

EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Fabiana Medina

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

RESUMEN

En el presente artículo se reflexiona acerca de la educación para la autonomía, entendida esta como una forma de democracia radical que busca superar los límites que se imponen de facto al régimen democrático. Con base en algunas categorías de Castoriadis, se examina el enfoque pedagógico de la Ley de la UACM, específicamente la creación de un espacio académico autónomo. Para ello se contextualiza un momento histórico durante la rectoría de Esther Orozco (2010-2013): la huelga estudiantil de 2012 contra un fraude electoral organizado por Orozco en las elecciones para renovar el Consejo Universitario (CU). Se analiza, asimismo, la experiencia de dos proyectos autogestivos de colectivos estudiantiles que provocaron una fuerte animadversión en la nueva administración universitaria, tras el fin del movimiento. Ambos proyectos plantearon un dilema: profundizar el carácter emancipador del proyecto educativo o, gradualmente, burocratizarlo. Esto ocurrió cuando la universidad pasó (y aún pasa) por el momento de la «autoinstitución», como diría Castoriadis, donde la comunidad universitaria debe construir la normatividad que le falta.

Palabras clave: autogestión, autonomía, democracia, educación, universidad.

ABSTRACT

EDUCATION FOR AUTONOMY. THE EXPERIENCE OF THE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

This paper reflects on education for autonomy, understood as a form of radical democracy that seeks to overcome the limits imposed de facto to the democratic regime. Based on some of Castoriadis' categories, the pedagogical approach of the UACM Law is examined, specifically the creation of an autonomous academic space. To this end, a historical moment during the rectorship of Esther Orozco (2010-2013) is contextualized: the student strike of 2012 against an electoral fraud organized by Orozco in the elections to renew the University Council (CU). It also analyzes the experience of two self-managed projects of student collectives that provoked strong animosity in the new university administration, after the end of the movement. Both projects posed a dilemma: to deepen the emancipatory character of the educational project or, gradually, to bureaucratize it. This occurred when the university went through (and still goes through) the moment of "self-institution", as Castoriadis would say, where the university community must build the normativity it lacks.

Key words: self-management, autonomy, democracy, education, university.

RÉSUMÉ

L'ÉDUCATION POUR L'AUTONOMIE. L'EXPÉRIENCE DE L'UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Cet article propose une réflexion sur l'éducation à l'autonomie, comprise comme une forme de démocratie radicale qui cherche à dépasser les limites imposées de facto au régime démocratique. En se basant sur certaines des catégories de Castoriadis, il examine l'approche pédagogique de la loi UACM, en particulier la création d'un espace académique autonome. A cette fin, un moment historique du rectorat d'Esther Orozco (2010-2013) est contextualisé : la grève étudiante de 2012 contre une fraude électorale organisée par Orozco lors des élections de renouvellement du Conseil universitaire (CU). Il analyse également l'expérience de deux projets collectifs d'étudiants autogérés qui ont provoqué une forte animosité dans la nouvelle administration universitaire après la fin du mouvement. Les deux projets posaient un dilemme : approfondir le caractère émancipateur du projet éducatif ou, progressivement, le bureaucratiser. Cela s'est produit lorsque l'université a traversé (et traverse encore) le moment d'«auto-institution», comme dirait Castoriadis, où la communauté universitaire doit construire la normativité qui lui fait défaut.

Mots-clés : autogestion, autonomie, démocratie, éducation, université.

RESUMO

EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA. A EXPERIÊNCIA DO UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Este artigo reflete sobre a educação para a autonomia, entendida como uma forma de democracia radical que procura ultrapassar os limites impostos de facto ao regime democrático. Com base em algumas das categorias da Castoriadis, examina a abordagem pedagógica da Lei UACM, especificamente a criação de um espaço académico autónomo. Para o efeito, contextualiza-se um momento histórico durante a reitoria de Esther Orozco (2010-2013): a greve estudantil de 2012 contra uma fraude eleitoral organizada por Orozco nas eleições para a renovação do Conselho Universitário (CU). Também analisa a experiência de dois projetos colectivos de estudantes auto-geridos que provocaram uma forte animosidade na nova administração universitária após o fim do movimento. Ambos os projetos colocavam um dilema: aprofundar o carácter emancipatório do projecto educativo ou, gradualmente, burocratizá-lo. Isto ocorreu quando a universidade passou (e ainda está a passar) o momento da “auto-instituição”, como diria Castoriadis, onde a comunidade universitária deve construir a normatividade que lhe falta.

Palavras-chave: autogestão, autonomia, democracia, educação, universidade.

1. INTRODUCCIÓN Y PRECISIONES

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) se puede definir como un proyecto educativo contrahegemónico. En un contexto político nacional e internacional que tiende a la privatización de la educación pública y a la implantación de modelos neoliberales, la UACM es *rara avis*. Es una universidad a contrapelo que representa la persistencia del sector público en la inversión educativa y la promoción de valores que privilegian los objetivos sociales sobre los privados. Es también un proyecto educativo que, en su fundamentación legal y estructural, busca posicionar el proceso de enseñanza aprendizaje en un lugar diferente al de la educación tradicional. Basándose en la libertad y la autonomía del estudiante, la UACM promueve la formación de una comunidad universitaria que establezca la búsqueda colectiva y horizontal del conocimiento, por encima de los intereses particulares de los individuos que la conforman, por más legítimos que sean.

Cuando la Universidad se acercaba a sus diez años de existencia, tuvo que enfrentar la más dura crisis de su historia. La llegada de la rectora María Esther Orozco, el 7 de mayo de 2010 y la serie de eventos que se sucedieron, sobre todo desde octubre de ese año, precipitó un conflicto que alcanzó su punto cumbre en agosto de 2012 con el estallido de una huelga estudiantil que duró 101 días. ¿Qué defendía el movimiento universitario? La convicción de que el proyecto educativo de la UACM valía -y vale- la pena.

Uno de los aprendizajes más determinantes para muchos de nosotros fue constatar la importancia y trascendencia de la Ley de la UACM. No es casual que el conflicto inició con el intento de modificación de dicha Ley por parte de la Asamblea Legislativa en contubernio con Orozco y fue siempre, a lo largo de las negociaciones para la solución, el punto álgido que, veladamente, estaba detrás de todas las propuestas que se presentaban por parte de instancias oficiales del gobierno local o de grupos reaccionarios del profesorado como salidas aparentemente ‘razonables’.

El presente trabajo (que no corresponde a una investigación empírica sino al análisis, a la luz de algunas ideas de Castoriadis, de una experiencia vivida) comparte la preocupación epistémica expresada por Adorno (1972) cuando afirmaba que “lo primero que convendría investigar es si realmente se da una disyuntiva necesaria entre el conocimiento y el proceso real de la vida” (p. 15) concluyendo, líneas después, que “lo único que puede ayudar en el

camino de la objetividad de la ciencia es el reconocimiento de las mediaciones sociales que en ella laten” (p. 15). En este caso, hacer patentes algunas de tales mediaciones implica decir que este ensayo se nutre de mi vivencia en la UACM, la cual ha sido (y continúa siendo) de las más intensas en muchos sentidos. Mi participación a lo largo del período del conflicto universitario, entre finales de 2010 y marzo de 2013, fue decidida, primero como activista universitaria y luego como integrante de la representación sindical¹. Por lo demás, el acercamiento al tema que se presenta refiere a una perspectiva fenomenológica en la cual “la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (Steven y Bodgan, 1987, p. 23) y las entrevistas realizadas se inscriben en el “modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” a través de “encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Steven y Bodgan, 1987, p. 23). Es necesario puntualizar, no obstante, que la ciencia, como creación histórico social, al decir de Castoriadis, tiende a efectuar la acción de “cierre” sobre sus propias “reglas, principios, leyes y sentidos” (Adorno, 1972, p. 54) y con ello a heteronomizarse. En ese sentido, no se pretende aquí la verificabilidad de hipótesis alguna ya que “conceptos como el de hipótesis y verificabilidad no pueden ser vertidos sin más de las ciencias de la naturaleza a la ciencia de la sociedad” (p. 54) principalmente en virtud de que “el gesto de probidad científica de quien se niega a trabajar con otros conceptos que los claros y perfectamente diferenciados es convertido en pretexto para anteponer el autosuficiente sistema de investigación a lo investigado” (Steven y Bodgan, 1987, p. 88).

2. LA UACM EN PRIMERA PLANA

El conflicto en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México tuvo diversas etapas: inició como una embestida en contra de los derechos laborales de los trabajadores al intimarlos a negociar el aumento salarial de manera

¹ Años después (2014-2018) integré la administración universitaria durante el rectorado del Dr. Hugo Aboites, lo que me permitió redescubrir, relativizar y complejizar mi visión de la Universidad y sus actores. Lo cierto es que aún hoy, que continúo siendo una profesora como siempre he sido, la UACM es motivo de reflexión sobre la educación y sus posibilidades para la emancipación.

individual ante la Junta Local de Conciliación y Arbitraje; continuó con el intento subrepticio de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal de modificar la Ley de la Universidad para permitir la reelección de la rectora; siguió con una serie de modificaciones al proyecto educativo vía circulares administrativas; y estuvo aderezado con despidos y procesos administrativos en contra de varios trabajadores. En un desplegado firmado por la rectora, publicado a plana completa el 4 de abril de 2011 en los periódicos *Reforma* y *La Jornada*, denunciaba a la Universidad como “fraude académico” y “pantano sin reglas”, abriendo con ello, por parte de quien había sido elegida para conducirla, el peor ataque mediático en contra de la UACM. El momento de quiebre fue el fraude electoral cometido tras las elecciones para renovar el Consejo Universitario, en las cuales los candidatos de oposición obtuvieron una ventaja de dos a uno. Tal situación generó una huelga estudiantil en los cinco planteles y, pocos meses después, la toma de la sede administrativa de la Universidad. A pesar del enorme apoyo que tuvo la rectoría durante esos tres años por el gobierno de la ciudad y la gran mayoría de los medios de comunicación, su gestión dio lugar a la primera Recomendación que emitiera la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal a una universidad pública, en la cual se consignaron las múltiples violaciones cometidas. Finalmente, luego de varias rondas de negociaciones se lograron acuerdos para que se instalara el Tercer Consejo Universitario. El 29 de noviembre de 2012 se realizó dicha sesión en el Museo de la Ciudad con la presencia de la rectora y aunque ésta abandonó el salón minutos después, desconociendo los acuerdos alcanzados, había firmado ya su instalación. El 3 de diciembre de ese año, los estudiantes entregaron los planteles al CU legítimamente electo, dando al entrante gobierno de Miguel Ángel Mancera la oportunidad de resolver lo que se había convertido en el más álgido conflicto de la Ciudad. A las afueras de los planteles asistieron como testigos de honor las principales autoridades de la Ciudad; la rectora fue la única que faltó a la cita. Tras el *impasse* en que se encontraba, el CU recibió los planteles y se dedicó a volver a sesionar para votar el reglamento de revocación de mandato y dar entrada al expediente que demandaba la revocación de la rectora por violaciones a la normatividad universitaria. El 7 de mayo de 2013 declaró revocada a Esther Orozco y eligió a un rector interino, el Dr. Enrique Dussel, para concluir el periodo. Después de todo, el movimiento logró una victoria de importancia histórica porque logró preservar el proyecto educativo original.

¿Y ahora? Ahora vivimos una paradoja, porque lo que siguió fue un peligroso desgaste y por ende un proceso de polarización que se fue generando poco a poco al interior del movimiento. Y es que, para usar el concepto de Castoriadis, la UACM está en un proceso de autoinstitución. Actualmente, la comunidad y sus órganos de gobierno discuten las normas que faltan y se preguntan ¿es esta la reglamentación que queremos? ¿es justa esta norma? Puesta en la encrucijada, la UACM puede decidir interpretar a cabalidad su Ley de Autonomía para pensar su normatividad y revitalizar su propuesta de innovación pedagógica o transitar por caminos que expropian la capacidad creativa de la imaginación y favorezcan la formación de una burocracia. La tensión existe y se expresa incluso dentro del movimiento que defendió el proyecto educativo. Para cerrar la pinza, en el contexto de la promulgación de la primera Constitución política para la Ciudad de México la autonomía universitaria estuvo nuevamente en riesgo y los objetivos del proyecto educativo plasmados en su Ley fueron objeto de discordia a finales de 2016 en virtud de que, al resultar la UACM incorporada en el artículo 48 y 57 de la propuesta constitucional, quedaba igualada a organismos descentralizados tales como la Junta Local de Conciliación y Arbitraje. Es así que, a diferencia de 2012, el embate contra la autonomía y el proyecto mismo de la UACM buscó esta vez formalizarse en una instancia superior de regulación como la constitución local, en plena controversia con lo que manifiesta el artículo 3º de la Constitución Política nacional sobre el carácter de la autonomía universitaria. Frente a ello, el rector Dr. Hugo Aboites ingresó una propuesta de modificación para que la referencia a la UACM se hiciera en el artículo 13, en el cual se habla sobre la *Ciudad educadora y del conocimiento* y no en el 48 que se refiere a la distribución del poder. Luego de una importante movilización de la comunidad universitaria, la modificación fue aceptada e incluida en la versión final de la propuesta constitucional.

3. EL PROBLEMA DE LA DEMOCRACIA EN MÉXICO

Lo sucedido en la UACM es un reflejo a pequeña escala de la situación nacional en relación con el problema de la democracia. La vinculación entre ambas situaciones quedó expresada en el pronunciamiento realizado el 7 de octubre de 2012 por la X Asamblea General Interuniversitaria del movimiento #YoSoy132:

En un momento histórico en que las formas de dominación se han vuelto sutiles y la desinformación es moneda común, la bandera política de nuestro movimiento ha sido, desde el 11 de mayo, la lucha contra la imposición y por la democracia. Nuestro movimiento está dando una fuerte batalla en contra de la imposición al pueblo de México de un presidente prefabricado por el sistema, producto de la poderosa maquinaria de los medios masivos de comunicación y por la compra y coacción del voto de la ciudadanía. Sostenemos que la imposición se vive en varios espacios de nuestra sociedad y lamentablemente también en nuestras casas de estudio. Este es el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) donde somos testigos de la intentona de instalación de un Consejo Universitario a modo de la Rectoría, dibujando así una fuerte tendencia a destruir este joven e importante proyecto universitario (#YoSoy132).

En México la democracia todavía dista mucho de concretarse, incluso como democracia procedimental. El sufragio efectivo sigue siendo una asignatura pendiente y, obviamente, la participación real de las personas en la toma de decisiones sobre lo público está mucho más alejada de realizarse. Basta apuntar que tan sólo en los últimos 29 años, tres elecciones presidenciales han sido severamente cuestionadas y catalogadas como fraudulentas al menos por más de la mitad de los electores. Cada una de estas elecciones se dio en medio de movilizaciones masivas de buena parte de la población, que respondió con la protesta y el descontento en diversos grados y formas. Sin embargo, a pesar de las protestas e inconformidades de amplios sectores, la falta de una cultura democrática sólida hace que no se genere la indignación general necesaria para que el conjunto de la población pueda, de manera decidida, poner un alto a este ejercicio autoritario del poder. Tras cada una de estas elecciones, se pule el aspecto formal del funcionamiento democrático: el Instituto Federal Electoral aplicó multas a los partidos que realizaron campañas mediáticas falsas o se excedieron en su gasto de campaña y la clase política se dedicó a impulsar reformas a las leyes electorales y de telecomunicaciones que pretenden evitar, a futuro, los resquicios por los cuales se realizaron los fraudes que se denuncian; pero, finalmente, lo que resulta es que a los viejos mecanismos tradicionales de prácticas fraudulentas se agreguen otros nuevos, más creativos e innovadores. Lo cierto es que el costo de la democracia mexicana es de los más elevados del mundo, calculado en 23 mil 966 millones de pesos sólo para el año de 2012, con cargo al bolsillo de los ciudadanos (Vázquez, 2012). El problema de fondo es que las decisiones tomadas unilateralmente por quienes ejercen el poder han ido despojando de sus derechos básicos a las mayorías generando además

una situación de corrupción de las estructuras que debieran estar destinadas a cuidar la vida de las personas.

4. LOS LÍMITES DE LA DEMOCRACIA

Es un hecho que en la democracia contemporánea los llamados “poderes fácticos” se han vuelto los verdaderos protagonistas: las megas corporaciones transnacionales, las instancias financieras nacionales e internacionales, los medios de comunicación y hasta las mafias del crimen organizado son, cada vez más, los sujetos políticos realmente relevantes. En este sentido, el voto que el ciudadano emite está mediado por grupos de interés que ejercen presiones a veces invisibles pero poderosas. Otro importante límite de la democracia occidental es que legitima, finalmente, un modelo capitalista de economía de mercado a gran escala que resulta incompatible con los principios de equidad, participación y derechos humanos y sociales que la misma concepción de democracia implica. Esta situación ha generado, como consecuencia, un creciente malestar de los ciudadanos en relación con la forma en que funciona la política en sus sociedades, al reconocer que difícilmente pueden incidir para contrarrestar el paulatino despojo de los derechos que, tras décadas de luchas obreras, les aseguraban un nivel de vida más digno.

Para Castoriadis, este proceso de debilitamiento de la participación de las personas en el proyecto de autonomía se debe a una creciente privatización de la política. Para el autor, puede hablarse de una evolución histórica de las sociedades modernas, de una fase de lucha que culmina en las revoluciones contra el Antiguo Régimen, a finales del siglo XVIII e incluso en una gran parte del XIX, porque continuó por todas partes, con una participación colectiva en los combates políticos; estas luchas permitieron que se instauraran democracias. Sin embargo, en un momento determinado, afirma, el pueblo se retiró como consecuencia de la expropiación que el marxismo burocrático hizo del movimiento obrero, al tiempo que, paradójicamente, las conquistas obreras por un mejor nivel de vida en los países capitalistas generaron un *decaimiento del espíritu combativo*. (Castoriadis, 2007, pp. 58 y 59). El caso es que, para finales del siglo XX, el malestar de los ciudadanos se ha traducido en el surgimiento de fuertes movimientos sociales que exhiben dichas contradicciones. El zapatismo en 1994, el 15-M español en 2011 y el Ocupa Wall Street en ese mismo año, son algunos ejemplos.

Puede decirse entonces que si bien la democracia como sistema sociopolítico y moral no ha sido deslegitimada, exige ser profundizada para que pueda sobreponerse a los límites que le imponen, hoy en día, tanto su vinculación con un modelo económico que le es finalmente contradictorio, como la complejización de la vida colectiva en virtud de pluralismos que reivindican demandas diversas y muchas veces antagónicas de grupos e individuos.

5. LA DEMOCRACIA Y LA AUTONOMÍA

La autonomía es la acción creadora de los sujetos:

la autonomía adquiere el sentido de autonomía de la sociedad, que, desde este momento, es más o menos explícita: nosotros hacemos las leyes y por eso somos responsables de ellas, y tenemos que preguntarnos todo el tiempo: ¿por qué esta ley y no otra? Esto, desde luego, vincula la aparición de un nuevo tipo de ser histórico a un nivel individual, es decir, al individuo autónomo que puede preguntarse a sí mismo —e incluso decirlo en voz alta: ¿es justa esta ley? Todo esto no sucede sin una lucha contra los viejos heterónimos, orden y órdenes; y esta lucha está, para decir una última cosa, lejos de terminar (Castoriadis, 2005, p. 28).

Para Castoriadis el proyecto de autonomía es un proyecto revolucionario, tanto en lo individual como en lo colectivo, así refiere que:

lo que llamamos política revolucionaria es una praxis que se da como objetivo la organización y la orientación de la sociedad con miras a la autonomía de todos y reconoce que ésta presupone una transformación radical de la sociedad que no será, a su vez, posible sino por el despliegue de la actividad autónoma de los hombres. El individuo es un ser en constante desarrollo, en lucha por devenir cada vez más “sí mismo” (1983, p. 133).

Y en este sentido, cada vez más consciente de los fundamentos alienados de su individualidad, así como de las estructuras sociales que le norman:

el Yo de la autonomía no es Sí mismo absoluto, mónada que limpia y pule su superficie externa-interna para eliminar de ella las impurezas aportadas por el contacto con el prójimo; es la instancia activa y lúcida que reorganiza constantemente los contenidos, ayudándose por estos mismos contenidos, y que produce con un material condicionado por necesidades e ideas, mixtas ellas mismas, de lo que ya encontró ahí y de lo que produjo ella misma (1983, p. 181).

Pero, por otra parte, la lucha contra la alienación implica cuestionar las instituciones en tanto que estas tienden a desprenderse del sentido que les dio origen, en virtud de que

la institución una vez planteada, parece autonomizarse, de que posee su inercia y su lógica propias, de que supera, en su supervivencia y en sus efectos, su función, sus “fines” y sus “razones de ser”. Las evidencias se invierten: lo que podía ser visto “al comienzo” como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierten en una sociedad al servicio de las instituciones (Castoriadis, 1983, p. 189).

Esta autonomización de la institución, sostiene el autor, se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto (Castoriadis 1983, p. 228). El imaginario es pues, el centro de la capacidad creadora, aquello que permite al individuo configurar lo que todavía no es y luchar por ello. Ese hacer, es praxis creadora, que transforma al individuo a la vez que éste trata de transformar la realidad en que está inmerso, de ahí su carácter emancipador.

6. EDUCACIÓN Y AUTONOMÍA

¿Cuál es el papel que debiera cumplir una educación que se proponga revertir lo anterior? Gutmann (2001), filósofa y actualmente rectora de la Universidad de Pensilvania, sostiene que la principal tarea que debe cumplir la educación democrática es la de formar individuos deliberativos, capaces de interesarse en lo público y no sólo en sus vidas privadas, de argumentar, reflexionar, tomar decisiones y enfrentar la vida con coraje cívico. Sin embargo, la realidad actual nos demuestra que no es ese el interés primordial de las escuelas. Por su parte, Castoriadis sostiene que, dado que la democracia no es un sistema natural, una condición a la que los seres humanos lleguen de manera automática, sino que es, por el contrario, un proyecto que debe construirse, un proyecto siempre vulnerable y en riesgo permanente de desaparecer, la democracia requiere una *paideia* particular. No se trata, afirma, de enseñarles a los individuos aritmética,

Sino de enseñarles a ser ciudadanos. Nadie nace ciudadano ¿Y cómo se convierte uno en ciudadano? Aprendiendo. ¿Cómo se aprende? En primer lugar, mirando

la ciudad en la cual uno se encuentra. Y no mirando la televisión que se mira hoy. Esto es parte del régimen. Hace falta un régimen de educación [...] La democracia entendida como procedimiento no quiere decir nada, porque incluso este procedimiento no puede darse como procedimiento democrático si no existen disposiciones institucionales que lo permitan *como régimen*; y esas disposiciones institucionales comienzan por la formación de los ciudadanos, y continúan con las modalidades que permiten fomentar una participación máxima en la vida política, colectiva, etc. (Castoriadis 2007, p. 68)

Para este autor, profundizar en la democracia significa ampliar la participación real de las personas en la toma de decisiones sobre lo público, y ello debe ir mucho más allá del mero sufragio:

la posibilidad efectiva y equitativa de participar exige la concesión efectiva para todos de las condiciones de cualquier orden de esa participación. Las implicaciones de esto son a todas luces inmensas; abarcan una parte considerable de la institución global de la sociedad, pero el punto arquimediano es la *paideia*, en el sentido más profundo y más permanente. (Castoriadis 1995, pp. 23-32)

Justamente, una de las causas por la cual la formación de ciudadanos críticos y activos capaces de impedir los mecanismos fraudulentos y enajenantes del sistema político mexicano ha fracasado tiene su origen en el fracaso educativo y en el papel depredador que ha jugado la televisión. De lo primero, dan cuenta las cifras que colocan a México en los peores niveles —tanto de acceso a la educación, cobertura, y calidad de los aprendizajes— no sólo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), sino también en comparación con muchos países de América Latina. De lo segundo, basta con analizar la programación de las principales televisoras y la participación de Televisa en la construcción de la última candidatura presidencial. El vínculo entre manipulación mediática y control político fue denunciado durante 2012 por el movimiento universitario #YoSoy132, al acusar a dicha televisora de imponer la candidatura de Peña Nieto por encima de la voluntad ciudadana (Animal Político, 2012). No deja de ser significativo que haya sido el estudiantado universitario el sector que más decididamente se enfrentó a la simulación electoral del 2012 y cuestionó tanto el autoritarismo del entonces candidato priísta como la capacidad de mentir y desvirtuar la realidad de los medios masivos de comunicación.

Lamentablemente, en nuestro país muy pocos jóvenes llegan a ser universitarios: México tiene una cobertura de educación superior del 34.1 % a diferencia de otros países de la región como Argentina, Chile, Uruguay o Venezuela que han superado el 50 %. (Valls Esponda, 2016). Es claro que la endeble calidad de la educación básica coloca en una situación de gran fragilidad a una buena parte de la población estudiantil que, al intentar ingresar al nivel medio superior y superior, debe competir en un examen de ingreso con estudiantes que provienen de estratos socioeconómicos superiores y de escuelas más calificadas, y que muchas veces cuentan con un mayor capital cultural en los términos de Pierre Bourdieu. Ello, sumado a políticas neoliberales que limitan la inversión pública educativa, terminan expropiando a los ciudadanos de hacer efectivo su derecho a la educación.

7. EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UACM

Con la premisa del ingreso irrestricto, la UACM busca permitir el acceso a la educación superior a sectores tradicionalmente excluidos. Por otra parte, más que “educar” en democracia, informar de sus características, enseñar los valores que implica, crear seminarios, etc., la UACM tiene una estructura jurídica, un entramado institucional cuya puesta en funcionamiento implica, para estudiantes y profesores, un laboratorio mismo que forma, en la práctica, en las capacidades, habilidades y actitudes democráticas. De acuerdo a su Ley, la UACM tiene el objetivo de promover la formación “científica, humanística y crítica” de sus estudiantes, pero su peculiaridad es el tener un diseño jurídico que promueve, desde la base, la participación paritaria de los estudiantes en el gobierno de la universidad, les da libertad para construir su formación universitaria, así como la posibilidad y el derecho a participar en aspectos del desarrollo de la vida académica misma, generalmente asignado sólo a los profesores. Es ésta la diferencia entre la UACM y las demás universidades.

La fundamentación pedagógica se encuentra claramente explicada en la *Exposición de motivos* de la propia Ley. Es allí donde se establece con toda precisión el carácter incluyente, público y crítico que debe tener esta Universidad. Dichos motivos a partir de los cuales se crea la Universidad son:

1. Aumentar las oportunidades de educación superior
2. Crear un espacio académico autónomo

3. Instituir una universidad de carácter público
4. Desarrollar un proyecto innovador
5. Constituir una comunidad académica
6. Garantizar la libertad académica y la pluralidad de pensamiento
7. Contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes
8. Asegurar un alto nivel en todas sus actividades académicas y la plena confiabilidad de los certificados, títulos y grados otorgados
9. Establecer una relación responsable con la sociedad (Ley UACM, p.3)

En este trabajo me referiré específicamente al segundo de los postulados: Crear un espacio académico autónomo, que aborda tres aspectos esenciales: (a) la autonomía como autogobierno, es decir como el ejercicio concreto de maestros y estudiantes de gobernar la institución; (b) como capacidad jurídica para el autogobierno que el Estado reconoce a las universidades según se establece en el Artículo 3º. Constitucional; y, por último, pero fundamental, (c) como un permanente ejercicio de pensamiento de la comunidad académica para afrontar la realidad social desde una perspectiva autónoma, es decir crítica.

(a) Autonomía como autogobierno.- El autogobierno significa la existencia de una comunidad gobernante, esto es un conjunto de estudiantes y profesores que se alternan en su carácter de electores y elegidos, y rompen las lógicas de autoridades y subordinados que impera en la sociedad y también en las universidades. El autogobierno es una práctica pedagógica cuyas virtudes fueron defendidas por diversos impulsores de lo que se conoce como la corriente de la Escuela Nueva.

(b) Autonomía como capacidad jurídica de autogobierno de acuerdo al artículo 3º. Constitucional.- Tal capacidad jurídica se refiere a la garantía que la Constitución otorga a la universidad para poder gobernarse a sí misma y decidir libremente sobre su vida interna, planes de estudios, patrimonio, etc. Frente a esta condición existen la coerción y los intereses que la clase política y empresarial tienen sobre la universidad y que generalmente explican a la sociedad haciendo uso del discurso dominante sobre educación impuesto por los organismos internacionales tales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la OCDE.

(c) Autonomía como ejercicio de pensamiento crítico. En relación con el tercer aspecto que se expone en este apartado de la Ley, se afirma que

la autonomía [...] para ser útil a la sociedad tiene que traducirse en el desarrollo de un pensamiento autónomo y la capacidad de análisis y de juicio con base en referentes claros y debidamente fundamentados. De nada sirve que las instituciones tengan autonomía si las comunidades académicas no cuentan con la posibilidad de pensar de manera crítica, analítica, inteligente y autónoma para contribuir al desarrollo de la sociedad generando conocimiento y referentes de pensamiento humanístico y científico. (Ley UACM, p. 6)

La autonomía de pensamiento de la comunidad académica se refiere pues, a que los investigadores puedan pensar con independencia de los lineamientos que marcan los centros de financiamiento nacionales e internacionales, los cuales condicionan las áreas de investigación, los objetivos que deben buscarse, así como los paradigmas conceptuales desde los cuales pensar. Pero también los estudiantes deben pensar críticamente, ya que es parte de los objetivos pedagógicos que se propone en la Ley.

¿A qué se refiere la ley cuando habla de pensamiento crítico? Es muy importante la acotación que se hace en la propia Ley acerca de ello, al afirmar que “es necesario aclarar que la crítica no consiste en la denostación o el simple señalamiento de defectos y debilidades; la crítica es el uso de la razón, de la ciencia y de la cultura para develar los prejuicios, los engaños y los autoengaños. El objeto central de la crítica no son las personas, ni los hechos mismos, lo son las falacias, los tabúes, la propaganda, las obsesiones, las traiciones del inconsciente, los estereotipos, la incorporación subrepticia de los intereses en el razonamiento”.

Por otra parte, en el Artículo 6 inciso I, la Ley se refiere al tipo de formación que debe impartir la institución, al expresar que “es interés legítimo de los estudiantes aprender y adquirir una formación integral: científica, humanística y crítica”. En relación a este aspecto cabe apuntar que una de las finalidades de la pedagogía crítica es formar individuos que puedan desentrañar los entramados de opresión y enfrentarse a su momento sociohistórico con las herramientas intelectuales necesarias para emanciparse individual y colectivamente. Sin embargo, el primer espacio que debe criticar el estudiante es, sin duda, la escuela misma, dado que tienden a mantenerse y reproducirse, en micro escala, muchos de los procesos de opresión —y de ocultamiento de

los mismos— bajo el signo de la normalidad. A modo de conclusión de estos análisis, podríamos afirmar que, en virtud de que la finalidad de la pedagogía crítica consiste en profundizar y perfeccionar el ámbito de la acción política, es decir de la acción ciudadana en su conjunto, el ideal formativo de esta pedagogía es la creación de individuos que puedan recobrar su propia voz y participar de manera consciente y crítica en la sociedad de la que forman parte con el objetivo de volverla más humana.

El conflicto vivido en la Universidad, posibilitó una oportunidad que movilizó la puesta en práctica de la acción autónoma de la comunidad y propició que los estudiantes realizaran una crítica profunda a su papel en el entorno escolar. Fue así que, enfrentados al hecho de que la rectoría intentaba liquidar un proyecto educativo popular del que eran beneficiarios, muchos estudiantes vivieron la necesidad de juzgar los hechos, posicionarse y asumir consecuencias. Durante el movimiento resultó interesante, para mí particularmente, presenciar la transformación humana vivida por muchos de los estudiantes que participaron activamente en la defensa de la universidad. De ser tímidos y despolitizados, descubrieron su propia voz y obtuvieron el valor para expresarla venciendo el miedo al ridículo. Las labores y encargos que asumieron durante la huelga les dio la valía personal de contribuir en lo colectivo; mientras que dormir, vigilar y habitar las barricadas les permitió una apropiación física de la universidad, sus espacios y territorios, que no habían experimentado.

Existió también otro fenómeno que me impactó sobremanera. El movimiento tenía una asamblea de deliberación llamada *Tripartista*, en la cual se reunían delegados estudiantes (que se habían organizado en el Comité Estudiantil de Lucha (CEL), con profesores (organizados a su vez en el Foro Académico), y los llamados Consejeros en Defensa del Voto y la Legalidad. Para la toma de decisiones importantes las bases de estas tres instancias se reunían en asambleas, discutían, llegaban a posicionamientos y nombraban delegados. En estas asambleas era notorio el papel de dirección que tomaron los estudiantes frente a los profesores, seguramente en la consideración de que, finalmente, eran ellos quienes tenían tomados los planteles. La forma en que llevaban la mesa, dando la palabra en riguroso orden, apegándose y obligando a los profesores a ajustarse a los tiempos establecidos para la participación, regañando a los profesores cuando nos tardábamos para regresar de los recesos, y argumentando en igualdad de condiciones, constituyó una

experiencia que confrontó mucho a los profesores que afirmábamos practicar una pedagogía crítica.

Hubo colegas que llegaron a tildar la práctica de los estudiantes como despótica y, en mi opinión, nunca pudieron superar ese fenómeno insólito en el cual, de pronto, se habían invertido los papeles a los que estábamos acostumbrados en el aula. Debo decir que yo lo viví como una experiencia pedagógica límite muy interesante, aunque, confieso, en alguna ocasión llegó a darme risa descubrir el regodeo de los estudiantes en su dureza protocolaria. Sin embargo, en mi opinión, los estudiantes mostraron, en los hechos, una gran madurez para saber en qué momentos escuchar las argumentaciones de los profesores y ser flexibles para adoptar posiciones negociadoras, y cuándo desobedecer los posicionamientos del Foro Académico y realizar acciones contundentes, que generaron giros estratégicos fundamentales para el triunfo del movimiento, como fue el caso de la toma de la sede administrativa de la calle Eugenia el 8 de noviembre de 2012, para entonces último reducto de la rectora Orozco. Los profesores, en cambio, fuimos menos generosos para reconocerles esos aciertos.

10. LA AUTOGESTIÓN ESTUDIANTIL

Al regreso de la huelga de 2012, la UACM vivió el surgimiento de diversos proyectos estudiantiles sumamente interesantes. En mi opinión, en ellos se encuentra algo que merece ser rescatado, un germen de actividad lúcida y creativa que prefigura lo que podría ser la UACM. Es indudable que la ruptura de la cotidianidad y de los, a veces, estrechos márgenes de lo normativamente posible, permitieron a los estudiantes la apertura de lo imaginable.

Las entrevistas que se presentan a continuación corresponden a integrantes de dos proyectos estudiantiles que tuvieron papeles relevantes en el movimiento. Son, sin duda, los más controvertidos por muchas razones: se les atribuye que los estudiantes que los impulsaron tenían o tienen finalidades clientelares y motivaciones oscuras; que los proyectos en sí mismos, aunque buenos y necesarios, son irrealizables para la universidad; y que la terquedad con que han persistido para su ejecución es nociva para la construcción de institucionalidad.

Lucía, impulsora de la Ludoteca Infantil Autogestiva, quien combina su aspecto punk y contracultural con el hecho de ser una destacada estudiante de

altísimo promedio, formó parte de una de las fórmulas al Consejo Universitario que obtuvo la mayor cantidad de votos en la historia de la UACM. Sin embargo, al regreso de la huelga y a raíz de las diferencias entre sectores del movimiento estudiantil respecto de la entrega o no de los planteles, se presentó sola —y ya no como candidata del CEL— a la nueva ronda de elecciones para reponer los consejeros impugnados. En esa oportunidad, aun cuando obtuvo un gran número de votos, no le alcanzó para ganar uno de los dos escaños estudiantiles del plantel Tezonco y quedó en tercer lugar.

Por su parte, de los integrantes del Colectivo Revueltas que entrevisto, Carlos Villanueva sí logró ganar en esa segunda ronda de elecciones y fue electo consejero estudiantil del Tercer CU. A sus 56 años, Villanueva no había sido nunca, dice, un activista, sino un responsable empleado de nivel gerencial y un padre de familia; sin embargo, actuó con arrojo y congruencia durante la huelga, codo a codo con sus compañeros y en el CU fue un personaje fuerte que no tuvo temor en decir lo que pensaba, todo lo cual le valió en su momento un gran prestigio entre los estudiantes.

De este colectivo, Roberto López es el personaje más controvertido. Fue designado por los estudiantes como vocero del CEL durante la huelga y cumplió un buen papel. Siempre se mostró ecuánime, expresando sólo lo que le era indicado por el Comité Estudiantil de Lucha, siendo el punto culminante de su actuación pública una entrevista con Carmen Aristegui en MVS noticias del 9 de noviembre de 2012, cuando logró que la rectora se percibiera incoherente, mientras él presentaba las reivindicaciones del movimiento de manera sensata, ordenada y plenas de sentido. Pese a ello, su figura levanta polémica y es frecuentemente acusado por sus adversarios de tener vínculos ocultos extrauniversitarios, sin que ello haya sido documentado.

Citlali es actualmente egresada y dedicó su último tiempo en la universidad a incorporarse al movimiento de resistencia. Adscrita al plantel Centro Histórico, pasó muchos meses en barricadas al igual que varios estudiantes que estaban a punto de titularse y sintieron su obligación defender el proyecto que veían en peligro. Hugo Vite combina su indudable aspecto de marxista con una personalidad reflexiva y circunspecta, que vuelve inverosímil la actividad de payaso en fiestas infantiles con la cual se gana la vida.

Definitivamente, la acción de estos estudiantes en los proyectos que echaron a andar en su momento y la forma en que confrontaron a la institución

se resume bien en una frase que dijo en una ocasión el profesor Marco Noguez, cuando actuaba como mediador en una reunión para intentar una salida al asunto de la Ludoteca: —“finalmente estos estudiantes están haciendo lo que les hemos enseñado a hacer: identificar una necesidad, organizarse para buscar soluciones y actuar”. Aunque luego agregé —“si fuera un proyecto para calificar, yo les pondría 8, porque no tomaron en cuenta las condiciones de posibilidad”.

Sin embargo, si algo merece ser valorado en estos proyectos es que pertenecen a lo que Castoriadis llama la dimensión imaginaria. Las condiciones de posibilidad a las que hacía referencia el profesor, se inscriben, en cambio, en lo que el autor denomina la esfera conjuntista-identitaria, en la cual “la exigencia consiste en que todo lo concebible esté sometido a la determinación” (Castoriadis 1998, p. 71) y las implicaciones o consecuencias que se siguen provengan de categorías, propiedades y relaciones claramente determinadas. Al decir de Castoriadis, las significaciones imaginarias sociales que permiten la creación de nuevas formas sociohistóricas “presentan un tipo de organización desconocido en otros dominios” (p. 71) ¿Cómo surgen nuevas formas sociohistóricas? —se pregunta el autor; —creándolas, responde.

11. EL CASO DE LA LUDOTECA: ENTRE LO NECESARIO Y LO IMPOSIBLE

Una vez concluida la huelga, un grupo de estudiantes del plantel Tezonco que integraban el Colectivo Autogestión Libertaria impulsó la idea de iniciar una estancia infantil para estudiantes con hijos pequeños. Su propuesta era usar las instalaciones de las oficinas administrativas del plantel que habían estado tomadas por estudiantes desde antes de iniciar la huelga, concretamente, desde el despido injustificado de la encargada de esa área.

La propuesta de crear una estancia infantil no fue aceptada por la Universidad, sin embargo, finalmente se accedió a que iniciara funciones otra figura con el nombre de Ludoteca como un espacio de juego y formación, pero para niños que ya caminaban y sólo en el tiempo que sus madres cursaban alguna materia. El proyecto funcionó de manera autogestiva, es decir que las propias madres estudiantes se hicieron cargo de la organización, cuidado y atención de sus propios hijos.

Dado que el proyecto no fue asumido por la universidad, el sostenimiento económico corrió por parte del colectivo, el cual generó una cooperativa, mediante la cual las madres usuarias podían optar por dar una cooperación de doscientos pesos mensuales o aportar tiempo para ayudar en la atención a los niños y participar en las actividades de un pequeño puesto de venta de fruta y dulces en el domo del plantel, cuyos fondos se destinaban a la Ludoteca. Con esos recursos, se compraban materiales didácticos y se pagaba a dos estudiantes madres de familia que habían cursado el bachillerato en puericultura y tenían cierta formación que les permitía planear las actividades pedagógicas y los objetivos de desarrollo que los niños debían cubrir semana a semana.

Debo decir que cuando me enteré del proyecto de la Ludoteca, me pareció descabellado e improcedente por un sinnúmero de razones fáciles de explicar: la falta de capacidad de las estudiantes de asumir el riesgo de cuidar hijos ajenos, lo inapropiado de las instalaciones donde se estaba llevando a cabo, el riesgo que implicaba para la institución, etc. Reconsideré mi posición al escuchar en alguna asamblea los protocolos, locales y nacionales, que habían revisado los estudiantes sobre el cuidado de niños para establecer el suyo propio. Me hizo pensar mucho acerca de la capacidad de los estudiantes para emprender proyectos complejos y la seriedad con que pueden investigar y encarar sus propuestas cuando parten de intereses reales.

La segunda llamada de atención sobre el proyecto vino cuando una estudiante llegó a mi cubículo a pedirme permiso para incorporarse a mi clase. Me dijo que cursaba la carrera en el Plantel Cuauhtémoc, en el otro extremo de la Ciudad, pero que le estaba siendo imposible asistir y de hecho había pensado abandonar los estudios porque tenía una hija pequeña y no hallaba con quien dejarla. Un compañero de su salón le sugirió que se cambiara a Tezono “porque allá hay una ludoteca y puedes dejar a tu hija en lo que vas a clases”.

12. ENTREVISTA A LUCÍA MUÑOZ

—**Fabiana Medina (FM): ¿Cómo surgió el proyecto de la Ludoteca?**

— **Lucía Muñoz (LM):** Durante la huelga, a nuestra barricada le tocó un día hacer un rondín de vigilancia, y al andar caminando vimos que la puerta

de la oficina del Enlace Administrativo estaba abierta, así que entramos a ver si estaba todo en orden; revisamos y efectivamente todo estaba bien. Entonces se nos ocurrió la idea de que ahí se podía hacer una guardería infantil. Más que nada, la creación de una guardería había sido una oferta de Orozco durante su campaña para la rectoría que, seguramente, no tenía interés en cumplir. Sin embargo, la necesidad era real, porque hay muchas compañeras que tienen hijos y tienen problemas para seguir estudiando por esa razón. Así que pensamos: hagamos lo que Orozco no hizo, pero hagámoslo no como guardería, no como un lugar donde vas a guardar a los niños, sino como algo que tenga un aspecto más educativo. Así que cuando los colectivos empezaron a proponer diversos proyectos, el que faltaba era justo ese, y decidimos hacerlo. Primero le llamamos estancia, pero después por cuestiones de que no tenemos la capacidad para recibir a bebés, se le cambió el nombre a Ludoteca.

—FM: ¿Cómo ha sido la relación con las autoridades?

—LM: Ha sido muy complicada. Desde un principio se han opuesto al proyecto argumentando cuestiones legales y apelando a la institucionalidad. Pero nosotros hemos consultado muchas leyes sobre el cuidado de niños y hay un vacío legal, hay leyes que se contraponen; pero el principal problema ha sido de voluntad, sobre todo de no querer sobrepasar lo institucional. Ya no sé qué pensar, porque hay una gran contradicción entre lo que se dice y lo que se hace. No veo qué pueda pasar. Estuvimos juntos en el movimiento y parto de la base de que son buenas personas, pero ya no sé qué pensar, no veo cómo pueda solucionarse el problema.

—FM: A la luz del proyecto educativo de la UACM ¿cuál crees que es el aprendizaje que ha permitido este proyecto a quienes forman parte de él?

—LM: Yo creo que el mejor aprendizaje ha sido poner en práctica lo que dice la Ley sobre el apoyo mutuo. Recuerdo mucho el caso de una compañera, Alma, que llegó diciendo que a ella no le interesaba formar parte de la cooperativa, que ella prefería dar una cuota pero no quería perder el tiempo atendiendo el puesto ni nada. Le dijimos que eso no era posible, que tenía que participar aunque fuera un poco. Un día que estábamos en el puesto, había un evento en el Domo y estaban hablando sobre la solidaridad y ella

nos dijo a nosotros que no estaba de acuerdo con lo que estaban diciendo, porque pensaba que cada quien tiene que ver por sus intereses, resolver sus problemas y con eso ya se hacía un cambio si cada quien mejoraba su situación. Sin embargo, el caso es que poco a poco se fue involucrando cada vez más, y empezó a sugerir ideas de qué material podíamos comprar para los niños, cómo decorar, etc; de hecho de ella fue la idea de organizar un Comité para tomar decisiones y hacerse cargo de la administración del proyecto porque vio que Bruno y yo estábamos sobrepasados. Cuál fue mi sorpresa cuando el otro día, en la reunión que tuvimos con Dussel ella tomó la palabra y dijo que para salir adelante tenemos que ver entre todos los problemas y actuar juntos con un objetivo común. Creo que entonces, cuando se da esta transformación y descubres las ventajas de apoyarte en otros, con otros, pues ya no quieres salir de ahí; y en ese aprendizaje es que el proyecto valió la pena.

—**FM:** ¿Cómo defines la autonomía en relación con este proyecto y cómo se vincula al proyecto educativo de la UACM?

—**LM:** La autonomía es la capacidad de autogestionarte; de analizar, decidir y actuar en consecuencia por algo que consideras que debe ser. Es una forma de pensar, pero sobre todo de actuar para transformar, para ampliar las posibilidades de crecimiento y de desarrollo de las personas. Y eso es lo que dice este proyecto educativo, es como lo que cotidianamente ves, escuchas, reflexionas.

13. EL COLECTIVO REVUELTAS: JUGAR FUTBOL Y PENSAR LAS IDEOLOGÍAS

Desde el regreso de la huelga era posible ver, en el plantel Tezonco, grupos de estudiantes que se reunían para jugar futbol. Llegaban uniformados y se alternaban en sus roles de público o de jugadores. En realidad, y a pesar de todos los pesares, resulta ser que la cancha de futbol de Tezonco fue el único espacio creado ex profeso para practicar deporte en la UACM. El punto álgido, es que era un espacio *ocupado* y autogestionado por estudiantes.

—**Hugo Vite (HV):** Algo que ha tenido mucho impacto y de lo que impulsamos que a mí en lo personal me ha gustado mucho, es la realización de la cancha de futbol. Eso fue muy importante, desde aplanar el terreno, sacarnos callos en las manos para hacerla. Ese proyecto salió de los

estudiantes y es muy interesante porque generalmente esos espacios en las universidades han estado vinculados con grupos porriles, y aquí se ha trabajado para quitarle ese espíritu de competencia. Desde el punto de vista de los funcionarios, efectivamente es peligroso, porque nunca se sabe a dónde va a parar, pero hasta ahora ha servido para eso que se dice de reconstruir el tejido social, para reencontrarnos entre nosotros, pero también, incluso, con compañeros de ingeniería con los que habíamos quedado muy enfrentados porque se habían identificado con Orozco. Creemos que el deporte es muy importante en una formación integral de las personas, y sin embargo la UACM ha carecido siempre de una política en ese sentido.

—**Roberto López (RL)**: Aunque hay críticas, los equipos están satisfechos. Se disputa la dirección del proyecto pero lo que hemos decidido es tomar las decisiones con todos los representantes de los equipos. En el caso de un equipo que se peleó en la cancha decidimos no expulsarlo sino que hicieran un trabajo colectivo, y regaron la cancha durante las vacaciones. Así se decidió que el torneo fuera mixto y que todos los equipos tuvieran al menos una mujer. En cuanto al arbitraje, nosotros planteábamos que no se cobrara porque había tres compañeros que podían arbitrar sin costo; pero no se aceptó, alegando posibles favoritismos. Se decidió entonces cobrar \$100 por equipo por juego y que la mitad quedara para balones, redes, etc. Todo se ha discutido en colectividad. Ahorita hay 22 equipos, de los cuales uno es de los chavos de las fotocopiadoras de afuera y otro de niños del barrio de 11 a 12 años. Mario, el Pez, organizó un juego de la escuela con chicos con discapacidad cerebral de 14 a 19 años. Lo que queremos es ir construyendo una selección con representantes de todos los equipos que sea de la universidad.

Pero la cancha de fútbol, aunque fue la más controvertida, no ha sido la única de las acciones del Colectivo:

—**HV**: Una de las primeras cosas que hicimos al término de la huelga fue el concierto que se iba a llamar Durmiendo en el Tezontle II, en memoria de un mítico concierto que se llevó a cabo en los inicios de la Universidad. Pero al final se llamó “Victoria y Conciencia”. Hubo muchísima oposición por parte de la administración -¡demasiada!-, pero al final lo hicimos y los compañeros demostraron muchísima brillantez para hacerlo, para sacar las gestiones. El compañero Quetzal, de Centro Histórico, nos ayudó para contactar grupos

porque él trabaja en eso, a eso se dedica. Fue una actividad muy importante. Ese concierto surgió como la conmemoración del movimiento. No sabemos si será posible volverlo a hacer, pero sí sería importante como una especie de ritual para mantener la memoria de lo que se logró crecer como universidad. Nuestro colectivo se ha caracterizado por hacer foros de análisis. Hemos hecho cerca de treinta foros sobre temas muy diversos y en los que siempre hemos tenido una buena asistencia. Hicimos uno sobre fotoperiodismo, no de vacas sagradas -como siempre se hace-, sino de compañeros estudiantes que van creciendo, que han hecho cosas importantes, y compartieron sus experiencias. Otro que tuvo mucho éxito fue el foro sobre marxismo y anarquismo, que fue algo trascendente discutir en el seno de la vida académica posiciones ideológicas con gente que tenía mucho que decir con seriedad sobre ese tema, y digo trascendente porque ya en las universidades no se discuten ideologías, se habla de administración, de otras cosas pero no de ideas. Generamos también talleres de formación política y eso le ha dado elementos de análisis, fundamentos a compañeros que se han ido incorporando a la vida política de la universidad.

14. LA UACM Y LA AUTOINSTITUCIÓN

—**Carlos Villanueva (CV)**: Muchas veces yo me pregunto ¿qué entender por proyecto educativo? No he encontrado a nadie que me pueda explicar con claridad en qué fuentes analizar concretamente el proyecto educativo. ¿Qué es eso por lo que vale la pena, en dado caso, hacer una huelga, tomar un plantel? ¿Qué fuente directa tenemos para hablar del proyecto educativo? La ley por supuesto, el EGO que es una derivación de la Ley, y el “libro azul”, que es un tanto amplio y a la vez desde el punto de vista conceptual, epistemológico, un tanto reducido. Yo explico el proyecto educativo, cuando me preguntan, a partir de cuatro elementos: el acceso democrático a través del sorteo; la posibilidad de permanencia en la universidad para aquellos que trabajan y estudian; la gratuidad; y el apoyo de los profesores en tres ámbitos: la docencia, la tutoría y la asesoría. Sin embargo, la tutoría está totalmente desvirtuada y no se entiende ya qué es, y la asesoría se ha convertido en voluntarista, porque cada vez son menos los profesores que están comprometidos con estas dos áreas.

—**Citlali Morán (CM)**: En mi opinión, el proyecto ha tenido tres etapas. Cuando entraron las generaciones hasta 2002 tenían ese justo ideal del

proyecto incluyente, muchos estudiantes eran mayores y había una gran libertad para que se pudiera estudiar y trabajar. Luego, la segunda etapa viene a partir de 2005, que es mi generación. Allí los estudiantes participábamos más y exigíamos. No había planeación, y los estudiantes luchamos por comedores, por becas, porque no se nos empalmaran los horarios. En esa etapa se luchó muchísimo. Muchos estuvimos en desacuerdo con que se abriera Cuauhtepac porque los planteles que ya estaban no se acababan de construir, pero luego también nos movilizamos porque ese plantel, si se iba a abrir, pues que funcionara completamente.

A partir de 2008 se dejó de dar el curso de inducción para profesores, cada vez hay menos asesorías, los profesores no cumplen sus horarios, los estudiantes ya no se sienten pertenecientes. En ese contexto, la reacción ante el ataque de Orozco fue sorpresiva. Nos unió ver el autoritarismo y el riesgo de perder lo que habíamos logrado. Yo por ejemplo, ya estaba en proceso de titulación y así muchos de los que participamos ya estábamos terminando o Habían terminado.

—**CV**: Yo creo que el error político más grande de Orozco fue el desplegado del 4 de abril. Eso unió al estudiantado porque borraba de un plumazo todo lo que habíamos hecho.

—**RL**: Decía Carlos ¿Cómo explicarnos la UACM? Y él lo explicaba a partir de su normatividad. Yo creo que también hay que ver el desarrollo histórico de las universidades. Desde los 60, 70, el sector que el PRI no logró corporativizar son los estudiantes. Muchos de los movimientos armados posteriores vinieron de los movimientos estudiantiles, como fue el caso de “los Enfermos” en la Universidad de Sinaloa, con “la Universidad Fábrica” o, en Guerrero, con “la Universidad Pueblo”. Allí se planteaba la unificación de los movimientos estudiantiles con las causas populares.

Por esa razón se instaura, luego, una serie de políticas que buscaron controlar a los estudiantes y también a las instituciones. La UAM surge en ese contexto, con toda una estructura piramidal que busca contener: los ciclos trimestrales, el diseño arquitectónico incluso, no favorecen la agrupación. En los 80 y 90, comienza un proceso de privatización creciente para restringir el acceso; pero también es una época en que se reavivan reivindicaciones históricas por parte de los estudiantes: democracia interna, paridad en órganos colegiados,

acceso al pueblo trabajador (no a las cuotas), y vinculación con el pueblo. Esas reivindicaciones se retoman en la UACM, justo en un momento coyuntural en que hay un quiebre del bloque histórico tradicional, que permite que la izquierda impulse este proyecto. Pero aunque surge como un proyecto político para reproducir cuadros, incorpora, desde mi perspectiva, todos esos elementos que mencionábamos de manera crítica, popular.

Como nace como un proyecto político, empieza siendo un espacio de pago a tribus de la izquierda. Entran los hijos de muchos luchadores sociales de los 60 y 70s que estudiaron en el Colmex, en la Ibero o en la misma UNAM con una formación pequeñoburguesa que contrasta con los objetivos de esta universidad. La presencia de las tribus partidarias es evidente; ahí está el caso del profesor Orlando Delgado, que contendió para ser diputado en Cuauhtémoc y aquí encabeza al grupo del Frente Amplio de Profesores que apoyó a Orozco; de la misma Orozco que viene del PRD de Chihuahua; o de los grupos peñistas-zapatistas que vienen de la huelga de la UNAM y que formaron parte de una corriente moderada que intentó romper la huelga del 99.

Cualquier universidad en un estado capitalista es una extensión de ese sistema. En la UACM hay entonces una contradicción profunda en su seno. No puede concretarse su proyecto educativo porque choca completamente con las lógicas de dominación, porque busca la ruptura cultural, incluso de la moral dominante. Y mientras un gran sector de profesores son, lo que Gramsci llama, intelectuales orgánicos, filtros hacia las clases subalternas, hay otros que quieren profundizar este proyecto, luchadores, pero que no han entendido que no puede concretarse. Pese a ello, la UACM busca y ha permitido generar espacios de autonomía y libertad para sus estudiantes, y los propios estudiantes gracias a esta formación que han recibido aquí, han entendido su importancia, y eso se vio durante el conflicto que vivimos.

15. CONCLUSIONES

Los estudiantes que participaron en las experiencias autogestivas que se describen han recorrido rutas existenciales diversas y tienen distintos niveles de politización. Sin embargo, más allá de las diferencias entre ellos, confluyen en la decisión de asumir, en un momento dado, acciones directas para resolver problemas que identifican y que les atañen en lo práctico. La forma en la que explican la lógica de esas acciones está vinculada, en mayor

o menor grado, con su interpretación del proyecto educativo, la vivencia de la experiencia educativa en la UACM y la idea de que el ejercicio de la autonomía es uno de los grandes objetivos de la formación que reciben.

Tal como expresan los entrevistados, la participación en la huelga estudiantil en contra del fraude electoral fue una manifestación de lo que entendieron debía hacerse en su momento para salvaguardar la institucionalidad democrática y la sobrevivencia de un proyecto educativo. Las experiencias de autogestión, en cambio, buscan forzar los límites de esa institucionalidad para ampliar el horizonte de participación y de construcción *autoinstituyente* (para usar la terminología de Castoriadis) que consideran congruente con la formación que reciben. Estas prácticas reciben en casi todos los casos la abierta reprobación de una parte de la comunidad y principalmente del sector académico, bajo el cuestionamiento de que no privilegian los cauces legales adecuados. El caso de la cancha de fútbol del Colectivo Revueltas demuestra bastante bien que tal argumentación puede ser engañosa, sobre todo considerando que más de siete años de trámites institucionales resultaron ineficaces para lograr algo aparentemente inocuo. La vía de la autogestión, en cambio, mantuvo ese proyecto funcionando durante casi dos años. Posteriormente, el Colectivo Revueltas inició el proyecto de la Radio Subversión, la cual transmitió desde el techo de uno de los edificios de aulas y cubría la zona de las inmediaciones del plantel con una programación sostenida. El proyecto no logró sobrevivir mucho tiempo, pero sí sobrevive hasta hoy un espacio ocupado en el cual se realizan una gran variedad de talleres culturales y artísticos que imparten estudiantes para estudiantes. La Ludoteca enfrentó una dura oposición y al inicio del semestre 2014-II no volvió a abrir. Un sondeo realizado por un trabajador administrativo, Francisco Hernández Rojas, integrante de la Coordinación de Servicios Estudiantiles, que participó en las negociaciones, puso sobre la mesa el hecho de que al menos ocho universidades públicas en el país cuentan con guarderías y estancias infantiles destinadas a hijos de estudiantes y existe incluso un fondo por parte de la Secretaría de Educación Pública para la creación y/o adecuación de estos espacios en universidades públicas, por considerar que el cuidado de los niños es una variable que afecta principalmente a las estudiantes mujeres para continuar sus estudios universitarios. Mostró también que nuestros estudiantes duplican el número de estudiantes con hijos que existen en promedio en otras instituciones y aunque es un dato que requiere

afinarse por rango de edad de los hijos, es un indicador que, en principio, señala algo muy importante. El ejercicio los estudiantes que impulsaron la Ludoteca queda pues como un precedente de acción autogestiva frente a una demanda real, llevado a cabo con todas las limitaciones que se le impusieron.

En términos amplios, diversos colectivos estudiantiles continúan generando proyectos autogestivos en muchos de los planteles. Estos estudiantes, muchas veces no exentos de contradicciones, son, a la vez, el producto de la creación pedagógica democrática de la UACM y sus principales críticos, en el sentido de Castoriadis cuando afirmaba que

para que los individuos sean capaces de hacer funcionar los procedimientos democráticos según su *espíritu*, es necesario que una parte importante del trabajo de la sociedad y de sus instituciones esté dirigida hacia la procreación de individuos que correspondan a esa definición, es decir mujeres y hombres democráticos incluso en el sentido del término que se refiere estrictamente al procedimiento. Pero entonces hay que enfrentar el dilema: o bien esa educación de los individuos es dogmática, autoritaria, heterónoma —y la pretendida democracia se vuelve el equivalente político de un ritual religioso— o bien los individuos que deben *aplicar los procedimientos* —votar, legislar, ejecutar las leyes, gobernar— han sido educados de manera crítica. En este caso, ese espíritu crítico tiene que ser valorado, como tal, por la institución de la sociedad —y la caja de Pandora del cuestionamiento de las instituciones existentes queda abierta, la democracia se convierte de nuevo en movimiento de auto-institución de la sociedad, es decir un nuevo tipo de régimen en todo el sentido del término (Castoriadis, 1995, p. 28).

Lo expresado por el gran filósofo de la autonomía se comprueba con las palabras de Hugo Vite, uno de los estudiantes entrevistados: —El colectivo ha colaborado entonces en vincular la pedagogía con la realidad, y el cambio se ha ido viendo; por ejemplo, en el salón que tenemos, el A-101, antes siempre estaba sucio y ahora ya los compañeros sabemos a quién nos toca la limpieza, todo eso. Nos hemos preocupado por escribir artículos para nuestra gaceta y nos revisarnos los textos entre nosotros; y así, poco a poco hay compañeros que ya se han ido animando a debatir, a argumentar, a participar en los órganos colegiados. Los compañeros que ahora dirigen el proyecto de la cancha de fútbol, durante la huelga eran tímidos, introvertidos, y ahora tienen una gran seguridad y están a cargo de algo muy importante.

En lo que respecta al proceso de *autoinstitución* normativa, la universidad camina con no poca dificultad en esa ruta. En general, la UACM tiene que

decidir, por ejemplo, si quiere una descentralización absoluta en la cual cada plantel sea una pequeña universidad o si quiere mantener cierta centralidad que asegure unidad estratégica a las funciones sustantivas; tiene que decidir si genera o no figuras para que los estudiantes avanzados y egresados se incorporen laboralmente a la investigación y la docencia; si conserva o no la paridad estudiantes-profesores en todos los órganos de gobierno y académicos; debe diseñar cómo se gestionarían los planes de estudio de las licenciaturas si prevalece la propuesta de desaparecer las academias y la coordinación académica; y qué tantos puestos más de elección para organizar la vida universitaria soporta el profesorado en lugar de encargos obligatorios por designación con base en criterios objetivos. La resolución de estos temas no es un asunto menor y no debería tomarse a la ligera. El conflicto vivido en el Instituto Politécnico Nacional durante 2014 inició, justamente, cuando las autoridades modificaron los planes de estudio sin dimensionar las consecuencias de no consultar debidamente a la comunidad. De allí se desencadenó una huelga de 73 días, que concluyó al aceptarse la realización de un Congreso General Politécnico donde pudiera discutirse una transformación radical del instituto; es decir, SE Puso sobre la mesa del debate el tema de la autonomía que le ha sido negada a esa institución hasta la fecha (Aboites, 2014; Tamayo, 2014).

En el contexto nacional, la matanza de tres estudiantes normalistas y tres civiles, y la desaparición de otros 43 estudiantes de la Normal Rural Raúl Isidro Burgos, de Ayotzinapa, Guerrero, marca un antes y un después en la historia contemporánea del país. Calificada por Human Right Watch como el ataque más violento contra estudiantes desde el 2 de octubre de 1968 (Almomento.mx 2014) el caso Ayotzinapa acaecido en la noche del 26 de septiembre y la madrugada del 27, dejó al descubierto la putrefacción del sistema político en su conjunto. Por un lado, los íntimos vínculos entre las autoridades de todos los niveles y partidos con el narco, han transformado al país en un *narcoestado*. Por otro, la participación de las policías locales (municipales y estatales) y, al parecer, del propio ejército en crímenes de lesa humanidad devela la falta absoluta de respeto a las más básicas garantías civiles. (Hernández y Fisher, 2014) La inmensa cantidad de fosas clandestinas descubiertas a partir de la búsqueda que se ha realizado para dar con el paradero de los normalistas desaparecidos, dan cuenta de la gravedad de la situación que se vive en el país. El escenario de estos crímenes es por

demás ejemplificador: el llamado “cinturón del oro”, una franja en donde la gente vive en condiciones de extrema pobreza y terrible discriminación, pero cuyo territorio se asienta en los más impresionantes yacimientos de oro que son explotados a mansalva por transnacionales que cuentan con el apoyo gubernamental para acallar los movimientos de resistencia de obreros, campesinos y estudiantes.

En conclusión, vale decir que la pertinencia de un proyecto educativo como el de la UACM que reivindica el ejercicio de la autonomía y la práctica democrática es por demás necesario y tiene mucho que aportar a la democratización del país. Pero esa tarea, es sumamente ardua, en virtud de que, como diría Castoriadis, los seres humanos que pueden transformar al país no son puros

intelectos jurídicos”, “los individuos efectivos son otra cosa. Es obligado tomarlos como vienen, siempre formados por la sociedad, con sus historias, sus pasiones, sus pertenencias particulares de todo tipo; tal como ya los elaboró el proceso social-histórico y la institución dada de la sociedad. Para que sean distintos, sería necesario que esa institución, en aspectos sustanciales y sustantivos, fuera distinta. Supongamos incluso que una democracia, tan completa, perfecta, etcétera, como se quiera, nos caiga del cielo: esa democracia sólo podrá durar unos cuantos años si no procrea individuos que le correspondan, y que sean, primero y ante todo, capaces de hacerla funcionar y de reproducirla. No puede haber sociedad democrática sin *paideia* democrática. (Castoriadis, 1995, p. 27)

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2014, 13 de diciembre). Acuerdos IPN: la conexión con el país. *La Jornada*.
- Adorno, T. W. (1972). Sociología e investigación empírica. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Ediciones Grijalbo S.A.
- Animal Político. (2012, mayo). Peña divide a la Ibero; lo despiden con abucheos y protestas. <http://www.animalpolitico.com/2012/05/pena-divide-a-la-ibero-lo-despiden-con-abucheos-y-protestas/>
- ALMOMENTO.MX. (2014). <http://www.almomento.mx/la-masacre-de-ayotzinapa-peor-que-la-de-tlatelolco-human-rights-watch/>

- Castoriadis, C. (1995, octubre). La democracia como procedimiento y como régimen. *Vuelta* 19(227), 23-32.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol 1. Marxismo y teoría Revolucionaria*. Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula*. Ediciones Coyoacán.
- Castoriadis, C. (2007). *Democracia y relativismo. Debate con el Mauss*. Editorial Trotta.
- Gutmann, A. (2001), *La educación democrática. Una Teoría política de la educación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Hernández A., y Fisher, S. (14 de diciembre de 2014). Iguala: la historia no oficial. *Proceso* (1989). <https://desinformemonos.org/iguala-la-historia-no-oficial-proceso-141214/>
- Ley UACM, Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (5 de enero de 2005) https://www.uacm.edu.mx/Portals/0/ley_uacm092011.pdf
- Steven, J. T., y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Tamayo, H. (2014, 27 de diciembre). IPN: sociedad civil y autonomía. *La Jornada*. Ley de la Universidad de México (UACM 2001).
- Valls Esponda, J. (16 de enero de 2016). Retos y oportunidades en educación superior (II). *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/retos-y-oportunidades-de-la-educacion-superior-ii>
- Vázquez, N. (2012, 27 de mayo). El oneroso costo de la democracia mexicana. *Revista Vértigo*, México. <http://www.te.gob.mx/comunicacionsocial/resumen/resumen/pdf/2012/270512.pdf#page=22>
- YOSOY132 10ª Asamblea General Interuniversitaria (2012). <https://ferrusca.files.wordpress.com/2012/06/relatorc3ada-asamblea-universitaria-30-de-mayo-de-2012.pdf>