consolidación de la modernización de la UNAM a través de la excelencia académica. El servicio público, la productividad asegurada y la eficiencia de la institución era lo único que respaldaría el objetivo de la universidad que es servir a la nación y que esta pueda sentirse orgullosa de la máxima casa de estudios, ya que, si la universidad es mejor, por correspondencia habrá un país mejor (Carpizo 1988, p. 10).

A partir de estos argumentos podemos identificar la revolución como un eje fundamental de la identidad política de los actores que defendieron las reformas impulsadas por la rectoría. Los principios de la revolución mexicana enfocados a la educación

implicaban la justicia social, por lo que la inversión del presupuesto estatal debería destinarse a los menos favorecidos para con ello aspirar al principio de la equidad en el campo universitario. Además, el pueblo que se conformó como un colectivo de derechos que, bajo la agenda revolucionaria, acogió como suyo el derecho a la educación gratuita y por ello asumía el costo de su funcionamiento. Por eso las tareas sustantivas de la UNAM, a decir de Carpizo, deberían tener como objetivo final el beneficio de la nación mexicana.

Jorge Carpizo consideraba su proyecto como revolucionario, porque implicaba un cambio radical en el funcionamiento y sostenimiento de la universidad; debido a esto fue que durante el informe final de su rectorado enunció lo siguiente sobre el conflicto sucedido entre 1986 y 1987:

Exhorto a los universitarios, también, a que ejerzan la capacidad crítica, propia del conocimiento, ante estos bochornosos sucesos; a que distingan las apariencias de la realidad, a los reaccionarios que se hacen pasar por revolucionarios, de quiénes están verdaderamente interesados en la transformación de la Universidad Nacional y del país [...] Defenderé con firmeza y entereza a la Universidad hasta el último segundo de mi mandato; como universitario siempre la continuaré defendiendo. Tengo confianza que miles, cientos de miles de universitarios y la sociedad mexicana en su conjunto sabrán defender. El pueblo mexicano sabe, conoce y siente lo importante que es su Universidad Nacional es para México. (Carpizo 1988)

CONSIDERACIONES FINALES

La conformación de las identidades políticas es contingente y cambiante. Durante la década de los ochenta en la UNAM, se pudieron visibilizar las posiciones representadas por la democracia y la revolución en una coyuntura de cambio institucional. El CEU continuó desplegando su activismo en las organizaciones estudiantiles y el principio democrático continuó como el eje formativo del estudiantado que lo conformó. La rectoría, con las adaptaciones de la justicia social englobadas en la revolución, dejó encaminado un proceso de cambio que produjo una descentralización institucional de manera progresiva y los cambios fueron graduales y selectivos. Aun así, el objetivo de una educación crítica, democrática, pública y gratuita continuó de forma contradictoria como articulador de una serie de rectores que buscaron establecer nuevas restricciones e intentaron de introducir explícitamente reformas de corte neoliberal en la UNAM.

Como observamos, se fueron dibujando dos formas de comprender el cambio que debía darse en torno a la idea de la universidad. Es importante establecer que fueron lazos débiles los que conformaron estas identidades, ya que al término del conflicto se desarticularían, aunque algunos grupos mantendrían estos exteriores constitutivos, es decir, una versión concreta de su agenda y su lugar para defenderla. Debemos destacar que, en el caso de las modificaciones en la UNAM, hubo diversos planteos y argumentos utilizados durante la contienda política que compartieron autoridades y estudiantes, pero su uso y resignificación tienen que ser revisados en profundidad. Por ejemplo,

el primer diálogo público de las movilizaciones estudiantiles mexicanas, aunque con la ausencia del rector, nos abre posibilidades para conocer los contextos y los significados del proyecto de universidad que estaban planteando cada uno de los actores colectivos.

Por un lado, apareció una reinterpretación de los principios de la revolución mexicana que se sostuvieron en la utilidad de los conocimientos y las acciones que se producían en el interior de la universidad; además, se reconoció como un deber social responder al sostenimiento económico que el pueblo mexicano había erogado para el ascenso social de algunos grupos. El deber de los universitarios encabezados por el rector exploró en el principio de justicia social y en la retribución la posibilidad de modernizar la universidad a partir de una descarga económica.

Por otro lado, los estudiantes encabezaron la construcción de una propuesta organizativa democrática, para lo que sostuvieron que sólo podría construirse una universidad moderna con el respaldo estatal, ya que esto permitiría la igualdad de condiciones y la apertura de espacios para las mayorías. La educación universitaria sólo podría modernizarse –en términos de una coherente función académica– a partir de un acceso irrestricto, la conformación de un nuevo sistema de gobierno que considerara a los diferentes actores universitarios y la continua conversación entre ellos para la resolución de problemas.

A partir de este acercamiento exploratorio, podemos empezar a vislumbrar un momento de reconfiguración de las identidades políticas en la universidad que se alejan de los ejes liberales, conservadores y radicales o izquierdas y derechas. Esto se sustenta, por un lado, en la modernización como un nuevo objeto de disputa que los define en su presente y, por otro lado, en la recuperación de argumentos y símbolos del pasado que los ancla a una tradición. En este momento de transición, observamos un objeto en disputa común que es la modernización y la constitución interna de posiciones por la democracia y por los principios revolucionarios. Aunque las propuestas y los mecanismos no fueron enunciados de manera ordenada en ningún momento, es posible observar el surgimiento contingente de dos posiciones que siguieron reproduciéndose y resignificándose en la trayectoria de los actores políticos de la institución: una revolución –institucionalizada– y la democracia –con diversos apellidos–.

REFERENCIAS

- ABOY, G., 2001. *Las dos fronteras de la democracia argentina: la reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem*. Rosario: Homo Sapiens. 333 p.
- ACUÑA, A., 1987. Cronología del Movimiento Estudiantil de 1986-1987. *Cuadernos políticos*, n°. 49/50, pp. 86-96.
- AI CAMP, R., 1983. El tecnócrata en México. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 45, n°. 2, pp. 579-99.
- ÁLVAREZ, G., 1991. El conflicto en la Universidad Nacional Autónoma de México de 1986-1987. Tesis de maestría. México: CINVESTAV.
- BÁRCENA, A., 2014. La crisis de la deuda latinoamericana: 30 años después. En J. OCAMPO, B. STALLINGS, I. BUSTILLO, H. VELLOSO & R. FRENKEL, *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. Santiago de Chile: CEPAL, pp. 9-18.

- BRUNNER, J., 1987. *El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles*. Santiago de Chile: FLACSO. 22 pp.
- CARPIZO, J., 1970. Constitución y revolución. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, n°. 79-80, pp. 1135-1163.
- CARPIZO, J., 1985. *Toma de posesión del cargo de Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM. 18 pp.
- CARPIZO, J., 1986. *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM. 25 pp.
- CARPIZO, J., 1988. *Discursos y afirmaciones. 1985-1988*. México: UNAM. 834 pp.
- CASANOVA, H., 2009. *La reforma universitaria y el gobierno de la UNAM*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa. 78 pp.
- CASANOVA, H., 2016. Saber, política y administración: el rectorado de Guillermo Soberón. En R. DOMÍNGUEZ, (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional. Los ajustes estructurales entre dos siglos, 1973-2015*. México: IISUE UNAM, pp. 17-90.
- CEJUDO, D., 2019. Para analizar los movimientos estudiantiles. *Conjeturas sociológicas*, n°. 20, pp. 134-153.
- CEJUDO, D., 2021. La disputa por el proyecto de Universidad. Argumentos del Consejo Estudiantil Universitario en el diálogo público frente al plan del rector Jorge Carpizo, 1987. En las XIV Jornadas de Sociología [en línea] pp. 1-14 [consultada en 20 de enero de 2023]. Disponible en: http://jornadasdesociologia2021.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/ponencias2021/764_54_5.pdf.
- CEJUDO, D., 2022. Disputas por la modernización: estrategias y argumentos del Consejo Estudiantil Universitario frente al plan del rector Jorge Carpizo en México, 1986- 1987. *Esboços, histórias em contextos globais*, vol. 29, n°. 55, pp. 381-408.
- CEVALLOS, J. & CHEHAIBAR, L., 2003. *El congreso universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*. México: UNAM.
- CONSEJEROS UNIVERSITARIOS ESTUDIANTES. 1985. Los consejeros universitarios estudiantes puntualizan su posición ante las cuotas en la UNAM. *Gaceta UNAM*, p. 8.
- DIP, N. & JUNG, M., 2020. La universidad en disputa. Política, movimientos estudiantiles e intelectuales en la historia reciente latinoamericana. Contemporánea. *Historia y problemas del siglo xx*, año 11, vol. 12, pp. 10-16.
- ESCALANTE, F., 2015. *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México. 320 pp.
- GIL, T., 1986. Al constituirse el Consejo Estudiantil Universitario pide a la Rectoría derogar las reformas en la UNAM. *Unomásuno*, 1 de noviembre, p. 8.
- GIMÉNEZ, S. N. & AZZOLINI, N., 2019. *Identidades políticas y democracia en la Argentina del siglo xx*. Buenos Aires: Teseo. 192 pp.
- GÓMEZ, A., 2003. El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, n°. 17, pp. 187-220.
- GONZÁLEZ, P., 1965. *La democracia en México*. México: ERA. 258 pp.
- HAIDAR, J., 2006a. *Corpus discursivo. Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos* [CD-ROM]. México: UNAM/UDUAL, 2006.
- HAIDAR, J., 2006b. *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM/UDUAL.
- JIMÉNEZ, H., 2018. *El 68 y sus rutas de interpretación. Una historia de las historias del movimiento estudiantil mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica. 384 pp.
- LOYO, E., 2010. La educación del pueblo. En P. ESCALANTE et al., *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México, pp. 154-188.
- MARTÍNEZ, C., 1985. En torno del libro "La democracia en México". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 47, n°. 1, pp. 5-11.
- MENDOZA, J., 2001. *Los conflictos en la UNAM en el siglo xx*. México: UNAM / Plaza y Valdez. 254 p.
- MONROY, G., 1985. *Política educativa de la Revolución, 1910-1940*. México: SEP. 157 p.
- MOTTA, R. P. S., 2014. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Brasil: Zahar. 448 p.

- NASHIKI, A., 2003. El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, n°. 17, pp. 187-220.
- NAVARRO, R. & LOZANO, J., 2016. Los ajustes estructurales: el rectorado de Octavio Rivero Serrano. En R. DOMÍNGUEZ, (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional. Los ajustes estructurales entre dos siglos, 1973-2015*. México: IISUE UNAM, pp. 91-124.
- ORDORIKA, I., 2018a. El CEU pensado en seis episodios. En I. ORDORIKA, R. RODRÍGUEZ Y M. GIL (coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles*. México: PUEES UNAM, pp. 249-266.
- ORDORIKA, I., 2018b. La lucha del CEU ha sido olvidada: Imanol Ordorika. *La Jornada*, Ciudad de México, 6 de octubre, p. 12.
- PENSADO, J., 2006. *Rebel México. Student Unrest and Authoritarian Political Culture during the Long Sixties*. Stanford: Stanford University Press. 339 p.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, 1984. Plan nacional de desarrollo, 1983-1988. México: Secretaría de Programación y Presupuesto. 430 p.
- RIVAS, A., 1998. El análisis de marcos: una metodología para el estudio de los movimientos sociales. En P. IBARRA & B. TEJERINA (coords.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta, pp. 181-215.
- SANTIAGO, R., 1986. Propone el rector 26 medidas en la UNAM. *UnomásUno*, Ciudad de México, 12 septiembre, p. 1.