

ISSN 0041-8935

Universidades

Año LXV · Nueva época · núm. 61 · julio-septiembre, 2014



Universidades

DIRECTOR

Roberto Escalante Semerena

EDITOR

Antonio Ibarra Romero

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Jesús Islas

COMITÉ DE REDACCIÓN

Armando Alcántara, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Sandra Carli, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Eduardo Remedi, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, México
Lorenza Villa Lever, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Claudio Rama, Universidad de la Empresa, UDE, Uruguay
Analhi Aguirre, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa

FORMACIÓN Y TIPOGRAFÍA

Olivia González Reyes

PORTADA E IMÁGENES DE INTERIORES Y SECCIÓN PLÁSTICA

Óscar Padilla

Consejo Ejecutivo Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

PRESIDENTE

Dr. José Tadeu Jorge
Rector de la Universidad Estadual de Campinas
(Campinas, Brasil)

VICEPRESIDENTES

Vicepresidente (Región Andina)

Dr. Marcial Rubio Correa
Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú
(Lima, Perú)

Vicepresidente (Región Brasil)

Dr. José Modesto dos Passos Subrihno
Rector de la Universidade Federal da Integração
Latino Americana (Foz do Iguacu, Paraná., Brasil)

Vicepresidente (Región el Caribe)

Dr. Ángel Hernández C.
Rector de la Universidad Abierta para Adultos
(Santiago de los Caballeros, República Dominicana)

Vicepresidente (Región Centroamérica)

Dr. Élmer Cisneros Moreira
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
(Managua, Nicaragua)

Vicepresidente (Región Cono Sur)

Dr. Francisco Tamarit
Rector de la Universidad Nacional de Córdoba
(Córdoba, Argentina)

Vicepresidente (Región México)

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General de la Universidad de Guadalajara
(Guadalajara, México)

Vicepresidente de Organizaciones y Redes

Profra. Rossana Valéria de Souza e Silva
Secretaría Ejecutiva de Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas
(Brasília, DF., Brasil)

VOCALES

Vocal de Docencia

Dr. Jesús Ancer Rodríguez
Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León
(San Nicolás de los Garza, NL, México)

Vocal de Integración y Desarrollo Institucional

Dr. Jaime de Jesús Restrepo Cuartas
Rector General de la Universidad de Santander
(Bucaramanga, Colombia)

Vocal de Cooperación y Estudio

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectora de la Universidad Veracruzana
(Veracruz, México)

Vocal de Investigación Científico-Técnica

Dr. Fernando Alfredo Tauber
Rector de la Universidad Nacional de La Plata
(La Plata, Argentina)

Vocal de Organizaciones y Redes

Dr. Juan Euilugio Guerra Liera
Rector de la Universidad Autónoma de Sinaloa
(Sinaloa, México)

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DEFENSA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Dr. Waldo Albarracín
Rector de la Universidad Mayor de San Andrés
(La Paz, Bolivia)

SECRETARIO GENERAL

Dr. Roberto I. Escalante Semerena
(México, DF)

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y siempre que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUAL, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá enviarse a Dr. Antonio Ibarra Romero al apartado postal 70-232, Delegación Coyoacán, CP 04510, México, DF Tel. +52(55) 5622 0097, Fax 5622 0092. correo-e: antonio.ibarra@udual.org

Con respecto a suscripciones y ventas, favor de dirigirse con el CP Víctor Manuel González Pérez, Edificio UDUAL, Circuito Norponiente de Ciudad Universitaria (a un costado del Estadio Olímpico), México, DF Tel. +52(55) 5622 0093. Fax 5616 2383.

ISSN 0041-8935. Publicación periódica.

Año LXV, Nueva época, núm. 61, julio-septiembre, 2014.

El número 61 de la revista **Universidades** se terminó de imprimir en octubre de 2014. El tiraje consta de 500 ejemplares y la impresión estuvo a cargo de GRUPO COMERCIAL E IMPRESOS CONDOR, SA DE CV, Norte 178 núm. 558, Col. Pensador Mexicano, Delegación Venustiano Carranza, México, DF Tel. +52(55) 1114 9832

ÍNDICE

2 Presentación

Dossier

- 4 Memoria e historia institucional.
Entender el pasado para aclarar el presente
Eduardo Remedi
- 7 Humanistas y Reformistas: legados entre generaciones.
La Universidad de Tucumán en 1930 y 1940
Liliana María Vanella
- 19 1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán
Antonio Gómez Nashiki
- 36 Fundación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Formaciones intermediarias
Sonia Bufi Zanon
- 53 Una cultura universitaria en la encrucijada: entre la memoria teórica
y el olvido práctico. La Universidad de Guadalajara 1968-1975
Carlos Manuel García González
- 70 Novela del Instituto de Educación Media Superior:
una historia de violencia y sufrimiento
Santos Noé Herrera Mijangos

Documentos

- 85 La universidad en poder de la dictadura
y el problema de la identidad latinoamericana
Analhi Aguirre

Plástica

- 90 Artista invitado, Óscar Padilla

Presentación

Historia y memoria, miradas que se cruzan en una tensión cotidiana de las instituciones es el gran tema de esta entrega. Las instituciones, en este caso educativas, construyen memorias que amparan su vocación, trazan su destino y cuestionan su presente. Memorias gélidas enfrentadas a interpretaciones cálidas, cargadas de contra-discursos son la riqueza de las casas del pensamiento, la creatividad y la inteligencia. Pero las instituciones educativas son más que su propia historia, bronceada por la intensidad de movimientos contestatarios de sus actores, por la luminosidad de su pensamiento o por las rasgaduras de su tejido institucional. En cualquier caso, el cruce de miradas ensayado en los cinco trabajos que componen el dossier integrado por el profesor Eduardo Remedi, miembro del Consejo de Redacción de esta revista **Universidades**, son un provocativo llamado a “ensayar” desde la memoria la reconstrucción crítica de la historia.

En esas páginas pueden leerse las persecuciones políticas europeas que devienen en herencias intelectuales para las instituciones americanas; el curso de cuatro movimientos estudiantiles que se constituyen como una descarga de ánimos, de proyectos, de apelación a derechos, en una voluntad colectiva expresada en la sociabilidad de la huelga que desemboca en una

universidad militante que interpela al Estado, con un modelo de compromiso social desafiante. La represión corolario de esta tensión, desgarrar la legitimidad del poder público y acredita el papel de los jóvenes en la defensa de su institución y de sus convicciones políticas.

A contraluz, la polémica cultura política de las universidades, en tanto definición de su legitimidad, tropieza con los símbolos de épocas y luchas: popular, socialista, democrática son apelativos cuestionados por la memoria, las prácticas de los actores y el discurso institucional. Son fragmentos contradictorios, segmentos de luchas y proyectos legitimadores de una gobernanza cuestionada.

La biografía de las instituciones, cuando son vistas como procesos, nos revela la complejidad de articular voluntades, de cumplir vocaciones y de insertarse en los marcos de definiciones meta-institucionales que las comprimen. Dos casos, en la educación superior y preuniversitaria, son objetos de interpretación en claves narrativas que les devuelven su contradicción como sujetos vivos. Un encuadre inusual pero pertinente para reflexionar nuestros modos de transmitir las historias institucionales como aparatos de un mundo sin fricciones.

Del anaquel de la memoria tomamos la palabra de Óscar Maggiolo, quien fuera rector de la Universidad La República, y que dejará en un breve folleto los trazos de una reflexión tan pertinente como esclarecedora:

la opresión a la educación universitaria y a la cultura identitaria. Tomando la experiencia dictatorial uruguaya, su reflexión tiene un horizonte que nos alcanza: ¿hasta donde la persecución de las ideas y la cultura presume intolerancia y la implantación de un modelo autoritario de educación? Mirar al sur, tras la noche de las dictaduras militares, nos obliga a reflexionar sobre las lesiones y pervivencia de su herencia. Chile libra una batalla por volver a una democratización de sus sistema universitario en un contexto de herencia cultural de una dictadura feroz pero trascendente. Argentina ha recuperado a la universidad como actor de la democratización y el Uruguay de hoy, visto desde la universidad, ha restituido el valor democrático de la cultura y la educación con horizonte social. Volver a los textos es también refrendar el con-texto, para recordarnos un “nunca más” que nunca está de más ...

Nuestra sección de Plástica, consecuente con la pluralidad creativa, da cuenta del trabajo fotográfico de Óscar Padilla, donde la íconica sensualidad se transforma en artificio pluri-direccional de color y ambivalencia. También la micro-observación de texturas, fracturas, trazos y tejidos íntimos nos sitúa en el espacio de la intimidad. Observación y reconfiguración del espacio luminoso, de tesituras y nebulosas conforman objetos de contemplación filtrados por el lente, retenidos en la retina...

Antonio Ibarra
Editor

Memoria e historia institucional. Entender el pasado para aclarar el presente

• EDUARDO REMEDI

Este dossier de la revista **Universidades** presenta cinco artículos que con diferentes referentes empíricos y dispositivos analíticos diversos pero con una intención común, recorren momentos particulares de cinco instituciones de educación superior: tiempos fundacionales en un centro universitario de una institución consolidada que debate el sentido de su creación y destino; huelgas entrelazadas en una década en una universidad convulsionada por presiones intra y extra institucionales que busca desplegar y consolidar su tarea básica; momentos claves de constitución de un centro institucional en su primera década de existencia que muestra la fuerza del debate que suscita la instalación de un proyecto educativo novedoso en una universidad; tensión y sentido de la presencia de intelectuales en una institución de educación superior argentina en un periodo recordado como glorioso que estremece los cimientos de un establecimiento tradicional y, por último, los actores, la universidad y los debates circulares donde se piensa y cuestionan una y otra vez, los sentidos de su existencia como lugar de formación de académicos y profesionales.

Así, las historias que se presentan en este número recorren coyunturas de tres universidades mexicanas, una universidad argentina y un instituto de educación media superior de México. Los cinco casos se concentran en establecimientos que no son los más historiados por los especialistas del campo y sobre periodos que manifiestan nudos problemáticos que modulan y articulan acciones de más de un actor y de diferentes grupos institucionales dando pie al desarrollo de diferentes gestiones y propuestas donde se ponen en juego los sentidos de la tarea básica universitaria: docencia, investigación y servicio. Analizando tensiones y problemáticas observadas, interesa en la presentación de estos casos: 'volver sobre sí' y releer las instituciones de educación superior en las múltiples expresiones y articulaciones que despliegan de manera compleja en periodos particulares de su historia y que otorgan rasgos importantes de su cultura institucional.

El interés de esta perspectiva analítica reconoce intensiones múltiples entre las que destacan que, las instituciones y sus grupos buscan 'proveerse' de una historia y con esa historia dar cuerpo y sostenimiento a

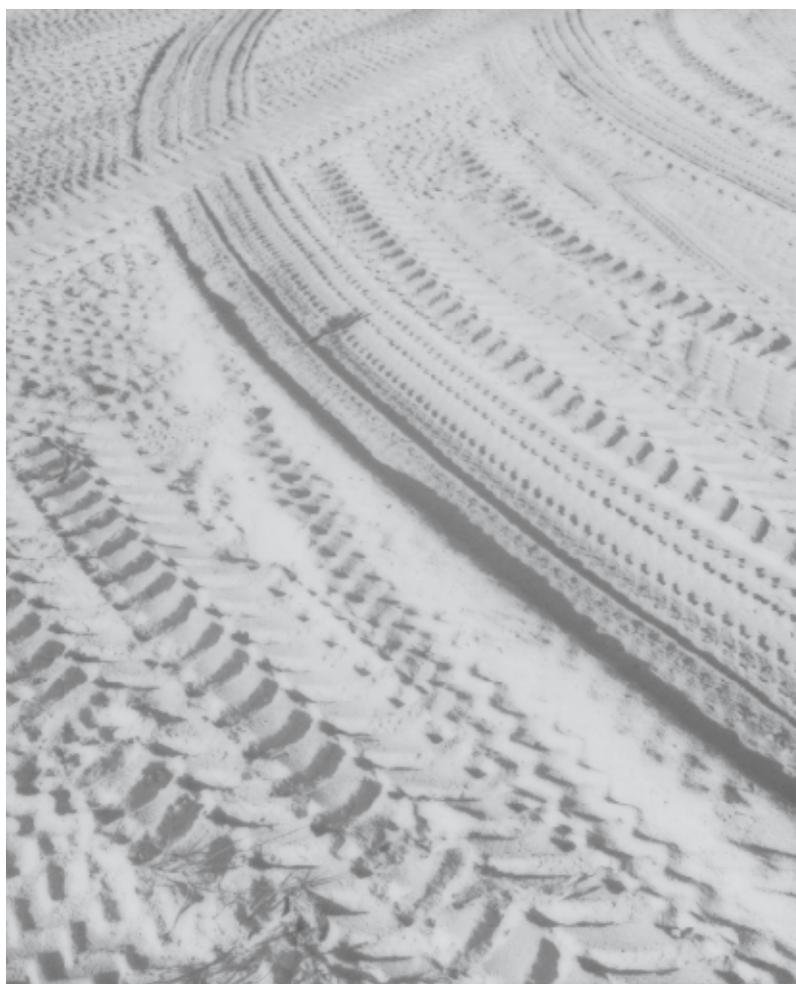
• Doctor en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Investigador Titular. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) México. eremedi@cinvestav.mx

la identidad de sus miembros. Estas historias cuando son expresadas por los grupos hegemónicos se convierten en las versiones oficiales de la historia de la universidad acallando voces y eventos que contradicen la interpretación dominante. En contraposición a esta postura el sentido de los artículos que aquí se presentan: no está en forjar una historia oficial de la institución ni abonar esa perspectiva, por el contrario se pretende construir una historia de los hombres y sus trayectos en la institución mostrando sus acciones y las ideas que las sostienen. En esta línea de construcción el interés en el pasado institucional persigue como propósito aclarar el presente; entender 'el tiempo pasado' significa liberar al presente de la serie de pactos y denegaciones que consciente o inconscientemente estructuran el quehacer institucional en un presente donde los sujetos encuentran sus sentidos.

Abrir el movimiento al 'recuerdo del pasado' permite desentrañar las historias institucionales que se estructuran y tejen en los imaginarios de los sujetos donde construyen, para determinados periodos y de forma cíclica, oposiciones en el juego institucional que se expresan en: antiguo/moderno; reaccionario/progresista, nuevo/viejo, etc.; donde la antinomia jugada en sinónimos que refieren a superado o alternativo colocan a los sujetos institucionales en disyuntivas difíciles de reconocer en sus trayectorias biográficas. Esta posición se expresa en la repetición en la historia institucional, articulada en una 'novela' que organizan los sentidos que impone a la realidad del establecimiento y que se estructura la mayoría de las veces mediante la función de la "historia oficial" donde se pretende que los sujetos queden inscritos. Es sobre este "mecanismo" de la memoria institucional que provoca el sufrimiento en las instituciones, donde pretendemos instalar nuestra preocupación por la memoria, los sujetos, los grupos y las instituciones.

Con esta escala se trabajan los cinco artículos que hoy presentamos. El trabajo de Liliana María Vanella "La Universidad de Tucumán en 1940. Republicanos y Reformistas: legados entre generaciones", describe el periodo que va de 1930 a 1940 donde numerosos intelectuales

europeos llegaron a América huyendo de las persecuciones raciales y políticas del período de entreguerras. Para un número considerable de universidades americanas, este exilio forzoso significó una oportunidad de fecundo intercambio intelectual. La Universidad de Tucumán fue una de las instituciones que experimentó un significativo florecimiento académico en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades como producto de ese proceso. Promovido por sus autoridades, se generó una convocatoria de catedráticos de origen diverso que suscitó un ferviente clima de formación, aprendizajes e intercambio cultural. Entre ellos, se cuentan el filósofo Manuel García Morente y el pedagogo Lorenzo Luzuriaga, ambos españoles; los italianos Renato Treves y los hermanos Terracini, así como el politólogo francés Roger Labrousse. Noveles docentes del resto del país arribaron igualmente a Tucumán contribuyendo a la construcción de aquel proceso modernizador, cuyo legado difundieran a las siguientes generaciones argentinas y de la región. El artículo de Liliana Vanella da cuenta de los significados de aquella



experiencia y las repercusiones que tuvo sobre la vida académico-política de la universidad.

En el artículo “1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán”, su autor Antonio Gómez Nashiki desarrolla el cruce entre historia institucional y movimiento estudiantil, en un texto que muestra el vértigo de una generación que desafió de distintas formas al poder público. Cada movimiento estudiantil, más allá de la claridad de sus peticiones, las magnitudes demográficas que abarcó o la trascendencia histórica de sus propuestas y demandas, son manifestaciones que tuvieron la capacidad de producir sociedad. Las huelgas, con sus características específicas y lógicas particulares, forman una trama compleja, que no es más que una muestra de la vitalidad universitaria: disputa y negociación, definición constante de normas y reglas, formales y secundarias; tensiones internas entre el ser y el hacer; entre lo instituido y lo instituyente

Sonia Bufi Zanon en su trabajo “La fundación del CELE de la UNAM” narra los inicios del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México entre 1966 y 1971. Expone los orígenes de una institución que ahora ocupa una función crucial en la formación de los estudiantes universitarios a través de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, enfocándose particularmente en el contexto político, el discurso institucional y el modelo pedagógico propuesto en la fundación. Los estudios históricos de las instituciones, como el que se presenta, permiten revelar los mecanismos que fabrican los actores implicados en la génesis de la institución para defenderla, protegerla y mantenerla en vida.

El artículo “Una cultura universitaria en la encrucijada: entre la memoria teórica y el olvido práctico. La Universidad de Guadalajara 1968-1975” de Carlos Manuel García González, aborda desde el análisis de la historiografía practicada por los historiadores de la Universidad de Guadalajara, la búsqueda en archivos, documentos, estadísticas y acontecimientos, la construcción de las significaciones que pueblan las tres orientaciones del

periodo: universidad popular, socialista y democrática. Según su señalamiento, lo realiza respecto de lo que la cultura local posibilita y no desde la facilidad de una mirada judicativa (lo que debería haber sucedido) o del historicismo convencional (solo lo que sucedió). La cualidad de supervivencia de imágenes dialécticas dan las bases para construirlo en el espacio ‘entre’ las producciones discursivas y las prácticas sociales. La memoria y el olvido reconocen “los expedientes no tramitados” de su historia, para visualizar los callejones sin salida a los que lleva su reiteración. También posibilitan la restitución del imaginario representacional como documento histórico y no simple ilustración marginal.

Por último el artículo de Santos Noé Herrera Mijangos “Novela del Instituto de Educación Media Superior: Una historia de violencia y sufrimiento”, muestra los primeros diez años de la historia institucional del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) en la Ciudad de México. El desarrollo de este tiempo institucional permite observar las leyendas que recorren su origen y que dan pie a un imaginario institucional que se concretará en mitos fundacionales. Los símbolos y ritos sobre los que se constituye el quehacer cotidiano del instituto; el peso de los fundadores en los sentidos y destinos de la institución; las ceremonias y misión a cumplir son elementos jugados en el análisis de la breve historia del IEMS. Con base a estas articulaciones se teje y muestra la violencia y sufrimiento que padecieron los primeros actores institucionales por el incumplimiento de la tarea fundamental. Para conocer la violencia y el sufrimiento que se vivió en IEMS, el autor recurrió a un encuadre teórico-metodológico a partir del análisis institucional. El punto central de la indagación se centró en sus actores desde un enfoque situacional: en el aquí y ahora, e histórico: para saber cómo fueron y llegaron a ser lo que son.

Seguramente las diferentes miradas y posiciones presentes en los artículos de este número resultarán de marcado interés para académicos y gestores de las universidades de América Latina.

Humanistas y Reformistas: legados entre generaciones. La Universidad de Tucumán en 1930 y 1940

• LILIANA MARÍA VANELLA

Resumen

Entre 1930 y 1950 muchos intelectuales europeos llegaron a América huyendo de las persecuciones raciales y políticas del período de entreguerras. Para las universidades americanas, este exilio forzoso significó una oportunidad de fecundo intercambio intelectual. La Universidad Nacional de Tucumán fue una de las instituciones que experimentó un significativo florecimiento académico en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades como producto de ese proceso. Promovido por sus autoridades pertenecientes a la generación de la Reforma Universitaria de 1918, se alentó la convocatoria a catedráticos de origen diverso que suscitó un ferviente clima de formación, aprendizajes e intercambio cultural. Entre ellos, se cuentan el filósofo Manuel García Morente y el pedagogo Lorenzo Luzuriaga, ambos españoles; el sociólogo italiano Renato Treves, los hermanos Terracini y el filósofo Rodolfo Mondolfo igualmente venidos de Italia, y de Francia el politólogo e historiador Roger Labrousse. Noveles docentes del resto del país, arribaron igualmente a Tucumán contribuyendo a la construcción de aquel proceso modernizador, cuyo legado difundieron a las siguientes generaciones argentinas y de la región.

En el presente artículo interesa dar cuenta de los significados de aquella experiencia.

Introducción

En Argentina, desde mediados de la década de 1930 se configura el encuentro de una comunidad de intelectuales en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), muchos de ellos exiliados europeos que dejaron huella a través de sus discípulos, no sólo en esa casa de Altos Estudios sino también en las universidades hermanas nacionales y de la región latinoamericana.

Se trató de una experiencia de intenso intercambio cultural en una universidad de provincia próxima a la frontera con Bolivia y alejada a unos dos mil kilómetros de distancia del puerto de Buenos Aires y la región metropolitana, principal centro político, económico y cultural del Cono Sur.

Convergen al menos tres circunstancias que hicieron posible la llegada de aquellos catedráticos europeos a Tucumán: en el plano internacional, la turbulenta situación europea, antesala de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945); a nivel institucional, la coyuntura de estabilidad política de la UNT en los años 1930, bajo autoridades reformistas y por último, el sentido de oportunidad de las mismas autoridades, al alentar el encuentro entre catedráticos reformistas de diversas provincias de origen.

• Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon, CIFYH. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. ciffyh@ffyh.unc.edu.ar, livanella@gmail.com

El período de entreguerras en Europa constituyó una época de intensas movilizaciones políticas. Con el desarrollo del fascismo en Italia, la consolidación del nazismo en Alemania y la derrota de los republicanos por el ejército franquista durante la Guerra Civil en España (1936-1939), esas naciones se constituyeron en poderosos regímenes totalitarios caracterizados internamente por la restricción a las libertades individuales y persecuciones raciales y políticas. En ese clima de hostilidades, el continente americano fue lugar de destino de una vasta corriente de refugiados donde Estados Unidos, México y Santo Domingo fueron los mayores receptores y, en diferente escala, arribaron igualmente a Argentina, Brasil, Uruguay y otros países de América.¹

En Argentina, algunos exiliados encuentran en Tucumán un lugar que los acoge y ofrece un espacio para la docencia, la producción y creación de conocimiento en el campo de las Humanidades, las Ciencias y las Artes. Ese grupo tuvo una impronta local y regional no sólo por lo que ellos mismos produjeron, sino también por las ideas y estilos de vida que importaron desde Europa en tanto centro de producción de cultura occidental.

El filósofo español Manuel García Morente y los pedagogos Lorenzo Luzuriaga y María Luisa Navarro, igualmente españoles; el filósofo italiano Rodolfo Mondolfo, el politólogo e historiador francés Roger Labrousse y su esposa Elizabeth Gauguier; el lingüista español Clemente Hernando Balmori; así como los italianos Giovanni Turín, pedagogo, el sociólogo Renato Treves, el matemático Alessandro Terracini y su hermano Benvenuto, lingüista, son algunos de quienes en parte construyeron esa historia.

Esos maestros venían con una concepción diferente respecto del trabajo académico, nuevo para los universitarios tucumanos de la época. Estaban habituados a la reflexión y producción de conocimiento basado en una rigurosa formación que profundizaba en los estudios culturales y el dominio de lenguas diversas. Valorizaban el rigor de la formación humanista por encima de los estudios en carreras profesionales, más demandadas

por los jóvenes argentinos. Las décadas de 1930 y 1940 se reconocen como un período fructífero para Tucumán donde se generó un espacio propicio para el desarrollo de la institución. La multiplicación de carreras, la creación de nuevas facultades, escuelas e institutos de investigación en una variedad de disciplinas; la proliferación de traducciones y el aliento a la producción editorial; el surgimiento de innumerables foros de producción y de extensión de cultura; la apertura de la universidad al mundo a través del intercambio de profesores y artistas como el músico y director de orquesta Arthur Rubinstein, el Teatro de *Shakespeare* de Londres o la *Comédie Française*, son algunas de las referencias por las que la comunidad tucumana recuerda en la actualidad lo que se dio en llamar la “Época de Oro” de su Universidad.

Por aquellos años, la Universidad de Tucumán se constituye en un polo de atracción intelectual para el país y para la región del Noroeste argentino, el NOA.

La visión renovada de las autoridades universitarias gravitó decididamente en promover la recepción de los catedráticos europeos a la institución. Desde 1929 y durante la década de 1930 el gobierno universitario estuvo en manos de representantes del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918. Una figura local destacada en la gesta estudiantil, fue el dos veces rector de la UNT, doctor Julio Prebisch.²

Convocados por las autoridades reformistas, la Universidad de Tucumán fue un polo de atracción no sólo para los jóvenes tucumanos, sino también de nóveles docentes de otras provincias y del resto de América Latina. Arribaron entre otros, los filósofos Eugenio Pucciarelli y Risieri Frondizi; Aníbal Sánchez Reulet y Juan Adolfo Vázquez, uno y otro de formación filosófica y en pedagogía; el historiador Silvio Frondizi, el escritor Enrique Anderson Imbert, el etnólogo Radamés Altieri y el guatemalteco Juan José Arévalo. Estos jóvenes que décadas más tarde tuvieron un protagonismo en el campo político y cultural nacional y en el extranjero, iniciaron su carrera académica en la Universidad de Tucumán junto con aquellos maestros europeos. Ya sea como parte de esa generación o

como sus discípulos, aprendieron tempranamente una concepción integral del trabajo académico, con una orientación humanista.

Avatares políticos de la UNT

En la historia de la institución se encuentran antecedentes sobre el afán modernizador de sus mentores y su vinculación con el centro de cultura europeo. La Universidad de Tucumán encuentra sus orígenes a principios del siglo veinte (1912/1914). Nace buscando diferenciarse de la Universidad Nacional de Córdoba (1613) y de la Universidad Nacional de Buenos Aires (1821) y de sus tradiciones clericales "exclusivamente doctorales y de enseñanzas abstractas".³ Su referencia es la Universidad Nacional de la Plata (1904). La UNT nace acompañando la expansión provincial y del Noroeste argentino de principios del siglo XX. Juan B. Terán, su artífice y primer rector, se imagina una universidad enclavada en la región y para el desarrollo local. De ahí su preocupación por la creación de carreras vinculadas con la producción, las ingenierías, el agro y también con la enseñanza. Representaba a los grupos "Fundadores", ligados a una oligarquía poderosa y elegante acostumbrada a reuniones y eventos sociales, vinculada directamente con el mundo económico, político y cultural no sólo de Buenos Aires, sino también con el ambiente europeo. Aunque liberales en lo económico, eran conservadores en materia política.

El movimiento de Reforma Universitaria de 1918, cristaliza los reclamos de ampliación democrática de las nuevas clases medias en el ámbito de la universidad y en la franja generacional representada por los estudiantes. El punto de inflexión se iba a expresar en el carácter elitista de la concepción sobre el manejo del poder. Juan B. Terán y sus colaboradores, sin olvidar su pertenencia y afinidades con los sectores oligárquicos, no estarían dispuestos a perder el control de la universidad, ni a compartir los espacios de gobierno con los sectores sociales emergentes. Este rasgo será el parteaguas que

marcará con más claridad la disputa entre los fundadores y la siguiente generación, los reformistas.

El impulso institucional promovido por los reformistas en el gobierno de la UNT fue breve. Duró apenas una década y tal vez sería más acertado hablar de una coyuntura o circunstancia. Las disputas y confrontaciones políticas de los grupos de poder locales -y que en el seno de la universidad se pueden identificar en la oposición entre fundadores y reformistas- vio truncado el proceso de modernización institucional en el área de las Humanidades. El segundo mandato del doctor Prebisch se interrumpe en diciembre de 1940 al tener que renunciar y ser intervenida la universidad por el Poder Ejecutivo Nacional. Se abre así un proceso de crisis institucional y la consecuente desarticulación de grupos y equipos de trabajo. Las disputas alcanzarían su climax en el año 1946, luego de una gran huelga universitaria. Se produce el cierre de la UNT junto con el resto de universidades nacionales por el gobierno del recientemente electo presidente Juan Domingo Perón.⁴

Aunque la experiencia de aquella generación no alcanzó a institucionalizarse en la Universidad Nacional de Tucumán, a diferencia de la New School for Social Research en Nueva York o de la Casa de España, antecedente del Colegio de México en el Distrito Federal,⁵ quienes se iniciaron en docencia universitaria y compartieron aquellas maneras de desarrollar la actividad académica y nuevos modos de reflexión, transmitieron prácticas y visiones a sus colegas y alumnos en el resto de las universidades y ámbitos donde les tocó actuar. Algunos lo hicieron mediante su protagonismo en la construcción de nuevos proyectos colectivos o institucionales, otros de forma personal, al transmitir a sus discípulos conocimientos e ideas mostrando un estilo de vida intelectual marcado por aquellos maestros humanistas.

Recuperando el relato de sus protagonistas, el foco del análisis en las siguientes páginas está puesto en exponer la situación de la Universidad de Tucumán y de sus representantes a su arribo, así como en la transmisión generacional y en su actividad como universitarios, al

constituirse ambos factores en condiciones propicias para el desarrollo del grupo y de la institución y como posibilidad de reproducirse a través de una nueva generación.⁶

Legado institucional de los gobiernos reformistas a la UNT

Al asumir Prebisch en 1929, la Universidad de Tucumán solamente tenía dos facultades que otorgaban título universitario: Ingeniería y Farmacia e Higiene, donde sólo se podía cursar una carrera respectivamente. Contaba, además, con dos institutos para la producción científica, uno de Etnología y otro de Ciencias Biológicas, un museo y una biblioteca.

Completaban su estructura institucional tres escuelas primarias y secundarias y un instituto de extensión

popular. El área del rectorado articulaba a su vez la administración y gobierno del conjunto de las dependencias. Los planteles de nivel primario y secundario, los cursos de extensión y las actividades administrativas, hasta mediados de 1930 se llevaban casi el 70% del presupuesto de la universidad.

Hasta 1936 las actividades de formación de grado y de investigación disponían sólo del 33% del presupuesto universitario.⁷

El gobierno reformista se caracterizó por conferir un nuevo impulso a la institución manteniendo el concepto de universidad regional, con la pretensión de adecuarla a las crecientes demandas sociales y educativas de las clases medias emergentes de principios de siglo XX y ampliar y diversificar los espacios de formación académica de nivel universitario y de producción científica.

Cuadro 1. Estructura de la UNT y distribución del presupuesto por dependencia – Año 1936

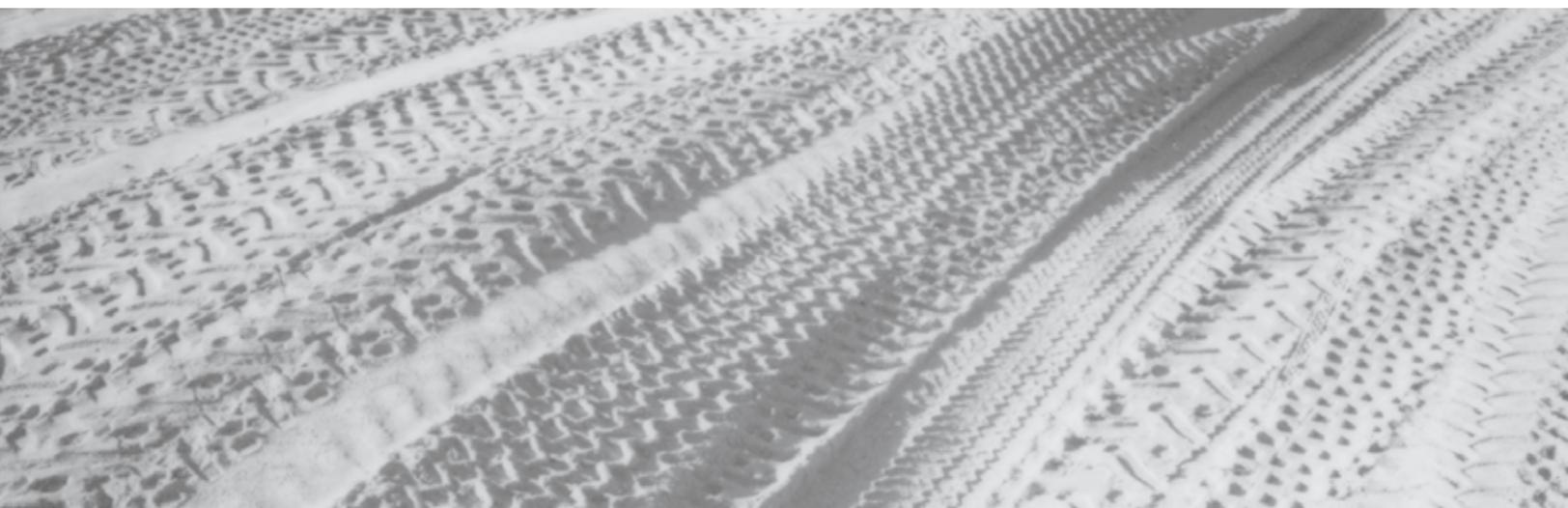
Facultades	Fac. Ingeniería	194,915	287,445	33%	1,030,000 100%	
	Fac. Farmacia	92,530				28%
Organismos de actividad científica	Museo Historia Natural	21,205	55,200	5%		
	Inst. Lillo	2,400				
	Inst. Etnología	9,050				
	Biblioteca	22,545				
Escuelas e institutos de nivel primario y secundario y cursos de extensión	Esc. Sarmiento	165,523	534,661	67%		
	Esc. Agricultura	162,160				
	Inst. Técnico y Cursos populares	145,108				51%
	Esc. Dibujo y Artes Aplicadas	50,870				
Administración y gobierno	Rectorado	108,316	163,694	16%		
	Pagos	10,000				
	Mantenimiento	8,000				
	Equipamiento	37,378				

Elaboración propia. Fuente: Compilación Histórica de la UNT.

Cuadro 2. Estructura de la UNT en 1940. Desarrollo por carreras, facultades e institutos.

Tipo de dependencia	Nombre	Carreras o títulos
Facultades	Ingeniería	Ingeniería Industrial
		Ingeniería Civil
		Arquitectura
	Farmacia	Farmacéutico
		Doctorado en Bioquímica
	Filosofía y Letras	Profesorados en Humanidades (4 carreras)
		Profesorados en Ciencias (3 carreras)
	Derecho y Ciencias Sociales	Abogado
		Notario
	Organismos de actividad científica	Departamento de Investigaciones Regionales
Inst. Historia, Folklore y Lingüística		
Inst. Invest. Técnico Industriales		
Inst. Invest. Económicas y Sociológicas		
Inst. Invest. Botánicas anexo al Museo Lillo		
Inst. Invest. Etnológicas		
Inst. Lillo y Museo de Historia Natural		
Biblioteca		
Escuelas de nivel primario y secundario	Escuela Sarmiento	Maestro de Instrucción Gral.
		Maestro Esp. Economía Doméstica
		Auxiliar de Comercio
	Escuela de Agricultura	Perito sacarotécnico
		Perito agrónomo subtropical
	Instituto Técnico y cursos para obreros	Bachiller Técnico
Técnico Mecánico Electricista		
Administración y gobierno	Rectorado	

Elaboración propia. Fuente: Compilación Histórica de la UNT.



A inicios de la década se integró la carrera de Ingeniería Civil a la de Ingeniería Industrial en la Facultad de Ingeniería. Y entre 1936 y 1940 se crearon el Departamento de Filosofía que más tarde adquirió el rango de facultad, con su variedad de carreras, el Departamento de Investigaciones Regionales, la Facultad de Derecho, el Doctorado en Bioquímica y la Escuela de Arquitectura. Esta última incorporada a la Facultad de Ingeniería.

Los nuevos espacios institucionales evolucionaron de manera dispar. Algunos lograron consolidarse en un tiempo relativamente breve, otras dependencias en cambio tardaron varios años en madurar o tuvieron una existencia efímera como el Departamento de Investigaciones Regionales.

La creación del Departamento de Filosofía y Letras significó la apertura de un espacio institucional en el área de las Humanidades hasta entonces inexistente en la Universidad de Tucumán. El mismo era un anhelo pendiente desde los orígenes de la universidad, manifestado por los miembros fundadores; sin embargo, hubo que esperar varios años para su realización. Los sectores reformistas en el gobierno concretaron la propuesta al avalar políticamente a los representantes del medio local y nacional que definieron el proyecto académico y alentaron la convocatoria de otros profesores foráneos a Tucumán, nacionales y extranjeros, para que éste se hiciera realidad.

Vivencias compartidas en Tucumán

El movimiento intelectual generado en la Universidad de Tucumán entre 1930 y 1940 abrió una posibilidad de socialización en la línea generacional. La transmisión e intercambio entre la primera y segunda generación se produjo básicamente entre los profesores y sus alumnos; fue un intercambio con aquellos más jóvenes que recién se iniciaban en la carrera académica, a través de las enseñanzas de los maestros europeos con mayor experiencia y formación en docencia, investigación y gestión institucional. Se trató de una acción colectiva donde cada protagonista le confirió su impronta personal.

Pascual Guaglianone y Manuel García Morente con su visión cosmopolita idearon el proyecto de creación del Departamento de Filosofía y le dieron el impulso inicial. El primero había llegado a la provincia a principios de la década de los 30 siendo Inspector General de Escuelas de la Nación. El segundo arribó desde Europa huyendo de la Guerra Civil Española.

Manuel García Morente puso en marcha el proyecto recientemente aprobado y delineó su orientación institucional. De inmediato a su arribo, en 1937, asumió funciones docentes y comenzó a dictar cursos de introducción a la Filosofía y de Psicología, asignaturas obligatorias para varias de las carreras del departamento. Además asistían libremente a sus clases miembros de la comunidad tucumana. Sus disertaciones eran registradas taquigráficamente y una versión resumida se editaba semanalmente en el periódico local "La Gaceta".⁸ Durante el rectorado de Julio Prebisch, sus disertaciones se publicaron bajo el título de "Lecciones Preliminares de Filosofía".⁹ El rector encomendó el cuidado de la edición a Risieri Frondizi y Eugenio Pucciarelli, profesores de la casa recientemente incorporados al Departamento de Filosofía. El texto de García Morente fue un "clásico de filosofía" durante varias décadas para los estudiantes del mundo hispanoamericano. Al año, el filósofo renunció imprevistamente a sus cargos por motivos personales. Regresó a España e ingresó a un convento de clausura, donde murió en 1942.

Vale recordar que a Manuel García Morente se le reconoce en España como el gran impulsor de un proyecto de autonomía universitaria que tuvo su experiencia piloto en la madrileña Facultad de Filosofía y Letras iniciado en 1933 bajo el gobierno de la II República, quien "...en cuanto Decano actuó como ejecutor y garante del mismo; los testigos de aquellos años suelen aludir a él como 'el Decano' por antonomasia". En ese ambiente había comenzado a funcionar institucionalmente la Escuela Filosófica de Madrid, cuyo representante más destacado fue el filósofo José Ortega y Gasset, exiliado también en Buenos Aires.¹⁰

El pedagogo español Lorenzo Luzuriaga fue contratado en 1939 por la UNT a propuesta de Risieri Frondizi, entonces director del Departamento de Filosofía. Luzuriaga volcó su experiencia acumulada como editorialista en Madrid en el área de publicaciones de la Facultad de Filosofía y entre sus colegas. Ello le permitió impulsar la labor editorial en la UNT iniciada un poco antes por el filósofo Manuel García Morente. A sus cualidades como docente y publicista hace referencia específica el dictamen elaborado por los consejeros del Consejo Superior Universitario Eugenio Pucciarelli y Risieri Frondizi, al presentar al educador español con motivo de la renovación de su designación:

“...es conocida además su larga actividad docente europea y americana – que comprende 20 años de actuación de profesor, inspector de enseñanza y miembros de altas instituciones pedagógicas oficiales- y su dilatada actividad de publicista –apreciable a través de libros y trabajos publicados ininterrumpidamente durante más de 27 años que le han valido ser considerado justamente como la primera autoridad en materia pedagógica en nuestra lengua”.¹¹

Las cualidades de Lorenzo Luzuriaga como editor aparecen mencionadas igualmente en la revista tucumana “Sustancia”. En la década siguiente cuando se aparta de la UNT, se traslada a Buenos Aires donde además de docente, dirigió la Colección Pedagógica de Editorial Losada.

La relación con los alumnos

En la tercera generación, durante los años '30 y '40, los docentes nucleados en torno a las Ciencias Sociales y las Humanidades alentaron de igual manera la participación y el intercambio de ideas entre sus estudiantes. Un rasgo que marcó su orientación fue la formación humanista, nomenclador común recogido desde las distintas voces del alumnado. Dicho rasgo se encontraba tanto en el énfasis otorgado a la enseñanza de la lengua y culturas

greco latinas, como de las lenguas modernas en los planes de estudios de las diversas carreras, como recuerdan algunos estudiantes:

“Cuando entré (a la UNT), los de Ciencias Sociales teníamos tres años de ciclo básico común. ¡Durísimo! Historia de la cultura que se dividía en tres materias íntimamente interconectadas: Historia, Literatura y Filosofía. ¡Veíamos los griegos en historia, literatura y filosofía al mismo tiempo! Además teníamos idiomas: latín y griego y lenguas modernas.” (Celma Agüero, egresada de la UNT).

Lore Terracini, hija del matemático italiano reflexiona igualmente, sobre la influencia recibida:

“En el plano lingüístico, como así también en otros planos,... me doy cuenta de la diferencia de experiencia entre mi generación y la de los adultos de entonces... Ellos sí tenían detrás una identidad cultural, nosotros no; la adquirimos en gran parte allá (en Tucumán)... Para ellos se trató de un encuentro de cultura en el cual, con gran disponibilidad proyectaban su experiencia europea sobre nuevos problemas, pasando desde Gioele Solari a Alejandro Korn, del etrusco al quechua, provistos de un bagaje cultural que estaba hecho no solamente de libros.” (Lore Terracini, egresada de la UNT).

Varios de quienes fueron estudiantes en la Facultad de Filosofía y Letras por aquellos años, registran aquella experiencia como “extremadamente positiva” no solamente por la formación impartida desde la estructura formal de las propuestas de enseñanza, sino a través del clima de vida universitaria:

“Fue un período muy fértil; poquísimos estudiantes, amistades recíprocas, ardientes discursos culturales, apertura a diferentes lecturas: Neruda y García Lorca; Bernard Shaw, Hemingway y Faulkner... En el plano cultural, no se trataba solamente de contenidos diferentes, la cuestión era mucho más sutil... sobre el plano lingüístico, cultural, social, afectivo; la amistad, la capacidad

de establecer auténticas relaciones con gente de cualquier origen, nacida en Hungría o en lo más profundo del interior de las provincias..." (Lore Terracini, egresada de la UNT).

De igual modo, el lenguaje utilizado para describir la vida estudiantil de la historiadora Celma Agüero, egresada de la UNT en los años '40, transmite de manera elocuente el clima y ambiente universitario de la época:

"Era un ambiente muy estimulante porque los estudiantes participábamos en todo tipo de grupos y 'había que estar al día'. Hacíamos alpinismo por ejemplo y muchos de nuestros maestros también estaban en el grupo. ¡Labrousse era un gran entusiasta del montañismo! El club de deportes, los grupos de arte y de teatro..."

"Había un Mozarteum, era un conjunto pequeño, donde todas las semanas se tocaba Mozart. ¡Tocaban y explicaban Mozart y ahí, 'sí o sí' aprendías! Cuando me recibí y más tarde estuve en Italia estudiando la cultura italiana con grandes maestros, yo no sentí que para mí fuera gran novedad. Y eso tiene que ver con los maestros que nosotros tuvimos y la bibliografía que nos daban.

"Recuerdo que Labrousse nos enseñaba Historia de la Edad Media en latín. Nos daba Guillermo de Occam en latín medieval. Nosotros, habíamos estudiado el latín escolar. ¡No entendíamos nada! Entonces nos explicaba las raíces del latín medieval en el texto.

"Parpagnoli nos daba la bibliografía en francés. Yo, recién llegada de Córdoba, le pregunté si no estaba en inglés porque no manejaba el francés. Y me respondió: 'Señorita: no le he oído'. Salí y me puse a llorar. Una compañera que sabía francés, me ayudó. Me ofreció que estudiáramos juntas. Ella me traducía y terminó luego enseñándome francés. No había bibliografía en español. Por eso nos daban la bibliografía en otros idiomas. Y no se podía hacer el menor comentario..."

“Yo trabajaba de institutriz para pagarme los estudios con la hija de un científico del Lillo, Giuseppe Chei. Era un fascista insoportable. No enviaba a su hija a la escuela para que no se mezclara con los tucumanos. También trabajaba en La Gaceta, ahí estaban Pila (María Elena) Vela, Tomás Eloy Martínez y otros. Eran trabajos puntuales...” (Celma Agüero, egresada de la UNT).

En la misma línea, alumnos y alumnas de la época recuperan las relaciones y lazos construidos con sus maestros y que ellos mismos promovían:

“(Risieri Frondizi)... había instituido cada quince días casa abierta para que lo visitaran los estudiantes en reuniones que se hablaba libremente de los problemas que preocupaban. Estaba casado con Josefina Barbat, profesora de inglés, que se ofrecía para enseñar ese idioma a los alumnos de su marido, de manera que con ella leí por primera vez el ensayo de Locke en su idioma original.” (Raúl Nader, egresado de la UNT).

Otro espacio valorado en la formación académica por parte de los estudiantes fue su incorporación en las ayudantías de cátedra, experiencias igualmente recordadas:

“Yo tuve la suerte de ser ayudante de Rodolfo Mondolfo en Filosofía antigua. Fijate que Mondolfo, cuando le mandaban de Europa un poema que se había encontrado, por ahí perdido, de los pitagóricos, me llamaba a mí, su ayudante; él, que era especialista en los presocráticos, en los pitagóricos particularmente... Venga Saleme –no me decía María- ¿Qué dirá aquí? ¿Qué sabía yo lo que decía! Si era un griego antiquísimo, difícil. Sólo él lo sabía. Pero esa cosa de preguntarme y obligarme a que pensara, e inclusive sobre la base de mi propia ignorancia, me ponía en tensión muy fuerte. Yo le tenía que decir, bueno yo esto no lo sé... de todas maneras iniciábamos la conversación, que realmente era consigo mismo. Pero me daba una participación a mí, muy joven cuando apenas tenía diecinueve años.” (María Saleme, egresada de la UNT).

Trayectoria intelectual de las generaciones formadas en Tucumán

Muchos de los nóveles docentes que se iniciaron como catedráticos al lado de profesores exiliados europeos en aquella experiencia forjada en la Universidad Nacional de Tucumán, años después tuvieron un destacado protagonismo en el campo político e intelectual.

Después de su estancia en la UNT, Eugenio Pucciarelli fue docente de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires; fue investigador del Conicet; miembro titular de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas y de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires de la que también fue presidente. Fundó y dirigió el Centro de Estudios Filosóficos que hoy lleva su nombre y la revista *Escritos de Filosofía*.¹²

Silvio Frondizi, “politólogo militante de la izquierda revolucionaria de las décadas del ‘60 y ‘70”, fundó el grupo PRAXIS en los años ‘50 que dio lugar al MIR, Movimiento de Izquierda Revolucionaria, de influencia trotskista, que tuvo alcance latinoamericano. Siendo defensor de presos políticos en 1974, fue secuestrado de su casa por el comando de la Alianza Anticomunista Argentina, la Triple A, donde asesinan a su yerno. Más tarde apareció su cuerpo acribillado. La Triple A se adjudicó el atentado.¹³



Su hermano, Risieri Frondizi, fue decano de la Facultad de Filosofía y Letras y luego rector de la Universidad de Buenos Aires (1958-1962). Por esos tiempos era presidente de la Nación su hermano Arturo Frondizi. Durante su gestión en la UBA se fortaleció el desarrollo de la investigación, la docencia y extensión mediante la ampliación de dedicaciones exclusivas al personal académico (que en 1962 superaba en 2/3 la media regional latinoamericana), también mejoró el equipamiento de laboratorios y en materia de extensión desarrolló un proyecto piloto interdisciplinario en el asentamiento precario de Isla Maciel. Con ese mismo impulso, Risieri Frondizi promovió la creación de la editorial de la Universidad de Buenos Aires, EUDEBA, una gran empresa. Para su organización, contrató por tres meses al argentino Arnaldo Orfila Reynal, gerente del Fondo de Cultura Económica de México. Orfila definió "cierta organización a la editorial" y propuso la figura de un gerente cargo que ocupó, desde 1958 hasta el golpe militar de 1966, el prestigioso editor argentino Boris Spivacow.¹⁴ EUDEBA significó una explosión masiva de publicaciones durante casi dos décadas.

Juan José Arévalo, político guatemalteco naturalizado argentino exiliado durante la dictadura de Jorge Ubico, estudió Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) donde se doctoró en 1934. Fue uno de los primeros profesores del Departamento de Filosofía y Letras de la UNT. Al poco tiempo renunció para asumir como Secretario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Volvió a Tucumán en 1943. En 1944 regresó a su país natal donde tras la caída del dictador en 1945 fue elegido presidente de Guatemala.

Respecto del escritor Enrique Anderson Imbert y el filósofo Aníbal Sánchez Reulet, ambos fueron cesanteados de la Universidad de Tucumán con el peronismo y se exiliaron en Estados Unidos donde continuaron su labor académica. El primero logró irse al ganar una beca Guggenheim. Años más tarde la Universidad de Harvard creó para él la cátedra de Literatura Hispanoamericana. Aníbal Sánchez Reulet fue profesor de la UCLA, University

of California, Los Angeles. Este último fue director de doctorado de Nicolás Shumway, autor de "La invención de la Argentina".¹⁵

Vale la pena recordar las trayectorias de algunos de quienes fueron alumnos de aquellos intelectuales. La historiadora Celma Agüero es reconocida por su labor en El Colegio de México donde fue miembro fundadora y directora por veinte años del Instituto de Estudios Africanistas. En ese espacio se dedicó a la formación de jóvenes investigadores, de redes y grupos de investigación entre África, América Latina y El Caribe. La pedagoga María Saleme de Burnichon, fue profesora de la Universidad Nacional de Córdoba, se dedicó a la Pedagogía, a la alfabetización y a la formación de maestros recorriendo el territorio nacional y varios países de América Latina. Fue perseguida por la organización paramilitar denominada Triple A y por el régimen de la última dictadura militar a raíz de su compromiso y su labor en defensa de los Derechos Humanos.¹⁶

La pedagoga Magali Andrés estudió Pedagogía e Historia en la Universidad de Tucumán, se casó con un hijo de Lorenzo Luzuriaga. En los años '60 fue profesora de Pedagogía y de Historia de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Viajó a Chile en tiempos de Salvador Allende donde finalizó su doctorado iniciado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Vivió en Francia donde trabajó para las Naciones Unidas en la UNESCO por muchos años. Actualmente reside en Buenos Aires.¹⁷

Los arquitectos César y Víctor Pelli son hermanos y tucumanos de origen. Estudiaron arquitectura en la UNT. César realizó su formación de posgrado en los Estados Unidos donde vive actualmente. Está considerado entre los mejores arquitectos del mundo y es famoso por sus diseños de rascacielos; Víctor es investigador de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Conicet. Es especialista en la construcción de viviendas populares y trabajó en el Chaco, provincia del nordeste argentino que congrega un importante número de comunidades de población aborigen (matacos y tobas,

entre otros). En los últimos años alterna su residencia entre la provincia de Chaco y Buenos Aires.

A modo de cierre

Ante los actuales discursos de globalización que hacen tabla rasa del pasado, la intención en esta presentación fue recuperar una experiencia de socialización intelectual del segundo tercio del siglo XX que tuvo influencia nacional e internacional en un espacio institucional de provincia alejado de los principales centros de decisión política, económica y cultural.

El encuentro vivido entre profesores de origen diverso –nacionales y extranjeros– así como de estudiantes locales y foráneos, en la Universidad de Tucumán durante los años 1930 y 1940; los contactos, prácticas y visiones compartidas, posibilitó entre los nóveles docentes y

alumnos, asimilar una concepción y estilo de trabajo académico, de pensamiento y de vida que gravitó decididamente en su posterior formación y ejerció influencia en su trayectoria intelectual. La recuperación de la experiencia constituye un testimonio del germen de una cultura académica con un especial rasgo humanista en los miembros de esa generación.

Interesaba asimismo explorar la idea de patrón de reproducción social, ya que si bien estas generaciones no constituyeron una “escuela de pensamiento” en términos de continuidad en el tiempo y en el espacio, fueron promotores de una forma de trabajo académico con un marcado perfil humanista que se irradia a diversos puntos geográficos e institucionales en el plano nacional, de América Latina y el mundo, a través de personas más que de grupos, y en una línea temporal discontinua signada quizás por las coyunturas políticas del país y de Europa.

Notas

1. Vanella, Liliana (2008) “El exilio europeo en la Universidad Nacional de Tucumán durante las décadas de 1930 y 1940”. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Mimeo.
2. Julio Prebisch fue elegido rector de la UNT en 1929 y se mantuvo en el cargo hasta 1933. En 1937 fue nuevamente electo. En tiempos del movimiento de la Reforma Universitaria, fue presidente del Centro de Estudiantes de Medicina en la Universidad de Buenos Aires. Era hermano del economista Raúl Prebisch quién creó en 1930 el Banco Central de la República Argentina; más tarde, fue miembro fundador y presidente de la Comisión Económica para América Latina, CEPAL, dependiente de la ONU. Ver L. Vanella, 2008, op.cit.
3. Terán, Juan B. “La Nueva Universidad”. Tucumán, s.f.e.; y los discursos pronunciados por Juan B. Terán y Joaquín V. González en su fundación. Ver *Compilación Histórica de la UNT. Desde su fundación hasta el 31.12.36*. (1964) UNT, Tucumán.
4. El Sistema Universitario Nacional estaba conformado por cinco universidades: Universidad Nacional de Córdoba (1613), Universidad Nacional de Buenos Aires (1821), Universidad Nacional de La Plata (1904), Universidad Nacional de Tucumán (1914) y Universidad Nacional del Litoral (1926).
5. Al comparar con otras experiencias en América emerge la diferencia del exilio de entreguerras en Tucumán con el exilio republicano español en México y el exilio judío alemán en los Estados Unidos. Ambos mantuvieron un protagonismo y permanencia en el tiempo que redituó en beneficio de los procesos de institucionalización de El Colegio de México en el Distrito Federal y de la New School for Social Research en Nueva York, respectivamente. En uno y otro caso, los refugiados europeos se radicaron definitivamente en los países receptores.
6. Susana García Salord estudia los patrones de reproducción social de los académicos en la UNAM a lo largo del siglo XX analizando sus trayectorias en una línea trigeracional en: “Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México”. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México. 1998. Monique Ladesman por su parte analiza la construcción de la comunidad académica de los bioquímicos en la UNAM. Ver “La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM”. en Remedi, E. *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés, México, 2004.
7. La Universidad de Tucumán se nacionaliza en 1922. Pasó de tener un presupuesto de 246,000 pesos a 700,000 en 1924 y 900,000 pesos en 1930. En catorce años mantuvo las mismas proporciones en la distribución por dependencias. Ver L. Vanella, 2008. Op.cit.

8. *La Gaceta*, 30 de setiembre y 2, 6, 9, 16, 17, 23, 27, 30 de octubre, etc. Periódico fundado a principios del siglo pasado por los hermanos García Hamilton y actualmente, el de mayor tirada en la provincia.
9. García Morente, M. *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Tucumán. UNT. 1938.
10. Abellán, José L (1998), *El exilio filosófico en América. Los trasterrados de 1939*. FCE, Madrid, p.15.
11. Ver Vanella, L. "El exilio europeo en la Universidad Nacional de Tucumán durante las décadas de 1930 y 1940". 2008. *Op. Cit.*
12. Walton, R. "Eugenio Pucciarelli ante la condición humana", en Biagini, H., *El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana*. Proyecto Ensayo Hispánico. Versión digital, 2004.
13. Sylvia Ruiz Moreno "Silvio Frondizi ante la condición humana" en Biagini, H., *El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana*. Ob.cit; Horacio Tarcus (1996), *El marxismo olvidado en la Argentina: Silvio Frondizi y Milcíades Peña*. El cielo por asalto, Bs. As.
14. Boris Spivacow. *Memoria de un sueño argentino. Entrevistas de Delia Numás*. Editorial Colihue, Buenos Aires, 1995. P.43.
15. Tomo contacto con Nicolás Shumway, actual profesor en la University of Texas, quien me responde dándome noticias de ambos: "...en el caso de Sánchez Reulet, él ya había tenido problemas con el peronismo en Tucumán. Vino a los Estados Unidos por un asunto de la Unión Panamericana (ahora la OEA). El vuelo de vuelta hizo escala en Montevideo y los oficiales argentinos no lo dejaron completar el viaje. De esa forma entró en el exilio con lo que llevaba en las maletas para un viaje corto, sin sus libros, sin sus apuntes, sin nada excepto los recuerdos. Fue un golpe muy duro del cual nunca se recuperó. Recuerdo que Enrique Anderson Imbert me dijo en cierta ocasión que Sánchez Reulet era sin duda el intelectual argentino más prometedor de su generación."
16. El 24 de marzo de 1976 fue secuestrada junto a su familia, su esposo el editorialista Alberto Burnichon fue asesinado y arrojado en la vera de la carretera. Vanella, L. (2008) Op.cit.
17. Coria, A (2006) "Transmitir y heredar. Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975" en *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. Monique Landesmann coord. Casa Juan Pablo, México.

Bibliografía

- Abellán, José L., (1998) *El exilio filosófico en América*. Los trasterrados de 1939. Madrid. FCE.
- Coria, Adela, (2006) "Transmitir y heredar. Configuraciones intra e intergeneracionales en la pedagogía académica en Córdoba, Argentina, 1960-1975" en *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. Monique Landesmann, coord., México. Casa Juan Pablo eds.
- García Morente, M., (1938) *Lecciones Preliminares de Filosofía*. San Miguel de Tucumán. UNT eds.
- Remedi, E., (2004) *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México. Plaza y Valdés.
- Ruiz Moreno, Sylvia, "Silvio Frondizi ante la condición humana" en Biagini, Hugo, *El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana*.
- Saleme de Burnichon, María, (1997) *Decires*. Narvaja Editor. Córdoba.
- Shumway, Nicolás, (1993) *La invención de la Argentina*, Buenos Aires. Emece.
- Spivacow, Boris, (1995) *Memoria de un sueño argentino. Entrevistas de Delia Numás*. Buenos Aires. Editorial Colihue.
- Tarcus, Horacio, (1996) *El marxismo olvidado en la Argentina: Silvio Frondizi y Milcíades Peña*. Buenos Aires. El cielo por asalto.
- Terán, Juan B., "La Nueva Universidad". Tucumán, s.d.e.
- Terracini, Lore, (1999) "Mínima personalia. Un lingüista en casa", en *Humanitas. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. Año XXII. N° 29.
- Valentié, M. Eugenia.,(1999) "recuerdos de mis maestros" en *Humanitas. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. Año XXII. N° 29.
- Vanella, Liliana (2008) *El exilio europeo en la Universidad Nacional de Tucumán durante las décadas de 1930 y 1940*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Mimeo.
- Walton, R., (2004) "Eugenio Pucciarelli ante la condición humana", en Biagini, H., *El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana*. Proyecto Ensayo Hispánico. Versión digital.



1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán

• ANTONIO GÓMEZ NASHIK

Los estudiantes universitarios han protagonizado luchas sociales decisivas en la historia de México, sin embargo, en comparación con otros movimientos (con excepción del de '68), han sido poco estudiados. Esto se debe, en buena medida, a las características propias de dichos movimientos, entre otras, la discontinuidad entre una y otra movilización, la transitoriedad de los participantes, los fines gremiales de sus demandas, lo que causa la imposibilidad de ser analizado sistemáticamente. Es oportuno señalar además, el marcado sesgo anecdótico y superficial que suele imponerse sobre una reflexión más sistemática y consistente de las movilizaciones estudiantiles.

El problema de investigación que se desarrolla en este texto se centra en el análisis de los movimientos estudiantiles que surgieron en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), durante un periodo de diez años (1956-1966), con la finalidad de explicar las características de esos movimientos y sus repercusiones en la vida estatal y nacional.

Cambios y resistencias

Entre las características más importantes del periodo de estudio figuran: los cambios que registró el movimiento estudiantil, la institución universitaria y la política educativa posterior al cardenismo; aspectos que tuvieron repercusiones directas en la década analizada y que sirvieron como referentes para delimitar el problema, los más importantes son los siguientes:

- a) Movimiento estudiantil. Características del movimiento estudiantil y de las organizaciones juveniles que se mantienen a lo largo de la década.
 - La Universidad Michoacana, durante la gestión de Lázaro Cárdenas como gobernador del estado y después

como presidente de la república, fomentó y apoyó a varias organizaciones estudiantiles y grupos universitarios que se consolidaron como estructuras permanentes de organización política y que jugaron un papel fundamental en todas las decisiones internas de la universidad.

— En la institución coinciden acciones encabezadas por estudiantes que muestran el dinamismo de distintos grupos juveniles, agrupados en varios movimientos, organizaciones y facciones que persiguen demandas institucionales, utilizando diferentes mecanismos de presión: huelgas, paros, manifestaciones, mítines, etcétera,

— Tanto en los docentes como en los alumnos, se presenta una diferencia sustancial determinada por su lugar de procedencia y trayectoria cultural (nuevas identidades) así como una diferencia significativa entre la universidad tradicional y la nueva institución que se resignifica y cambia, vía la participación y demandas de los nuevos sujetos y sus prácticas.

— A partir de esta nueva “composición” universitaria, los sujetos involucrados en la universidad se vinculan de diferente manera a la dinámica social presentada en la institución y el estado: tomas de tierras, protestas en contra del alza de tarifas en el transporte, mayor participación en los órganos de gobierno, mejores condiciones laborales y salariales de los maestros, entre otros aspectos. Estas dinámicas presentan coincidencias muy interesantes en el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas (Remedi, 1997).

b) Institución. La institución universitaria, lugar de gestación y desarrollo de los movimientos estudiantiles.

— La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, al igual que la gran mayoría de las universidades del país, además de ser una institución educativa es un centro político, de ahí la constante agitación que se vive a lo largo del periodo de estudio, manifestado en distintos momentos claves o coyunturas específicas, protagonizadas por distintos grupos.

— La historia de la universidad durante la década de estudio, se vive en un enfrentamiento permanente entre dos grupos que en distintos momentos se disputan el poder a nivel local y los espacios de la institución: los grupos de filiación o simpatía cardenista y los grupos anticardenistas.

— Hasta mediados de la década de 1950 uno de los sectores con mayor participación e influencia en la universidad es el de los docentes militantes del Partido Popular Socialista (PPS), maestros que tendrían una participación decisiva en la década posterior.

— Las universidades del país en esta década presentan fenómenos de crecimiento y expansión. Al duplicarse el número de carreras se produce un aumento de la

planta docente y de la matrícula con características diferenciadas. No sólo se presenta un mayor número de individuos, sino que se modifican las antiguas condiciones, así como los contextos en que se relacionan los sujetos, en una situación de transición en que las viejas estructuras administrativas y académicas no se modifican del todo y las nuevas no se consolidan plenamente.

— Los sectores tradicionales y nuevos de la institución pelean espacios y decisiones, producto de concepciones y estilos diferentes de dirigir la universidad, situación que se acentúa a raíz de la expansión de finales de los años cincuenta.

c) Política educativa. Las relaciones que se establecen entre los estudiantes y la institución con el poder público, vía los gobernadores, en un contexto de política educativa que abandona progresivamente el proyecto educativo popular del cardenismo.

— El proyecto cardenista se fundamentaba en un sistema promocional basado en escuelas asistenciales para hijos de trabajadores, que tenía como referente directo la formación de la escuela rural.

— Se tomó como modelo de desarrollo de educación superior a la UNAM, dejando de lado aquellas instituciones que se definieron en torno al proyecto educativo popular enarbolado por el cardenismo, como fue el caso de la Universidad de Michoacán.

El sentido de la época

Los movimientos estudiantiles que surgen en Morelia durante la década de los sesenta son expresiones disímbricas que se dan cita en una misma institución, y que en primera instancia sólo tienen en común estar protagonizadas por estudiantes. Sin embargo, esto no es así, pues todas las expresiones registradas obedecen al “sentir” de una época. Comprender una época es unir todo un cúmulo de distintas experiencias y acciones en un todo coherente; es un intento por tratar de convertir lo caótico y lo inconexo en una figura unitaria, capaz

de dar cuenta del momento estudiado en todas sus dimensiones y no agotarse en ninguno. Por esta razón, la idea clave que se sigue a lo largo de este trabajo no se refiere a “un acontecimiento: la huelga o las huelgas”, como pudiera pensarse, ni a un sujeto protagónico, como es el caso de los estudiantes, o a una situación particular: la violencia sobre los jóvenes, o la toma de la universidad por el ejército, sino que se trata de un movimiento colectivo que atraviesa todo el periodo y que se manifiesta, por lo tanto, en una “actitud” compartida en ese entonces; una manera de sentir y valorar la época (Bloch, 1996: 108), una “mentalidad” (Beltrán, 1997: 37) o “espíritu de la época” (Burke et al. 1991). Es, en otras palabras, la forma en que los miembros de una colectividad, los universitarios nicolaítas en este caso, conciben y valoran en determinado momento su pasado y su porvenir; porvenir que para nosotros es fuente directa de nuestra indagación en el presente. “El presente es precisamente dimensión histórica y no un momento de la historia. Los hombres responden, desde luego, a urgencias actuales, pero se forman, piensan y actúan a partir de y en acuerdo con paradigmas ideales que resumen y expresan los valores de toda una época histórica y no de este a aquel momento en particular” (Córdova, 1989: 17).

Por esta razón, la época de los sesenta no se explica sólo a través de argumentaciones causales, por ejemplo, la huelga estalló por falta de presupuesto, o la universidad entró en crisis debido a causas estructurales de la región, o los estudiantes marcharon por ser unos rebeldes sin causa, o porque las condiciones sociales, políticas o eco-

nómicas lo provocaron. Estas argumentaciones parciales pueden referirse a causas económicas, políticas o sociales, cierto, pero en todo caso la idea que se logra desde esta perspectiva es la de revelar el sentido de los hechos al conectarlos “causalmente” en una estructura determinada, situación que pone énfasis en la “batalla”, más que en los “combatientes” (Touraine, 1997). Explicación que no basta para entender la lógica del movimiento estudiantil que se despliega a lo largo de una década. De esta forma, el trabajo se centró en cuatro grandes escenarios en términos de los movimientos mismos. Estudiar a los “combatientes” más que a la “batalla” en un primer momento, para mostrar la constitución de los movimientos estudiantiles, describirlos, explicarlos e interpretarlos para dar cuenta de la complejidad de una sociedad que no se agota en dinámicas y lógicas estructurales, pero que no las puede dejar de lado. Por otra parte, varias investigaciones sobre movimientos estudiantiles en nuestro país se han ceñido al estudio del contexto, de la “batalla”, en la que se sólo se muestra una sociedad sometida a “procesos estructurales”, tensiones y conflictos, pero vacía de gente que se organiza, actúa y lucha más allá de las dinámicas y significaciones externas a las que debe “adaptarse”. Los enfoques historiográfico y sociológico intentan lograr un equilibrio entre las dos posturas. Por una parte, pretenden dar cuenta de la historia, pero también de quiénes, por qué y cómo la hicieron. Por otra, identifican al contexto histórico, “los márgenes en los que se mueven y que dan sentido a las acciones de los sujetos” (Davis, 1999), y que en esta investigación son cruciales para entender la lógica de la época, pero mediando y en continua referencia con

la actuación de determinados sujetos que, no se puede negar, resultan claves: “[...] la historia es un proceso abierto, es verdad, a la acción de fuerzas impersonales, azarosa y suprapersonales, pero esencialmente abierto a la libre voluntad emprendedora de los hombres. La historia nos condena a la perplejidad pero no a la impotencia” (Krauze, 1999: 14).

De acuerdo con lo anterior, tanto la “batalla” como el “combatiente” a la hora de plasmarse en una narración deben de “configurar” (Elias, 1984) el sentido de una época, es decir, historiar, interpretar y consolidar tendencias que nos llevan a comprenderla; elementos necesarios para ilustrar la forma en que la investigación sociológica y la histórica explican y comprenden una época pasada (Eliás, 1984: 43).

El periodo comprendido entre 1956 y 1966 es conflictivo y convulso para la institución universitaria: huelgas, manifestaciones, inestabilidad en la rectoría o enfrentamientos con los gobernadores son recurrentes, pero detrás de todo esto se encuentra una idea central presente en toda la década: la oposición de los estudiantes a la política educativa implementada por el Estado mexicano, a partir de 1946, y la negativa de los jóvenes a cambiar los principios “progresista y al servicio del pueblo” que le atribuyen a la institución. Se parte del principio de que la época no se explica por los distintos

movimientos estudiantiles universitarios, sino que los movimientos estudiantiles se explican por la época en que aparecieron.

Movimiento estudiantil y generación

Los movimientos estudiantiles que se registran en la Universidad de Michoacán se definen como acciones colectivas que, más allá de la claridad de sus peticiones, las magnitudes demográficas que posean o la trascendencia histórica de las propuestas y demandas que plantean, son manifestaciones capaces de producir sociedad, es decir, situaciones, relaciones y sujetos, en los ámbitos de la economía, la cultura y la política. Sus miembros son motivados por la convicción de que su generación debe cumplir una misión histórica en la cual la vieja generación, las otras élites o las otras clases, han fracasado.

El movimiento estudiantil que aquí se analiza implica necesariamente hablar de un problema generacional. El que movimientos como los de 1956 a 1966 estén protagonizados por estudiantes significa que quienes actuaron principalmente en las movilizaciones fueron, en su mayoría jóvenes, que cursaban estudios en la escuela secundaria, la preparatoria o en alguna escuela o facultad de la Universidad de Michoacán.



La primera diferencia que hay que establecer ante un concepto tan debatido como el de generación es que el problema no radica en el hecho de que las personas coexistan en la misma época, que crezcan juntas, tengan una infancia y juventud común entre otras cosas, sino que lo que las identifica como miembros de una generación son sus experiencias comunes, las influencias decisivas que han sufrido y los problemas históricos similares a los que se enfrentan (Neumann, 1939: 623). Karl Mannheim observó que los movimientos generacionales surgían de lo que él denominó “unidades generacionales” (Flacks, 1971: 51). Esto es, cuando pequeños grupos de jóvenes se forman en torno a una serie de ideas y de perspectivas nuevas, comienzan a establecer pautas culturales distintivas y visibles que se oponen a las establecidas y captan el interés de círculos progresivamente amplios de individuos pertenecientes a sus grupos de edad (Flacks, 1971).

De acuerdo con ello, hay que establecer una diferencia significativa entre una generación biológica y una de tipo político-cultural. Los elementos que constituyen una generación de tipo político-cultural, o sociológica, siguiendo a Mannheim, están fuertemente centrados en una “acción histórica relevante”, como son las huelgas que se presentan en la universidad y que trastocan los destinos de un grupo de individuos y producen en ellos un fuerte impacto en la conciencia generacional:

[...] la generación no puede ser vista ni como grupo concreto comunitario, por ejemplo (la familia), ni como un grupo concreto asociativo (partido político), sino que, igual que la posición de clase, la generación se constituye esencialmente por una localización (*lagerung*) común de un número de individuos dentro de una estructura social como un tipo específico de acción histórica relevante (Mannheim, 1975: 276).

La localización (*lagerung*), entendida como la pertenencia a una clase de los individuos, en este caso estudiantes, y la acción histórica relevante en la que participan: paralización de actividades en la institución –huelga–,

también denominada “acontecimiento generacional” (Mannheim, 1975: 276), son los elementos que forman una conciencia generacional.

Lo que define la dimensión de la generación estudiantil ante un acontecimiento generacional es producto de los “límites” temporales y espaciales de un hecho histórico determinado, del mismo modo que el grado de singularidad de dicho acontecimiento determina el grado de dificultad que tal generación experimentará al intentar comunicarse con las anteriores y las posteriores. Para los casos que nos ocupan existen solicitudes presentes en todas las movilizaciones, por ejemplo: mayor presupuesto, mejora en las condiciones físicas y materiales de la institución, así como de las casas de estudiante y cambio en la ley orgánica, demandas que los estudiantes presentarán en sus respectivos pliegos petitorios.

Los movimientos estudiantiles de 1956 a 1960, logran articularse y presentarse como entes opositores en función de una solidaridad generacional, entendida ésta como el sentirse víctimas de un enemigo común: el gobierno representado por la figura del gobernador y por experiencias concretas relevantes y/o de violencia: muerte de estudiantes, enfrentamientos con la policía, marchas, ataques contra edificios públicos, etcétera, que provocan en los estudiantes un mecanismo de defensa ante la agresión a su hombría perpetrado por sus mayores (Klineberg *et al*, 1975: 123).

La solidaridad generacional en momentos de crisis fue siempre el más poderoso resorte de las huelgas y manifestaciones estudiantiles: el impulso de ayudar conjuntamente a una causa pocas veces distinguible o clara a primera instancia.

El elemento de mayor importancia lo constituyeron las normas restrictivas de la libertad de palabra y de reunión, el espionaje, la intimidación, la brutalidad de la policía y el irrefutable impulso de solidaridad generacional hacia los compañeros maltratados. La solidaridad generacional con los condiscípulos ultrajados, humillados, encarcelados, arrestados o expulsados fue casi siempre la principal causa emocional de las manifesta-

ciones estudiantiles y el término de esta represión una de las demandas más fácilmente identificables por los estudiantes.

La violencia mostrada por los estudiantes opera en un primer momento como un agravio común a la conciencia de la masa, una “descarga”, es el instante en el que todos los que pertenecen a ella quedan despojados de sus diferencias y se sienten como iguales (Canetti, 1997: 12); en segundo lugar, juega la función de unificar y dar coherencia a la protesta: “[...] una vez constituida, quiere crecer con rapidez [...] Mientras está creciendo –por ejemplo en situaciones revolucionarias que comienzan con masas poco numerosas pero de alta tensión– acusa como si se tratase de una restricción todo lo que se opone a su crecimiento” (Canetti, 1997: 17).

Por esta razón, los movimientos estudiantiles convierten a los enfrentamientos más violentos en símbolos y estandartes con los cuales se identifican las generaciones, es el origen de los espacios míticos y simbólicos de referencia que tienen los mismos (Baczko, 1984: 11).

Los movimientos estudiantiles que se suceden en periodos de tiempo relativamente cortos, con una diferencia de sólo cuatro años, son protagonizados por una generación de jóvenes que responden a carencias institucionales: bajo presupuesto, deterioro de las condiciones físicas y materiales de trabajo, cuestionamiento a la legislación y tipo de gobierno universitario, entre otros, o de carácter social como en el caso de 1963 y 1966 en donde los jóvenes adoptaron como causas de lucha el alza de tarifas de camiones y el respeto a la libertades civiles de los ciudadanos.

La generación de los sesenta, a diferencia de lo que señalan otras posturas, no tiene un tiempo estable o uniforme de actuación; aunque sí una marcada influencia y poder sobre otras generaciones, denominado en ocasiones tiempo vital (Ortega y Gasset, 1923: 147), y que va a estar en función del contexto social específico y de la toma de posición que adopten el grupo de individuos. La repetición de crisis históricas en un periodo corto puede multiplicar las acciones y el protagonismo de la gene-

ración política actuante que coincide con otra en una época determinada, como es el caso de los estudiantes que participan en las huelgas de 1949 y 1960: “El hecho de que surja una nueva generación cada año, cada 30 años o cada 100, o de que su aparición tenga en absoluto una periodicidad determinada, depende enteramente del contexto social específico” (Mannheim, 1975: 276).

La coexistencia de generaciones distintas también se puede entender a partir de la posición con la que los individuos actúan ante el “acontecimiento generacional” que los identifica fuertemente. La coexistencia ante una mínima magnitud de cambio social deja de lado la idea esquemática que argumenta que el motor de la historia está en función del enfrentamiento de una generación joven y otra vieja.

Las actitudes y valoraciones de una generación pueden identificarse como naturales y lógicas a primera vista, por ejemplo, señalar que: “los jóvenes son revolucionarios” en contra de la vieja generación, denominada “tradicionalista”, “autoritaria”, etcétera. Estos aspectos no son determinantes para explicar el comportamiento de cada generación, y esto es así porque algunas actitudes y valoraciones pueden ser compartidas por ambas generaciones: “Lo decisivo en la idea de las generaciones no es que se sucedan, sino que se solapan o empalman. Siempre hay dos generaciones actuando al mismo tiempo, con plenitud de actuación, sobre los mismos temas y en torno a las mismas cosas, pero con distinto índice de edad y, por ello, con diverso sentido” (Ortega y Gasset, 1923: 43).

La generación representa un tipo específico de grupos de edad semejante; adolescentes y jóvenes universitarios cuyos rangos de edad oscilan entre los 15 y los 22 años, expuestos al mismo tipo de eventos, influencias y experiencias. El componente de la edad tiene una significación especial, ya que se considera como un recurso básico para participar en un movimiento estudiantil; en relación con la generación mantiene una estrecha vinculación, en tanto que tiende a existir entre determinados grupos y los procesos de construcción de identidades



individuales y colectivas que ayudan a explicar la forma y el tipo de participación de los movimientos estudiantiles de los sesenta. Por esta razón, la mera contemporaneidad biológica sólo se convierte en algo sociológicamente significativo cuando también existe una participación compartida en las mismas circunstancias históricas y sociales.

Por último, es importante señalar que en el marco de este trabajo de investigación, el concepto de generación que se emplea, va más allá de considerarla solamente como un lugar de ruptura y continuidad, por lo que está en función de la explicación de las continuidades que se registran entre las diferentes huelgas universitarias, que se mantienen como un principio de unidad, independientemente del tiempo que las separa. Por ejemplo, entre la primera huelga analizada, de 1956 y la de 1966, se pretende entender cómo persiste una cultura de oposición a las situaciones dadas, una ideología de resistencia, así como la estructura organizativa mostrada por el movimiento estudiantil michoacano a lo largo de la década de estudio.

El lugar de encuentro: la huelga estudiantil

La huelga y movilización estudiantil se dan en un espacio de disputa que implica cuestionar las desigualdades, capacidades y recursos, a través de procesos de oposición, resistencia, o bien de integración a las formas de orga-

nización de las relaciones sociales con el fin de imponer un criterio ordenador sobre dichas formas.

La huelga detona una forma de organización social con principios y prácticas de realización conjunta. Los movimientos estudiantiles involucrados se constituyen en la práctica, y como tales, no están determinados apriorísticamente, sino que se conforman, a través de procesos que estructuran un cierto tipo de organización de las relaciones sociales y de poder (Donlap y Goldman, 1991: 5). De esta forma, se constituyen en una fuerza colectiva que surge por la concurrencia articulada de las prácticas de los individuos por encima del ordenamiento político de las relaciones sociales en una coyuntura determinada (Melucci, 1999: 792).

Se parte de un principio básico, el de que es posible reconstruir momentos en los que las fuerzas políticas estudiantiles se expresan en sentidos determinados y se vinculan entre sí y con las instancias de poder inmediatas y mediatas a ellos, poniendo en juego ciertas relaciones y ejercicio de poder, mismos que pueden revisarse a través de los mecanismos y discursos evidentes en cada paso del análisis.

Se privilegiaron como momentos determinantes los siguientes puntos que se problematizan a lo largo de todo el trabajo:

- La constitución de los movimientos estudiantiles en la institución.
- La relación de fuerzas entre grupos estudiantiles, docentes y extra institucionales en la universidad.

· La relación de poder entre el movimiento estudiantil y el gobierno del estado.

Se pone especial énfasis en aquellas situaciones en que se presentan como conflictos propiamente políticos (Sartori, 1987), por ser en ellos donde se muestran de manera más clara las relaciones que queremos evidenciar con mayor detalle. Diferenciamos aquellos conflictos políticos que se expresan en las huelgas estudiantiles, de aquéllos que se dirimen cotidianamente y que son consustanciales a las correlaciones de fuerza que se establecen dentro de la institución y entre sus miembros.

El campo de disputa elegido por el análisis en nuestro trabajo adquiere la forma de huelga estudiantil como referente y catalizador de las acciones colectivas que encabeza el movimiento. La huelga es un mecanismo privilegiado por los estudiantes que impulsa una forma de organización social con principios y prácticas de realización conjunta, y en la que se ponen en juego desiguales recursos de poder, procesos de oposición, resistencia y negociación para conseguir las demandas. Es la puesta en práctica de la habilidad en el uso de las artimañas para vencer al fuerte, como la presencia anónima del poder, y la sensibilidad para recrear redes intersubjetivas paralelas a los grandes poderes (De Certau, 1996).

A lo largo de la década, es posible encontrar prácticas estudiantiles de carácter organizado, como la Federación de Estudiantes Universitarios, el Consejo Estudiantil Nicolaíta y las mesas de representación estudiantil de cada escuela y facultad, en los que la concurrencia articulada hacia la práctica política crea estructuras permanentes de regulación que orientan y sostienen la organización estudiantil, y prácticas no organizadas, que se establecen de manera emergente y no tienen un carácter duradero.

De acuerdo con el seguimiento histórico establecido, el contenido de estas prácticas es cambiante y está determinado por la confluencia e interacción de recursos, discursos y mecanismos que contribuyen a dotar de características propias a las formas del ejercicio del poder.

Por otra parte, el seguimiento de cuatro huelgas estudiantiles pone de manifiesto las distintas formas del ejercicio del poder, puestas en acción por los estudiantes y la parte gubernamental, que se estructuran en torno a la resolución del conflicto de fuerzas en el campo político. La solución que adopta el conflicto se da en un *continuum* que oscila entre el consenso y la fuerza. Dentro de estas formas del ejercicio del poder es posible distinguir aquellas que implican en mayor medida el establecimiento de puntos de relación, vínculos o nexos que contribuyen a constituir pautas de identificación o de reconocimiento entre los diversos sujetos políticos, individuales y colectivos, de aquellas que privilegian preferentemente el uso de la fuerza como único recurso.

Cuatro huelgas¹

La primera de ellas aparece en 1956, el lema del movimiento es “Los universitarios al servicio de la clase laborante”² periodo signado por la precaria situación financiera, material y económica de la institución. Se trata de una huelga que buscaba como objetivos centrales: romper con la decadencia que había prevalecido por muchos años en la universidad, solicitando mayores recursos financieros y materiales, e iniciar una reforma profunda que contemplaba la modificación de la ley orgánica.

La segunda huelga se registra en 1960 y el lema es “La huelga moral”, un movimiento de corta duración, pero muy significativo, pues establece las bases de un nuevo discurso estudiantil. Los jóvenes demandan la consecución de una reforma profunda para la universidad. Buscaban mejorar las condiciones financieras de la institución y eliminar el carácter de socialista que por muchos años fue bandera de la institución, pues a la Universidad Michoacana se le vinculaba de manera determinante con el cardenismo y el experimento de la educación socialista que, si bien era distante en el tiempo, no lo era para muchos sectores de la entidad. En términos de las demandas planteadas por los estudiantes la universidad

sólo era productora de profesiones liberales como las de medicina, ingeniería o leyes, por lo tanto, debería incorporar carreras técnicas para apoyar la industrialización del país y ayudar al desarrollo de la entidad.

El tercer movimiento huelguístico se registra en 1963 y se distingue por varios pronunciamientos, quizá el más famoso es "Universidad o muerte", que aborda el difícil proceso institucional para elaborar la nueva ley orgánica aprobada en 1961 y la elección del Dr. Elí de Gortari para ocupar la rectoría. Bajo esta administración, la universidad logró un vertiginoso desarrollo académico sin precedentes. Sin embargo, este proyecto fue truncado violentamente por sectores universitarios, extra universitarios y directamente por la represión del gobierno estatal que impuso una ley orgánica que se proponía controlar a la universidad y los universitarios, medida rechazada por los simpatizantes del degortarismo, quienes desafiaron al poder público con un costo muy alto: la muerte del estudiante Manuel Oropeza y la instauración de la era del porrismo en la institución.

El último movimiento es el de 1966, denominado por un sector como "El deber de luchar por la justicia de los de abajo". Su eje vertebral fueron las deterioradas relaciones existentes entre la universidad y el gobernador, que llegarían a su punto más violento al autorizarse el alza de tarifas al transporte público urbano de la ciudad. Causa que los estudiantes abanderaron "en defensa del pueblo" y que derivó en el asesinato de otro nicolaíta a manos del gobierno; la ocupación por parte del ejército del Colegio de San Nicolás, corazón de la Universidad Michoacana; la destrucción de su biblioteca; la detención en forma violenta y arbitraria de un número considerable de maestros y estudiantes; y, finalmente, la destitución del rector y de la Junta de Gobierno que se opusieron a los designios del gobernador. El conflicto tuvo como colofón el decreto de una nueva ley orgánica en 1966, en la que el ejecutivo, de nueva cuenta, estableció condiciones para mantener a la universidad bajo su control, entre otras: suprimió la educación secundaria que pasó a instancias de la SEP, eliminó las casas de estudiantes, clausuró la

Facultad de Altos Estudios y designó una nueva junta a su conveniencia.

Características

El movimiento estudiantil de Morelia buscó incesantemente, como un rasgo característico de su acción, identificarse con las clases más humildes de la sociedad, viendo en ellas una fuente de poderío masivo. Es lo que se denomina el ingrediente populista. Los estudiantes, en sus discursos y algunas acciones, manifestaron identificarse con aquéllos a quienes la sociedad y sus mayores reprimían. En cierto sentido, era un reclamo generacional que señalaba la desautorización de sus mayores. Al "perderles el respeto", los estudiantes buscaron orientación en los más avanzados profetas y filósofos contemporáneos. Impulsado por una amalgama de emociones, con ingredientes de altruismo, autodestrucción y deseos contradictorios de identificarse con los más humildes y, al mismo tiempo, de gobernar por ser los mejores, el movimiento estudiantil combinó de modo trágico un elevado idealismo con una violenta irracionalidad, perniciosa para ese mismo ideal.

La actitud de los jóvenes se guiaba por el deseo de la adhesión popular y de que éste los siguiera y depositara en ellos un voto de confianza, ya que se consideraban aptos para señalar los reclamos sociales y las injusticias que sufría el pueblo, una suerte de conciencia de la sociedad. Como intelectuales, herederos orgullosos del prestigio de sus predecesores o adquirido recientemente bajo el estatus universitario, los estudiantes señalaban insistentemente su vocación por gobernar; como jóvenes idealistas, experimentaban un misticismo social, una necesidad de confundirse con la gente humilde como los campesinos de Uruapan, Zamora y otros pueblos. Esta mezcla de elitismo intelectual y misticismo populista es un rasgo que marcó los movimientos estudiantiles que aparecieron en Michoacán durante la década mencionada.

La convocatoria al pueblo también se debió a que los jóvenes carecían del peso suficiente, por falta de



número y de fuerza, para llevar a cabo la transformación de la sociedad, por lo que necesitaban el mayor número de apoyos posibles. El llamado estudiantil, inscrito en sinnúmero de panfletos y mantas, se inició con la exaltación popular y de la misión pregonada con todo fervor que nace de la dedicación desinteresada de redimir y concientizar al pueblo de la explotación de la cual era víctima. Los jóvenes michoacanos mostraban los rasgos de una élite estudiantil ungida y elegida por la historia para guiar a sus atrasados pueblos. Los estudiantes de Morelia señalaban insistentemente ser una élite histórica, que no era otra cosa que verse a sí mismos como los más jóvenes, los renovadores, los más puros, los incorruptibles, desinteresados y sobre todo, los custodios del intelecto.

La etapa populista del movimiento estudiantil inicia con la convocatoria a la acción masiva. Al pueblo se le consideraba, de acuerdo con las entrevistas de los protagonistas de aquel entonces, el depositario de la verdad. Los estudiantes señalaban que el pueblo era el único portador de todas las virtudes posibles y que en torno a él deberían de dirigir sus acciones. En el desarrollo de éstas, siempre se apeló a la consulta masiva del pueblo y a una igual respuesta como el mejor método de decisión, con lo cual se simulaba una acción directa del pueblo cuando en realidad, en las sociedades multitudinarias y complejas, estas situaciones se resuelven a

través de delegar irrestrictamente el poder a un líder o una dirigencia, en este caso los estudiantes, que jugaban el papel de portavoz de la sociedad.

Gran parte del populismo en los movimientos estudiantiles se puede resumir en las siguientes frases: “ir hacia el pueblo”, “únete pueblo” o “regresemos al pueblo”. Entregarse al pueblo representaba una suerte de expiación social y simbólicamente era convertirse, aunque fuera momentáneamente, en portador legítimo de demandas y peticiones de los sectores trabajadores y campesinos.

Una y otra vez los ex estudiantes entrevistados describieron el extraño e indefinido sentimiento de rebelión que experimentaron en sus días juveniles. “Surgía de algún lugar muy profundo de nuestro ser, sin saber a ciencia cierta de dónde”. Uno de los líderes más connotados del movimiento estudiantil señaló con precisión parte del sentimiento experimentado: “el inconsciente revolucionario existía mucho antes que la conciencia revolucionaria”. A los jóvenes de aquel entonces los impulsaba el deseo de buscar una causa a la cual entregarse, de tratar de identificarse con los económicamente desposeídos, aunque en algunos casos su actitud no tenía por fundamento una situación personal de inferioridad económica. Recuerdan algunos entrevistados que muchos estudiantes jamás habían tomado el

arado o siquiera trabajado alguna vez en el campo, pero que eran los más fervientes impulsores de denunciar el trabajo de explotación que sufría el campesino; algunos participantes señalaban que sus compañeros “hablaban y vestían como si fueran campesinos”, con tal de que su llamado fuera atendido.

Los estudiantes huelguistas de 1963 y 1966, los denominados activistas, dieron a conocer las frases de “buscar independencia”, “quemar las naves”, “hacer vida fuera del hogar”, que insistentemente pronunciaban aquéllos que por primera vez se desligaban del seno familiar para estudiar en la universidad o, en otros casos, que cuestionaban directamente la autoridad patriarcal. En otros términos era la autoexigencia de cortar el cordón umbilical y erigirse en agentes con capacidad de acción propia. Los estudiantes resaltaban al máximo su participación en las misiones culturales que realizaba la universidad y muchos de ellos estaban convencidos de que no sólo se trataba de dar instrucción elemental a los poblados cercanos, sino que cumplían e instrumentaban una función “política de transformación revolucionaria para el pueblo” (Balandier, 1984).

Esa búsqueda de la independencia con respecto de la vieja generación persistió a lo largo de toda la lucha estudiantil. Muchos de los jóvenes involucrados en el movimiento sacrificaron gran parte de su tiempo, sus carreras y en algunos casos sus empleos, para ofrendar sus esfuerzos en aras de una “extraña obsesión colectiva”: el pueblo. El pueblo, en contraste, siempre se mostró apático, indiferente y hostil dando con ello origen a una nueva postura: los jóvenes revolucionarios que se erigían en líderes y que intentaban desempeñar el papel de conciencia de la sociedad, enunciando sus imperativos categóricos de libertad, tratando a toda costa de reemplazar a los dirigentes gubernamentales establecidos, como era el caso del gobernador Arriaga Rivera.

En las filas del movimiento estudiantil de 1966, el populismo adoptó tintes más dramáticos al producirse una polémica entre dos facciones: por un lado, jóvenes que deseaban establecer contactos con la clase trabajadora

y, por otro, aquéllos que estaban más preocupados por objetivos académicos como la autonomía, la titulación, el espacio estudiantil, entre otros. Ambos bandos señalaban que el objetivo era el mismo: la salvación del pueblo, unos por la vía directa de acción, y los otros, por la vía gradual, tratando de consolidarse primero ellos dentro del sistema para después brindar apoyo a los marginados.

El ingrediente populista estableció una diferencia clara para dar paso a lo que podríamos llamar el sindicalismo estudiantil de las huelgas de 1956 y 1960, que se caracterizó por demandar asuntos relacionados con el bienestar de los estudiantes: becas, comedores, dormitorios, transporte, que corresponde a las características principales. Los sindicatos de estudiantes también demostraron su inconformidad en contra del gobierno, pero eran organizaciones estudiantiles puras y simples que se dedicaron a satisfacer exclusivamente los intereses “normales de los estudiantes”, por lo que carecían de una vocación populista.

Las disputas por el liderazgo en el seno de la dirigencia estudiantil en torno a qué hacer y cómo, produjo fracturas en el movimiento, prevaleciendo preferentemente un discurso radical, en donde los dirigentes estudiantiles resultaban ser más radicales que los dirigidos y establecían como premisa un cambio total, sin el cual no sería posible lograr un acuerdo social y mucho menos académico para la institución. Para la dirigencia estudiantil, el movimiento debía de fungir como una vanguardia llamada a cumplir los objetivos y metas que la vieja generación había dejado inconclusos o abandonados. Se planteaba para ello la desintegración de la estructura absolutista y burocrática existente, cuya manifestación más evidente era el gobierno de Arriaga Rivera.

Los estudiantes apostaron en primera instancia a que otros sectores los seguirían en sus acciones de rebeldía en contra del gobernador. Por esta razón, para buena parte de la dirección estudiantil era necesario e indispensable realizar manifestaciones, demostraciones de fuerza en actos públicos para mantener presencia, pues éstos serían el medio para educar políticamente a

la sociedad y dirigirla. La acción callejera se convirtió en una pieza central de la estrategia estudiantil; era como un recurso necesario, un desafío al poder público, que ponía de manifiesto que el poder no era intangible. Sin embargo, el movimiento estudiantil, al erigirse en líder de la sociedad, reproducía en sus pronunciamientos muchos de los aspectos básicos de ésta que al parecer deseaba democratizar, tendiendo a ser autoritario, intransigente, violento y muy sensible al dominio carismático.

El sacrificio colectivo como expresión de solidaridad generacional fue un rasgo permanente del estudiantado a lo largo de toda la época. El espíritu populista alternaba fuertemente con el deseo de emprender acciones heroicas, inclusive terroristas. La desesperación provocada por la inercia del pueblo hacia sus llamados era en realidad lo que los motivaba en gran medida a emprender actos suicidas, carentes de todo razonamiento. Por ejemplo, el intento de los estudiantes en 1966 de volar la planta eléctrica. En este tipo de acciones la muerte ejercía una cabal seducción sobre los jóvenes, que se vio claramente cuando el asesinato de algunos miembros del movimiento estudiantil causó un fuerte impacto, creando en torno a los jóvenes asesinados una mitología donde adquirieron rango de héroes (como dice Carlyle) no por ser los más capaces, ni porque hayan sido los que soportaron la mayor parte de la carga, sino por la fuerza dramática del hecho y las circunstancias en que murieron. Las tendencias populista y elitista produjeron, principalmente en las movilizaciones de 1963 y 1966, un masoquismo mórbido y destructor entre los estudiantes de Morelia.

Continuidad y discontinuidad en los movimientos estudiantiles

La tendencia a la discontinuidad es un problema complejo de analizar que está en función de las condiciones y particularidades de cada movilización, es decir de: 1) la identificación personal entre los sujetos y las demandas que plantea el movimiento, 2) la cambiante posición de los sujetos y de las relaciones que se establecen

en el seno de la institución y 3) la forma particular que adoptan las prácticas políticas puestas en juego por los estudiantes.

De acuerdo con el planteamiento estipulado de conformar la identidad colectiva, consideramos que los momentos visibles, las huelgas, como espacios fundamentales para constituir las redes que se tejen entre los sujetos en la institución, dan origen a prácticas políticas que se traducen en retos, posturas y actitudes específicas. Es decir que lo que se ha estado preparando en esas culturas subterráneas emerge en un nivel de visibilidad para toda la sociedad; transforma lo que puede parecer una cuestión particular de grupo o de categoría social en un problema que concierne a toda la sociedad. Además, los momentos de movilización permiten tanto la renovación como la clausura de cierto tipos de redes, esto es así porque atraen a nuevos sujetos y marginan a otros:

Estos dos polos están recíprocamente conectados. La latencia hace posible la acción visible porque proporciona los recursos de solidaridad que necesita y produce el marco cultural dentro del cual surge la movilización. Está última, a su vez, refuerza las redes sumergidas y la solidaridad entre sus miembros, crea nuevos grupos y recluta nuevos militantes atraídos por la acción pública del movimiento que pasan a formar parte de dichas redes. Asimismo, la movilización favorece también la institucionalización de elementos marginales del movimiento y de nuevas élites que han sido formadas en sus áreas (Melucci, 1994: 124).

Ambos momentos, de visibilidad y de latencia, guardan una relación recíproca: el momento de la movilización no sería posible ni podría ser explicado si no existieran esas redes subterráneas que contribuyeron a formar discursos, cultura, lenguaje y las prácticas políticas que se traducen en una acción visible.

La aparición de cuatro movimientos estudiantiles en un lapso relativamente corto de tiempo en la universidad, obligó a establecer relaciones entre una y otra movilización pública. La pregunta se centraba en

establecer las líneas de continuidad que explicaran las relaciones existentes.

La primera noción que se trabajó fue la de redes de relaciones que se establecen a nivel de las identidades que construyen conjuntamente; es en estos espacios en donde los sentimientos de “nosotros”, de solidaridad e identidad colectiva toman forma. El análisis de redes y de los intercambios que ahí tienen lugar se siguió a partir, primero, del funcionamiento y de las relaciones que realizaban las organizaciones estudiantiles establecidas en atención a las demandas directas por las que fueron constituidas como representantes de la institución. Demandas que son para todo el periodo constantes de acción y que están plasmadas en los pliegos petitorios de los estudiantes. Podemos señalar entre las más importantes: el bajo presupuesto asignado a la universidad, las difíciles condiciones de estudio y manutención de los estudiantes, la lucha por preservar la identidad institucional que le atribuyen las organizaciones estudiantiles a la universidad como “cardenista” y de “izquierda”, y la oposición a la puesta en práctica de la política educativa, entre otras.

La persistencia de las organizaciones estudiantiles no fue el único referente para entender la continuidad entre los movimientos registrados, también se identificaron grupos que representaron subculturas activistas (Bosch, 1992: 21), y esto sucedió principalmente cuando las or-

ganizaciones estudiantiles dejaron de cumplir su papel de representantes universitarios, periodo de cooptación y corrupción en que se vieron envueltas principalmente de 1963 a 1965. En nuestro caso, las mesas de representación de cada escuela y facultad, organismos alternos a los establecidos, fueron los que desempeñaron la función de redes de relaciones sociales inmersos en la vida cotidiana, y fue a través de ellas que se gestaron nuevas formas de relación interpersonal y estructuras de sostenimiento con un carácter alternativo a las que predominan en la sociedad y que son con mucho en donde radica el potencial del conflicto y la transmisión de las ideas entre uno y otro movimiento. Son los recursos cognitivos (Melucci, 1994) del movimiento, que se traducen en vínculos de pertenencia: solidaridad y oposición, signos de identidad que les permiten mantenerse unidos. Es esta fase de latencia en donde se constituyen las identidades colectivas, referente clave de la unidad del movimiento estudiantil.

La identidad debe de entenderse en el sentido de que no es una estructura estática que permanece al margen de los cambios y de los procesos colectivos en que éstos se definen (Melucci, 1994: 789), sino que se va logrando en un movimiento estudiantil, se adquiere en función de la construcción social de la realidad que se da en esas redes y organizaciones. Por esta razón, se adoptó como criterio central de indagación la organización de los movimientos, así como sus redes informales y sin visi-

bilidad pública, cuya persistencia en periodos de latencia es básica para entender cómo subsisten los marcos de acción colectiva pese a la ausencia de movilizaciones.

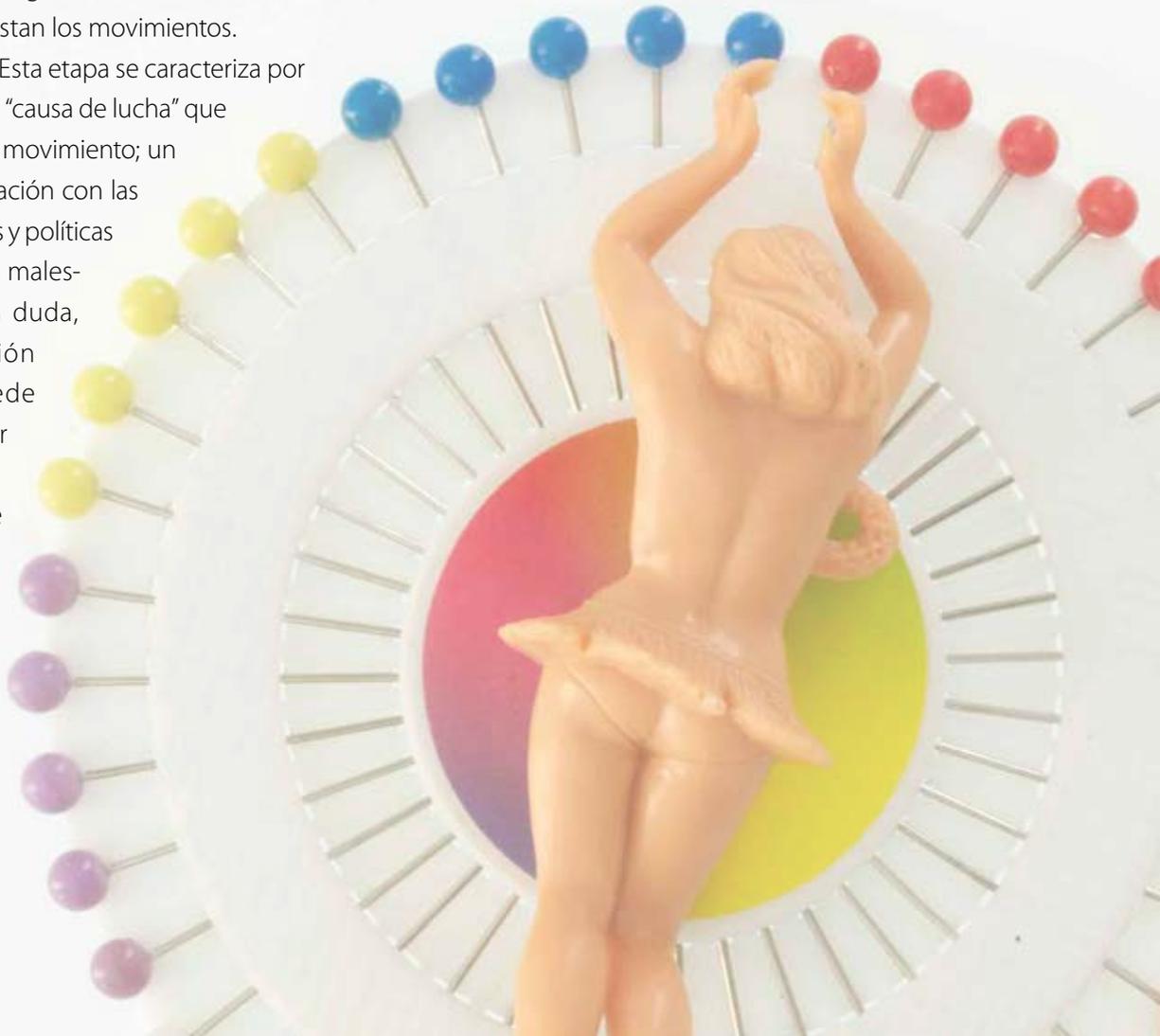
Etapas de los movimientos estudiantiles

Los movimientos estudiantiles, independientemente de su razón de existencia, atraviesan por una serie de etapas desde su aparición hasta su desenlace (Feuer, 1970), podemos señalar las siguientes, tomando como referente directo las huelgas analizadas:

- a) Gestación. El origen de las movilizaciones estudiantiles hay que encontrarlo en las aulas, pasillos y corredores de la institución, en donde los estudiantes intercambian distintos puntos de vista; en las redes ocultas en donde las demandas e inquietudes van tomando forma. Espacios como los círculos de estudio o las organizaciones establecidas son los lugares estudiantiles de intercambio en donde se gestan los movimientos.
- b) Elección de Metas. Esta etapa se caracteriza por la búsqueda de una “causa de lucha” que brinde identidad al movimiento; un objetivo que en relación con las condiciones sociales y políticas reinantes, refleje el malestar estudiantil. Sin duda, es en esta elección en donde se puede apreciar con mayor claridad el sentido de oposición y de revuelta generacional y el que más conviene a su estrategia: el movimiento estudiantil se convierte en órgano, portador y difusor de la acción.

- c) Acción estudiantil autónoma. El recurso por excelencia es la suspensión de actividades en la institución, apropiándose de ella mediante la huelga, pero además, es aquí donde el movimiento sale del claustro y adquiere presencia pública a través de la manifestación en las calles.
- d) Desarrollo de actitudes políticas e ideológicas. En esta parte es donde se dan cita toda una serie de acciones en que los estudiantes pretenden identificarse con los sectores oprimidos de la sociedad. En una suerte de populismo, que llama al pueblo a unirse en la lucha que sólo los estudiantes, como vanguardia de la sociedad, son capaces de encabezar.

Esta última etapa se divide en tres vertientes. La primera es aquella que tiene como punto de quiebre el rechazo de la sociedad a los llamados de unidad y de lucha conjunta con los estudiantes. Cuando se da un



desencuentro de este tipo sobreviene una pérdida en la fe democrática y de lucha del movimiento y se acentúa el elitismo de los estudiantes que tienden a rechazar al pueblo al que antes llamaban insistentemente. La segunda vertiente es aquella en que el movimiento estudiantil tiende a extinguirse o declinar cuando las causas que le dieron origen desaparecen porque sus demandas fueron resueltas de modo satisfactorio o, por el contrario, son completamente rechazadas por medio de la represión. La tercera y menos usual es el movimiento estudiantil que permanece y mantiene viva la organización del estudiantado a través de federaciones y organizaciones estudiantiles.

Conclusiones

La institución se convirtió en una caja de resonancia de múltiples conflictos, protagonizados por estudiantes de la misma institución, o por grupos sociales que buscaban controlar, influir o apoderarse de ella. Durante el periodo de estudio, se duplicaron el número de carreras, lo que produjo un aumento de la planta docente y desde luego de la matrícula: ambas adquieren características diferenciadas. No sólo es el hecho de que la institución recibe un mayor número de individuos, sino que las condiciones en las que se da trastocan las antiguas relaciones, así como los contextos en que se desenvuelven los sujetos. Es una situación de transición en que las viejas estructuras académicas están en un punto de transformación incompletas y las nuevas no se consolidan plenamente.

Los efectos al interior de la vida institucional se manifestaron en diversas formas, por ejemplo: huelgas estudiantiles, manifestaciones políticas encabezadas por los universitarios, inestabilidad en la rectoría y recurrentes enfrentamientos con los gobernadores. Pero detrás de todo esto, se encuentra un hecho central presente en toda la década: la oposición de los jóvenes a la política educativa implementada por el Estado mexicano a partir de 1946 y su negativa a cambiar los princi-

pios “progresista y al servicio del pueblo” que le atribuyen reiteradamente a la institución.

Las características que el movimiento estudiantil presenta en este periodo están signadas por una nueva composición de demandas y acciones, pues pasan de intereses netamente estudiantiles como comedores, becas, cuotas escolares bajas, etcétera; a demandas de corte social y externas a la universidad: por ejemplo, la defensa de trabajadores en reclamo por los bajos salarios que recibían campesinos y obreros, y las protestas en contra del alza de tarifas y servicios públicos como los camiones en 1966. En otras palabras, el movimiento estudiantil abandonó su carácter gremial y centrado en sí mismo y se movilizó en función de otro tipo de demandas, principalmente de carácter social.

La actitud asumida por los jóvenes ante estos hechos es guiada por el deseo de la adhesión popular y por la esperanza de que las organizaciones populares los siguieran y depositaran en ellos un voto de confianza, al considerarse aptos para denunciar los reclamos sociales y las injusticias que sufría el pueblo; una suerte de conciencia de la sociedad. Como intelectuales, herederos orgullosos del prestigio de sus predecesores o adquirido recientemente bajo el estatus universitario, los estudiantes expresaban insistentemente su vocación por gobernar; como jóvenes idealistas, experimentaban un misticismo social, una necesidad de confundirse con la gente humilde como los choferes de los camiones del transporte urbano de la capital, campesinos de Uruapan, Zamora y otros pueblos. Esta mezcla de elitismo intelectual y de misticismo populista es un rasgo que marcó los movimientos estudiantiles que aparecieron en Michoacán durante la década mencionada.

Los movimientos estudiantiles referidos logran articularse y presentarse como entes opositores en función de una solidaridad generacional, entendida ésta como el sentirse víctimas de un enemigo común: el poder encarnado en la figura del gobernador; se constituye a través también de experiencias concretas relevantes y/o de violencia: muerte de estudiantes, enfrentamientos

con la policía, marchas, ataques contra edificios públicos, etcétera. Estos acontecimientos provocan en los estudiantes un mecanismo de defensa ante la agresión a su "hombría" perpetrado por su mayores.

Por las características descritas en esta investigación, el movimiento estudiantil se define como una acción colectiva que más allá de la claridad de sus peticiones, las magnitudes demográficas que poseían o la trascendencia histórica de las propuestas y demandas que planteaba, fue capaz de producir sociedad, es decir, situaciones, relaciones y sujetos en los ámbitos de la economía, la cultura y la política. Sus miembros estuvieron motivados por la convicción de que su generación debía cumplir una misión histórica en la cual la vieja generación, las otras élites o la otras clases, habían fracasado.

A lo largo de los conflictos analizados en este trabajo, la constante es el recurso de la huelga estudiantil. La huelga denota una forma de organización social con principios y prácticas de realización conjunta. Los movimientos estudiantiles involucrados se constituyen en la práctica y como tales, no están determinados apriorísticamente, sino que se conforman mediante procesos que estructuran un tipo de organización ante las relaciones sociales y de poder. De esta forma, se constituyen en una fuerza colectiva que surge por la concurrencia articulada de las prácticas de los individuos por encima del ordenamiento político de las relaciones sociales en una coyuntura determinada.

La violencia en este estudio se manifiesta en una forma de relación social concreta, referida a un tipo de interacción comprendida desde el punto de vista de los sujetos participantes, de sus conductas e intenciones. Específicamente, en cualquier relación, proceso o condición para lo cual un individuo o grupo viola la legitimidad física, social o psicológica de otra persona o grupo generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce. La violencia fue un medio eficaz para inhibir el desarrollo de los jóvenes en su condición de estudiantes, anular el potencial inherente al movimiento estudiantil, limitar la acción política y, en algunos casos, causar la muerte.

El problema de las relaciones entre política y violencia se plantea, por un lado, desde la perspectiva de un determinado orden político-legal, que fue el punto central del discurso, primero, en contra de los estudiantes de Morelia y después contra toda acción estudiantil o disidente que se registró en los años sesenta. La forma de excluir y marginar a los estudiantes fue señalarlos como "extraños", "apartidas", catalogados como los "otros", "los jóvenes enemigos de México", los universitarios "subversivos", "delincuentes", "terroristas", "comunistas", o alguna otra denominación equivalente. Se les atribuyó una identidad maligna, dotándolos de una personalidad ficticia, con el fin de despojarlos de su condición humana. El gobierno persistió en mantener y dirimir el conflicto en el marco de un esquema binario, las múltiples caras de los "malos" y los "buenos".

Ante este panorama, la violencia ejercida en contra del movimiento estudiantil, una vez que se identificó en personas, grupos y sectores, generó psicopatías diversas y provocó un efecto de diferenciación con el resto de la sociedad, explicando al movimiento como una transgresión al sistema o al orden social. El problema adicional es que este círculo concéntrico en el que los estudiantes se ubicaban se fue agrandando progresivamente; involucró a otros sectores, a todos los disidentes o enemigos del régimen que fueron vistos como subversivos y recibieron un trato excluyente, por ejemplo, de los recursos económicos a la institución o de acceso laboral. Tiempo después se estigmatizó a los estudiantes como transgresores del orden con lo cual se volvieron doblemente víctimas.

Para el gobierno estatal, los conflictos estudiantiles fueron algo negativo, indeseable, sinónimo de violencia y, en consecuencia, de una situación que había que corregir y, sobre todo, evitar. La intención siempre fue la de silenciar los conflictos y la diversidad de intereses y perspectivas políticas y sociales contrarias, para imponer una concepción de lo que debería ser el orden en la entidad y en la institución universitaria.

Todo esto en un proceso en contra de la institución y de todos sus integrantes; fue una manifestación clara

de violencia. Se puede definir como parte de un proceso paranoico que prevaleció antes del estallido de la represión contra los jóvenes. Algunas declaraciones tanto a nivel nacional como local marcarían significativamente el rumbo de las futuras acciones sobre los estudiantes, siempre sospechosos de promover el comunismo.

De las cuatro huelgas que se abordan en este estudio, la violencia más contundente es la que proviene del gobierno de Agustín Arriaga (1962-1968), cuyas justificaciones ideológicas siempre giraron en torno a la defensa del país en contra del comunismo, socialismo, marxismo y la desestabilización nacional; lo que generó una percepción disociada de sus efectos en los individuos y en la sociedad. El gobierno de Arriaga desde su inicio se dedicó a construir un discurso racionalizador del “enemigo”; interno o externo, comunista o cardenista, para poder someter el movimiento estudiantil. De esta forma, gran parte del esfuerzo gubernamental se concentró en transmitir esta idea eficazmente a grandes sectores de la sociedad, sustentada en un falso sistema de creencias, en donde la víctima o el enemigo era devaluada de tal manera que perseguirlo o eliminarlo se tornaba en un factor de salud social. Los efectos de estas acciones derivaron en una polarización extrema de la sociedad, pues también los estudiantes difundieron la visión del gobierno como “el enemigo” a vencer, prevaleciendo una visión maniquea que traería graves consecuencias para ambas partes.

Los constantes ataques de diversa índole sobre los universitarios generaron un ambiente de amenaza política, percibida como de aniquilación a la institución, dirigida hacia los sujetos; una amenaza al quehacer político inicialmente representada por los estudiantes y, posteriormente, por los opositores del gobierno en general. El clima de amenaza y miedo que se extendió sobre todo lo “universitario” entre 1963 y 1966 encubrió de muchas maneras la intolerancia sobre la disidencia estatal que existía y que fue combatida determinantemente. Durante los años en que Arriaga Rivera gobernó el estado se introdujo como práctica cotidiana una dimensión intolerable en las relaciones sociales: el terror, como una

cualidad de la actividad política de esos años que se tradujo en ataques físicos y secuestros a los estudiantes, terrorismo en la universidad, intimidación permanente y, por último, el asesinato de jóvenes, situación que hasta ese momento era difícil de imaginar en una institución universitaria.

A las acciones estudiantiles de esta década en Morelia se les consideró dentro de un marco predeterminado, inflexible y pétreo, que no aceptaba el pluralismo y la diferencia como un problema a solucionar, sino como una condición a asumir. Por eso la insistencia de caracterizar a los jóvenes como violentos e irreverentes, desafiantes de toda normatividad social. Una suerte de profecía de autorrealización, de convertir al supuesto culpable en culpable, haciendo todo lo posible para demostrarlo.

La represión modificó la representación colectiva que la sociedad tenía de la violencia política, pues nunca se había ejercido tanta presión sobre la universidad como en esos años. Se estableció un “discurso de guerra” que intentó legalizar, justificar y legitimar los excesos del gobierno en contra de la universidad, los estudiantes y el movimiento estudiantil y todas las acciones subsecuentes. De un momento a otro, se eligió seguir una estrategia que fortaleciera la idea de que la existencia de “unos” dependía de la destrucción de los “otros”. La violencia operó como un instrumento descarnado, automatizado, carente de significación, capaz de generar terror y de desafiar abiertamente a la institución.

La argumentación estatal para justificar sus acciones giró en torno a que la violencia ejercida en contra de los estudiantes se utilizó en función de preservar el estado de derecho. Es decir que se utilizó para mantener el orden y la legalidad, por lo que lo legítimo aparece vinculado a lo legal desde el punto de vista gubernamental para descalificar al movimiento estudiantil.

La disputa por la modificación de la ley orgánica y las orientaciones filosóficas que ésta debería de promover fue uno de los detonantes más explosivos a lo largo de la década. En torno a ella, se generaron enfrentamientos entre estudiantes, autoridades y desde

luego con el gobierno estatal que a final de cuentas logró imponer una legislación a su entera conveniencia. El derecho funcionó aquí como un mecanismo que colocó a la violencia dentro de ciertos límites y encubrió distintos tipos de violencia; esto fue así en nuestro caso de investigación, porque la violencia se legitimó a través del discurso legal.

La violencia ejercida sobre el movimiento estudiantil michoacano logró destruirlo y volvió incontrolables las relaciones institucionales. Lo que salta a la vista es la ira

que atropella al movimiento, a la institución y a las normas establecidas. En otras palabras, borró cualquier lógica de entendimiento posible.

Por último, es importante mencionar que si bien la violencia ejercida en contra de todas las huelgas registradas en esta investigación, fue una marca indeleble en la historia de los movimientos estudiantiles del país, pasó a segundo término por otro acontecimiento en donde la violencia sobre los estudiantes volvió a perpetrarse, como fue el caso de 1968 en la capital.

Notas

1. Un desarrollo amplio de cada una de las huelgas se encuentra en el libro: Gómez Nashiki, Antonio. *Movimiento estudiantil e institución. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966* (2008), México: ANUIES.
2. Los entrecomillados se refieren a las principales consignas con las que los estudiantes denominaron sus respectivas movilizaciones, tanto en sus pliegos petitorios, como en las mantas y pancartas que portaban.

Bibliografía

- Baczko, Bronislaw (1984) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Balandier, George (1994) *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*, Barcelona, Paidós.
- Beltrán, Moya, José L. (1997) "La historia de las mentalidades o la mentalidad en la historia", en revista Iber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 12, Madrid, Grao.
- Bloch, Marc (1996) *Introducción a la historia*, Col. Breviarios, núm. 64. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bosch, Jorge (1985) *Cultura y contracultura*, Buenos Aires, Emecé.
- Burke, Peter; Darnton, Robert; Ivan, Gaskell (1991) *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial.
- Canetti, Elías (1997) *Masa y poder*, Madrid, Alianza-Muchnik.
- Córdova, Arnaldo (1989) "La historia, maestra de la política" en *El Estado mexicano y la revolución mexicana*, México, Era.
- De Certau, Michel (1996) *La escritura de la historia*, México, UIA.
- Donlap, D. y Goldman, P. (1991) "Rethinking Power in Schools" *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, núm. 1.
- Elias, Norbert (1984) *Sobre el proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Feuer, Lewis (1970) *Los movimientos estudiantiles. Las revoluciones nacionales y sociales en Europa y el Tercer Mundo*, Buenos Aires, Paidós.
- Flacks, Richard (1971) *Youth and social change*, Chicago, Markham Publishing, Co.
- Gómez Nashiki, Antonio (2008) *Movimiento estudiantil e institución. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966*, México, ANUIES.
- Kernberg, Otto (1999) *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Klineberg, Otto; Marisa Zavalloni, et al (1975). *Students, values, and politics. A Crosscultural comparison*, USA, The Free Press.
- Krauze, Enrique (1999) *Mexicanos eminentes*, México, Tusquets.
- Mannheim, Karl (1975) *Essays on the sociology of knowledge*, New York, Oxford University Press.
- Melucci, Alberto (1994) "¿Qué hay de nuevo en los movimientos sociales?" separata correspondiente al texto de Laraña, Enrique; Johnson, H.; y Gursfield, J. R (Comps.), *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ortega y Gasset, J.(1923) *En torno a Galileo*, (Obras Completas, Vol. V), Madrid, s.e.
- Remedi, Eduardo (1997) *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. Tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV.
- Sartori, Giovanni (1987) *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Verta, Taylor (1989) "The women's movement" en *Abeyance, an American Sociological Review*, núm. 64.
- Touraine, Alain (1997) *Sociología de la acción*, México, IIS/Siglo XXI.
- Zemon Davis, Natalie (1999) *Mujeres en los márgenes: tres vidas del siglo XVII*, Madrid, Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.

Fundación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Formaciones intermediarias

• SONIA BUFI ZANON

Resumen

Este texto expone algunos de los temas nucleares, encontrados en fuentes documentales y a través de entrevistas a profundidad a actores principales de la fundación de un centro de enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional Autónoma de México a finales de los años 70. Presenta los hallazgos y el análisis de los datos contenidos en uno de los capítulos de la tesis doctoral en Investigaciones Educativas, bajo la dirección del Doctor Eduardo Remedi: "Ecos de Babel. Proceso de institucionalización y construcción identitaria en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM", sostenida en julio de 2008. La presentación del caso estudiado desde una perspectiva etnográfica, que corresponde al periodo fundacional de

dicho establecimiento educativo, contempla: una introducción al marco teórico utilizado que se basa en las propuestas psicosocioanalíticas de René Kaës, psicoanalista y profesor de psicología y psicopatología clínica en la Universidad de Lyon 2; los datos más relevantes de la historia fundacional del caso estudiado y algunas reflexiones finales donde se pretende comprender este proceso de institucionalización a la luz de las teorías expuestas. Se centra en particular en lo que René Kaës llamó, en su afán por "comprender la psicología del grupo en sus relaciones con la de los sujetos que lo integran, así como las características de los elementos que se constituyen como los operadores de esas relaciones" (Segoviano, 2010), "formaciones y procesos intermediarios".

• Doctora en Ciencias, en la especialidad de Investigaciones Educativas por parte del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Labora en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. soniabufi@gmail.com

Introducción

Según las teorías de René Kaës, las formaciones intermedias se generan en los intersticios que resultan de la no adecuación entre el espacio psíquico del individuo y el espacio psíquico grupal. Son un medio de pasaje o de intermediación entre ambos espacios para que la relación del sujeto con el grupo pueda darse. Tratemos de explicar algunas partes del esquema teórico donde interviene este concepto.

El grupo es una condición preexistente al individuo y califica inclusive toda la condición humana. En su posición totalizadora, el grupo “predispone señales de reconocimiento y de convocación, asigna emplazamientos, presenta objetos, ofrece medios de protección y de ataque, traza vías de cumplimiento, señala límites, enuncia prohibiciones.” (Kaës, citado por Segoviano, 2010:1). En el grupo, que se convierte en –o nace como– institución, el individuo adquiere o aprende las normas y las reglas bajo las cuales deberá vivir para poder convivir con otros iguales o diferentes a él. Debe renunciar a sus pulsiones y negar afectos, entre algunas de las exigencias del grupo sobre él. De alguna manera, entre grupo e individuo, se sella un “pacto inconsciente de inhibición para que las condiciones psíquicas y sociales del lazo sean mantenidas en la forma del reagrupamiento que lo constituyó.” (Kaës, 2003:18). El sujeto cumple con el pacto inconsciente porque, además de todo lo enunciado, no tiene ni cultural ni socialmente muchas opciones para una vida fuera del grupo o de las instituciones. Esto por una parte, pero por la otra, vale recordar que si bien el individuo es parte instituida, también es parte instituyente: es su fuerza creadora la que está al origen del grupo. Sin embargo, la adecuación psíquica entre dos modos de operar y ver el mundo –del sujeto y del grupo– no es total ni absoluta pese a su “inextricabilidad”. Las dos piezas del rompecabezas, si es que las pudiéramos prefigurar o representar, no embonan porque “la realidad psíquica específica del grupo (...) se diferencia de la realidad psíquica del sujeto”. (Segoviano, 2010: 2). Y sin embargo, según Segoviano, el

grupo no funciona con una psique autónoma y “externa a los sujetos que lo forman”; de hecho, su modelo básico es la estructura de la psique individual, aunque la transforma para su propia realización y operatividad. Esto da lugar a una situación paradójica ineluctable: la diversidad de los mundos psíquicos individuales y grupales es sólo parcial; esto es, ambos tienen una autonomía parcial, dependen parcialmente uno de otro. En los espacios de no coincidencia, se abren intersticios, brechas, hiatos, que son aprovechados por ambos sistemas psíquicos para poder mantener el vínculo. Estas brechas dan lugar a las “formaciones intermedias” cuya función es permitir el paso de un espacio psíquico a otro. Lo es por ejemplo el “contrato narcisista” y el “pacto denegativo”, en términos de Kaës.

Como contrato, esta formación intermedia designa el mecanismo que permite a los sujetos y al grupo reforzar sus procesos identitarios haciendo que “cada sujeto singular tome un cierto lugar ofrecido por el grupo y significado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, ha tenido un discurso conforme al mito fundador del grupo.” (Kaës, 2003:29). Indica que el sujeto es su propio fin a la vez que forma parte indisoluble de una cadena social –la institución como reagrupamiento cultural y social–. Es una de las condiciones psíquicas para la conformación del “yo” en el espacio social, “para que el ‘yo’ pueda habitarlo” apunta Piera Aulagnier (2004:167). Las voces que preceden al sujeto y que forman un discurso preexistente como voces del conjunto o del grupo al que accede el sujeto en un momento determinado de su vida, son “un conjunto en que el sujeto puede proyectarse en el lugar de un sujeto ideal.” (Aulagnier: 2004:163). De ahí la idea de contrato narcisista.

Simultáneamente, mantener el vínculo demanda que el grupo y el individuo establezcan otra mediación: la de un “pacto denegativo”. El “pacto denegativo” implica la “(...) búsqueda de la concordia (que) aparece como la negativización de la violencia, de la división y de la diferencia que comporta todo lazo: el pacto acalla los diferendos.” (Kaës, 2003:33). Señala que el “pacto dene-

gativo” tiene dos funciones bipolares: una es necesaria para mantener el lazo con el Otro –tengo que inhibir desacuerdos– y otra permite defender el espacio subjetivo –al negar la realidad, me protejo de los ataques que implica–. El “pacto denegativo” recubre los factores o hechos silenciados, negados, pero sostiene el “contrato narcisista”. (Remedi, 2006). Es

un acuerdo que mantiene en el silencio y bajo los efectos de la represión aquello que no es pasible de representación. Bajo estos contratos y pactos, el grupo indica a cada sujeto el lugar que debe ocupar y la tarea que debe llevar adelante. Uno y otro –lugar y tarea– están en íntima relación con el mandato de los fundadores que cada uno debería prolongar. (Nicastro, 1997:67).

Los pactos denegativos acallan los diferendos y sellan alianzas para poder inscribirse en un ideal. Remedi (2006) señala

Por pactos denegativos, por los contratos, es que se construyen, para Kaës, las alianzas inconscientes que se articulan sobre la función del ideal: el ideal del yo,¹ el ideal institucional, se articula sobre estos contratos, estos pactos. (...) Ahí está el imaginario, y éste se articula sobre la negación de la falta fundante. (...) La falta es lo que no se dice, lo que no se enunció, lo que queda fuera del vínculo pero que sostiene al vínculo, el implícito no dicho. . .

Pero cuando pactos y contratos no son respetados, advienen rupturas en el vínculo psíquico que se expresan en conflictos internos (en manifestaciones corporales, psíquicas y emocionales) o externos (confrontaciones, reclamos, crisis) en que los sujetos y los grupos se implican con el fin de evidenciar una toma de consciencia, o romper con el orden establecido, buscar la aplicación de un nuevo orden o reinventar espacios de interacción y organización, entre otros afanes manifiestos y conscientes o implícitos e inconscientes. Por su parte, la institución ejerce presiones para no develar las fallas del orden instituido y las múltiples violencias sobre las que se asienta: la violencia del deseo individual, de los derechos de grupos

y sobre los valores colectivos. (Kaës, 1996). La institución como espacio de formaciones y procesos heterogéneos, como punto de conglomeración de procesos múltiples de orden político, social, cultural, económico, histórico buscará que “las inversiones psíquicas (sean) destinada(s) a hacer coincidir en una unidad imaginaria esos ordenes lógicos diferentes y complementarios, con el fin de hacer desaparecer la conflictividad que contiene.” (Kaës, 2003:15). Pero pese a la capacidad de la institución de absorber las lógicas diferentes de cada sujeto, esta unidad exógena (en relación al sujeto) se vuelve una ilusión que se rompe cuando la violencia de lo negado emerge y fractura los pactos inconscientes que la sostienen.

La propuesta metodológica que se elabora en el seminario del Dr. Remedi consiste en articular estos planteamientos psicoanalíticos con la historia de una institución, en particular en su periodo fundacional que contiene, por su aspecto esencial, todos los síntomas de la relación entre sujeto y grupo.

Estudio de caso

1. Fundamentos académicos: la historia oficial

El 30 de noviembre de 1966, José Eusebio Salgado y Salgado, joven egresado de las carreras de derecho y de ciencias diplomáticas de la UNAM desde 1963, recibe un oficio firmado por el licenciado Fernando Solana, secretario general de la UNAM,² que lo nombra encargado del centro. Ese día, el rector Javier Barros Sierra había firmado el acuerdo de creación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).

La enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad se ha impartido en diferentes facultades y escuelas, aplicando sistemas administrativos y académicos diversos, de los que no se han obtenido siempre los mejores resultados. Ante la necesidad:

- De concentrar el esfuerzo que la Universidad realiza en la enseñanza de lenguas extranjeras,

para elevar la eficiencia administrativa y académica de la misma;

- De establecer los sistemas pedagógicos uniformes y más eficaces, y
- De aumentar el número de lenguas vivas que se enseñan en nuestra Casa de Estudios;

Se crea el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de esta Universidad.

El Centro estará a cargo de un Director general, que será nombrado por el Rector. Se organizará por departamentos, por cada una de las más importantes lenguas vivas o por grupos lingüísticos.

El objetivo del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras será capacitar en el manejo práctico de éstas, a estudiantes de la Universidad. Se impartirán cursos ordinarios y especiales, con diferentes grados de intensidad en los estudios. (...). (Acervo CELE 1966-1968).

El mandato fundacional que el rector Barros Sierra atribuye al CELE se basa en un dictamen negativo sobre la calidad de la enseñanza de las lenguas en la Universidad, impartida hasta ese momento en algunas de sus escuelas y facultades. Con el fin de remediar a esta situación, propone la creación de una nueva entidad cuya función es de uniformar los programas de estudio y ofrecer una mayor cantidad de lenguas extranjeras. Se convoca a los profesores que daban clases de idiomas en las dependencias de la UNAM para proponerles ser profesores del nuevo CELE. Aceptan la propuesta y celebran el anuncio en una reunión informal. Proviene de las escuelas o facultades de Filosofía y Letras, Medicina, Derecho, Ciencias Políticas, pero se busca también la colaboración de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria así como de otras instituciones ligadas a las embajadas.³

Dicho acuerdo de creación del CELE no es publicado en la *Gaceta Universitaria*⁴ como sí lo son los acuerdos de creación del Centro de Estudios Orientales, el Centro de Estudios Angloamericanos, el Centro de Estudios Latinoamericanos (los tres en *Gaceta UNAM* del 8 de agosto de 1966); el Centro de Traductores Greco-latinos (*Gaceta*



UNAM del 12 de diciembre de 1966), el Centro de Lingüística Hispánica (*Gaceta UNAM* del 3 de abril de 1967), entre otras dependencias que podrían equipararse al CELE. El CELE nace con un sello de incertidumbre. En entrevista con el doctor Salgado,⁵ este explica los inicios inciertos del Centro en términos de “ver cómo era el arranque y si el CELE se sostenía”. Agrega: “Tenía la espada de Damocles sobre de mí, por la cuestión del dinero. Que nada más no funcionara algo y nos cortaban la cabeza” (Entrevista 24: 15/09/2004). Un profesor que formaba parte de los docentes contratados en ese momento expresó:

La UNAM de entonces no era la misma que ahora, alguien tuvo la iniciativa de uniformar la enseñanza de lenguas y le dijeron a Salgado: “No sabemos si esto es posible. Ustedes nos van a enseñar a nosotros si esta idea es viable o no” (Steve Bastien, XV años).⁶

2. Mitos de la fundación

En 1966, el rector Barros Sierra nombra como secretario administrativo del CELE al señor José Salgado y Salgado porque ese joven licenciado en Derecho había tomado

una iniciativa que le valió hacerse notar. El doctor Salgado relata que cuando ingresó a la UNAM decidió inscribirse a los cursos de inglés que se impartían en su escuela, ya que en la carrera de Ciencias Diplomáticas, como en muchas carreras más, era requisito el dominio de dos lenguas extranjeras para la titulación. Optó por el inglés porque era una lengua que no dominaba, mientras que desde la preparatoria había estudiado francés, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en la Alianza Francesa. Explica su acción –que tendría un efecto directo sobre el centro de lenguas naciente– de esta manera:

Le escribí una carta al rector en el año de 1965, ya casi para terminar el año. La carta fue a dar al nuevo rector [...] en la que le decía que yo creía que la universidad nos engañaba porque no nos enseñaban los idiomas como correspondía. (Entrevista 24: 15/09/2004).⁷

El motivo del joven Salgado para escribir esa carta al rector fue un incidente que había sucedido años atrás, cuando empezaron sus clases de inglés al inicio de su carrera, en 1959. Cuenta los hechos así:

Me siento, y dice el profesor [de inglés] “Voy a repartirles unos periódicos para que empecemos la traducción”. Y entonces yo levanté la mano: “Que dispense, Maestro. ¿Cómo vamos a empezar a traducir si no sabemos el abecedé de inglés?”. Y en vez de contestarme correctamente, volteó y me dijo “Muchacho pellejo, tú no me vas a decir cómo voy a enseñarles yo el inglés”. Le dije: “Maestro, guárdese usted sus palabras que yo no lo he ofendido, nada más le estoy preguntando”. Y me siguió insultando. Entonces agarré, me levanté, cerré mi libro y le dije “No voy a tomar inglés, me voy a ir a francés. Lamento mucho este incidente”. Salió detrás de mí, grite y grite, insultos. Mis compañeros me dijeron “Si te toca él el día del examen te va a reprobar”. Lo siento mucho, yo me voy. (Entrevista 24: 15/09/2004).

El estudiante, molesto, no volvió a pisar un aula de inglés en su facultad. Pasaron los años y la espina del conflicto seguía clavada, hasta que decidió dirigirse al rector.

A mediados del año de 1966 toma el cargo de rector de la UNAM el Ingeniero Javier Barros Sierra (*Gaceta Universitaria*, junio 6 de 1966:1-3) y el día 29 de noviembre de 1966, Salgado y Salgado recibe una convocatoria por parte del nuevo rector, quien le precisa, según los recuerdos del propio Salgado:

Entre las cosas que tengo programadas es la creación de un centro que se encargue de los idiomas extranjeros para resolver el problema que usted me planteó en una carta. Esto no quiere decir que su carta haya sido la decisiva, pero es la demostración de que vamos a hacer las cosas como Dios manda. Queremos hacer un centro de tal manera que ya no estén ubicados los idiomas en cada escuela, porque eso desvirtúa la enseñanza. Mientras que un centro especializado en los idiomas tendrá las funciones didácticas, técnicas y académicas precisas para la correcta enseñanza de un idioma, métodos pensados para el hispano parlante, que es lo que nos preocupa, lo que necesitamos nosotros es que estén muy bien estructurados los idiomas.

El licenciado Salgado acepta el encargo y agrega: “No soy experto en idiomas, yo uso los idiomas como usted también lo acaba de decir, como instrumento de trabajo para mi investigación y mi trabajo.” El recién licenciado no se sorprende del hecho que el rector no sólo haya atendido su petición, sino que le haya confiado además la responsabilidad del nuevo centro. El joven Salgado pertenecía a lo que él mismo llama una “familia antigua”, entiéndase una familia económicamente desahogada. Recuerda que cuando él era niño, su familia contaba con 27 eclesiásticos, varios de ellos arzobispos en México⁸ y agrega: “Mi padre fue un hombre rico; yo llegaba a la Universidad en limusina, con chofer”. Sus abuelos y sus padres eran españoles que lograron hacer fortuna en el país.

El primer director del CELE dice ejercer “una férrea disciplina” que se aprecia, por citar un ejemplo, en la lectura detenida de los reportes mensuales de cada

profesor,⁹ y cuando lo consideraba necesario, los “mandaba a llamar para comentar” el reporte (Steve Bastien, XV años). En lo administrativo, esa disciplina se ejemplifica en la entrega de cuatro informes a la Secretaría General, tan sólo durante el primer semestre de actividades (Ilse Heckel, XV años). Pero además del rigor en la gestión, el énfasis que pone el director en el tema económico indica cuán importante es para él responder cabalmente a la demanda de las autoridades de la UNAM. El mismo doctor Salgado afirma al respecto: “Me volví un ‘déspota ilustrado’, como decía la maestra D”. Entre otras varias referencias al tema del control, subraya: “Me sacrificué amarrando el cinturón, me sacrificué corriendo gente que no debí de haber tocado, yo me recuerdo que fui muy cruel, pero no me quedaba otro remedio”. En otro momento, agrega: “El rector me mandó felicitar, dijo que yo había entendido perfectamente bien el problema”. Uno de sus profesores escribirá años más tarde:

[el señor Salgado] se abocó con la energía que lo caracterizaba a la tarea de fundar las bases humanas y materiales. Su intenso y personal estilo de trabajar y de exigir responsabilidad y trabajo de sus nuevos colaboradores lo hicieron figura de estima para muchos (Steve Bastien, XV años).

Sin embargo durante ocho años el CELE, como establecimiento, es más una idea que una realización: carece de un edificio propio, los profesores ocupan los salones que en las facultades se les conceden (“era más fácil conseguir salones que conservarlos” se queja Steve Bastien). Es la larga travesía del “CELE peregrino” que tiene unas oficinas en un espacio reducido –las instalaciones del aire acondicionado del auditorio– de la Facultad de Filosofía y Letras y pocos materiales didácticos que los profesores trasladan a cuestas de un lugar a otro del *campus* universitario. Si vemos en la historia del CELE, como en la historia de todas las instituciones educativas, un proceso de institucionalización, de profesionalización y de socialización, éste último es probablemente el que más luz arroja sobre las razones por las que el CELE pudo sobrevivir a pesar de las carencias. Steve Bastien (Boletín XV años) lo explica así:

La gente trabajaba más horas de las mencionadas en sus contratos. No se prestaba atención a los horarios de trabajo, se insistía en que todo el personal se identificara completamente con la idea-proyecto que entonces era el CELE [habla de] la entusiasta respuesta del personal académico y administrativo que puso las bases de un espíritu de trabajo, responsabilidad y colaboración [...] En esa época de transición hacia la universidad masiva, el CELE naciente dio un ejemplo de entrega y de responsabilidad ejercidas con entusiasmo contagioso, cuando sus recursos materiales eran casi inexistentes, [...] se trabajaba día y noche si fuera necesario.¹⁰

Sobran ideas innovadoras, iniciativas colectivas, empuje vital. Aparece la imagen de la institución heroica que despliega toda su energía para no perecer en edad temprana. Se lanza, por ejemplo, la famosa “campaña del millón” que consistió en formar un camino juntando peso con peso a lo largo del circuito universitario. No se llega a recolectar el millón de pesos para la construcción de un edificio para el CELE, pero sí se logra apreciar el apoyo que la comunidad universitaria está dispuesta a brindar



al CELE. Además, la “campana del millón” se convierte también en la ocasión para debatir, profesores y alumnos, con el Secretario General de la UNAM en torno a las necesidades del centro, de sus profesores y de los estudiantes; Ilse Heckel comenta al respecto su sorpresa ante una dinámica, que sin ser identificada como emancipadora o revolucionaria (utiliza el término “chistoso”), sí fue de establecer repentinamente “una relación horizontal” entre los sujetos implicados, autoridades, profesores y estudiantes, a la que no se estaba acostumbrado (Entrevista 2, 10/07/2004). El dinero recaudado servirá para comprar un mimeógrafo de buena calidad, pero las negociaciones con las autoridades no redundan en el financiamiento de un edificio para el CELE.

3. La historia no escrita

La conversación entre el rector y el director del CELE incluyó otro aspecto sobre una encomienda especial: hacer del CELE un centro económicamente “rentable”, lo que el doctor Salgado narra así:

El primer problema al que yo me comprometí con el rector es que los idiomas se cobrarían [con énfasis] aparte de lo que se pagaba ya de cuotas; se pagaba en aquel entonces 100 pesos. Era mucho dinero en aquella época...Le dije sí, que iba a lograr cobrar, que inventaría yo todo un sistema de becas, pero que las cobraríamos para que la universidad tuviera un ingreso extra. ¡Quién me iba a decir que ése iba a ser uno de los logros más grandes, porque sí se logró, sí se obtuvo; yo hice todo un esfuerzo y sí se logró, se obtuvo que se cobrará! [En otro momento de la entrevista, aventura una explicación] ¡Por qué me nombraron a mí? ¡Porque yo estaba en la iniciativa privada y querían que se organizara el CELE como empresa, que se cobrará!

Un oficio con fecha del 20 de junio de 1967, firmado por el Secretario General de la UNAM, anuncia al licenciado Salgado y Salgado que:

En la última reunión del Colegio de Directores con el señor Rector se discutió el problema de las colegiaturas del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El señor Rector acordó que se cobren, en general, los \$100.00 por semestre señalados previamente (...) con excepción de los estudiantes para los cuales sea obligatorio el conocimiento de lenguas extranjeras dentro de los planes de las carreras que cursan. Los directores de facultades y escuelas con ese tipo de planes deberán comunicarlo oficialmente al director del centro. Para el resto de estudiantes del centro, el señor Rector ha dado instrucciones de que se establezca un amplio sistema de becas que se otorgarán a los alumnos que carezcan de los recursos económicos necesarios. Estas becas se tramitarán a través del departamento correspondiente de la Dirección General de Servicios Sociales. (Acervo CELE antecedentes 1966-1968).

El Anuario de la UNAM (en su edición de 1962, que es vigente para 1967, fecha en la que se ubica este relato), en su capítulo sobre la Dirección General de Servicios Sociales, señala en efecto que el otorgamiento de becas se inscribe dentro de sus funciones, pero sin ser un sistema generalizado a todos los estudiantes que soliciten una beca: “Las que otorga directamente la universidad se obtienen mediante la calificación que hace un jurado para escoger uno de entre cinco candidatos que presenta cada facultad o escuela” (Anuario de la UNAM, 1962: 309).

Antes de iniciar las clases, en enero de 1967, entre José Salgado y Fernando Solana se produjo un intercambio epistolar en torno a la posibilidad de exentar a ciertos estudiantes, empleados y profesores, del pago de la cuota. Tal es el caso de un químico que trabajaba en el Instituto de Geofísica y por quien intercedió el mismo director del instituto. El director Salgado, al anticipar que este tipo de solicitud podía llegar a ser frecuente, solicitó a F. Solana “la autorización para hacer tales concesiones” (oficio con fecha de 31 de enero de 1967), pero la respuesta fue negativa.

Por otra parte, J. Salgado planteó la necesidad de “hacer una propaganda muy especial a base de visitas personales, inclusión en los boletines estudiantiles, etcétera, para demostrar las razones que nos asisten para cobrar la mencionada cantidad” (de \$100.00). En oficio fechado el 14 de junio de 1967, agrega: “Si es conveniente, también incluiremos en nuestra plática con los señores Directores de Facultades, Escuelas e Institutos de esta Universidad, esas razones”. Y termina exponiendo los motivos que se darán a conocer a la comunidad: “La principal razón que esgrimiremos será la de: ‘Necesidad de contar con aparatos suficientes para darles el servicio más esmerado del Laboratorio de Lenguas’”.

En junio del mismo año, el CELE distribuye una hoja anunciando las fechas, los horarios de inscripción, así como el monto a pagar. También señala que el cupo será limitado a 1,200 plazas en general.

La revisión del archivo CELE 1966-1968 deja ver, sin embargo, algunos desacuerdos con la política de cobros del centro. En oficio fechado el 24 de noviembre de 1967, el Contralor General de la UNAM hace manifiesta su opinión contraria al cobro de \$100.00 a “las personas interesadas en prestar sus servicios como profesores de lenguas extranjeras, por concepto de examen”. Argumenta que “sería igual a que se pretendiera cobrar, por ejemplo, a los aspirantes a profesores ya fuera en esta Universidad o en las incorporadas que tuvieran que presentar el corres-

pondiente examen de oposición”. El asunto es turnado al Patronato Universitario, órgano que decide finalmente la aprobación del cobro (oficio fechado el 1 de diciembre de 1967), conforme al punto V del Reglamento General de Pagos que indica:

Para los cursos especiales o de graduados que se impartan en las distintas escuelas o facultades, las cuotas serán propuestas por el director de la facultad o escuela correspondiente, previa aprobación del Patronato y de la Comisión de Presupuestos del Consejo Universitario.

Aunque aquí se mencionan cursos especiales, mas no exámenes especiales, la cuota por exámenes especiales es de \$30.00 y no \$100.00 (Compendio de Legislación Universitaria, Reglamento General de Pagos, Artículo 1º, fracciones V y VII, aprobado por Consejo Universitario el 20 de diciembre de 1966, p. 1109). Los estudiantes habrán de pagar a fin de cuentas una cuota suplementaria a la que pagan por estudiar en la Universidad.

La etapa inicial del centro está también empañada por una serie de actitudes que demuestran el poco apoyo que algunos funcionarios o empleados de la UNAM destinan al CELE. El director Salgado debe girar oficios a varias dependencias de la UNAM para poder contar con un equipo tecnológico mínimo que le fue negado en varias ocasiones, como se puede apreciar en esta carta que recibe del director de obras e instalaciones de la UNAM:

En relación a su oficio, informo a usted que en las existencias de bodega de esta dirección general de obras e instalaciones en la ciudad universitaria no existe ninguno de los elementos listados en su comunicación y que por lo tanto no estamos en condiciones de satisfacer sus necesidades. (Acervo CELE antecedentes 1966-1968).

Sin saludos ni fórmula de cortesía alguna, firma el director de esa dependencia, el 10 de febrero de 1967.

El 26 de enero de 1967, Salgado externa su molestia con el Secretario General auxiliar de la UNAM por no haber efectuado el pago de un laboratorio a una empresa estadounidense. No encuentra pretexto para tal omisión, ya que la Fundación Ford había realizado un donativo con un remanente de \$21,000.00 sin ejercer. La respuesta efectiva que implica la compra del laboratorio se dará hasta el 26 de julio, esto es siete meses más tarde.

En el mismo tenor es posible enlistar más negativas ante diversas peticiones como fueron: la solicitud de autorización para fotocopiar materiales de lectura; la petición de incluir al CELE en la programación de la moderna computadora que estaba por adquirir la UNAM, para así facilitar los trámites de inscripción de los numerosos alumnos del centro;¹¹ la demanda de autorización para crear las carreras de traducción e interpretación en el CELE (el Secretario General Solana contesta que no está entre las funciones del CELE “más que impartir docencia”); la solicitud de apoyo para ofrecer becas de intercambio a los mejores alumnos del CELE; la necesidad de informar por escrito a los directores de escuelas y facultades sobre el índice de deserción en los cursos del CELE, a lo que Solana contesta que conviene más hacerlo en forma verbal, y otras negativas más. Con toda evidencia, J. Salgado está muy interesado en mantener lazos cercanos con los directores de las escuelas y facultades, prueba de ello la abundante correspondencia –otorgándoles parte de la lista de profesores destinados a cada caso y agradeciéndoles el préstamo de salones, entre otras cosas– entre ellos. Asimismo, procura informarse de dónde podrían encontrarse materiales (micrófonos y audífonos,

proyectors, grabadoras, etcétera) que al CELE le fueran útiles. Así, supo que había 25 micrófonos y audífonos en las oficinas técnicas administrativas; los solicitó y le fueron asignados.

4. Razones de la incertidumbre

El hecho de no publicar en la Gaceta UNAM la creación del Centro indica el carácter tentativo del CELE por motivos económicos pero también señala la prudencia política de las autoridades para conocer la reacción de los estudiantes ante el cambio. Narra el doctor Salgado: “(...) cuando se dieron cuenta los alumnos de Ciencias Políticas de que ya no existían los idiomas en su escuela, trataron de presionar y el rector me dijo: ‘Ahí le va el primer golpe’”. La protesta estudiantil se da también en la Facultad de Derecho.

En el primer semestre de clases que inicia en febrero de 1967, los alumnos inscritos en inglés son 767, en francés 448, en italiano 134 y en alemán 78 (un total de 1,427 alumnos). Al cabo del semestre, la deserción escolar es de 23% en inglés, 33% en francés, 43% en italiano y 41% en alemán, y la tasa de reprobación de



25% en inglés, 9% en francés, 1.5% en italiano y 2.5% en alemán. José Salgado piensa en comunicar a los directores de escuelas y facultades su preocupación por la deserción para que estos tomaran las medidas pertinentes con sus alumnos, pero el Secretario General de la UNAM, Fernando Solana, quien mediaba en todas las relaciones entre el CELE y la Rectoría, no da seguimiento a la petición. Poco después el problema de la deserción llega a niveles tales que suscita protestas tanto por parte del director como de los jefes de los departamentos de inglés y francés. El director José Salgado envía al licenciado Fernando Solana el siguiente oficio con fecha del 21 de febrero de 1968:

Se cumplimentó debidamente la instrucción pasada por la Secretaría General a esta dirección con el fin de dar todas las facilidades a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, sin embargo hemos recibido notas de protesta por parte de los Jefes de Departamentos de francés e inglés que no dejan de alarmarnos ya que los alumnos de Ciencias Políticas no asisten a sus clases y con ello bloquearon 18 grupos impidiendo que jóvenes de diversas escuelas de la Universidad aprovecharan el aprendizaje de los idiomas. Creo, Señor Secretario, que ésta será la última vez que el centro de lenguas dé tales facilidades (...) y desde luego tomaremos medidas pertinentes encaminadas a evitar cualquier entorpecimiento de las labores de nuestro centro, ya que los profesores en su mayoría encargados de esos grupos personalmente han presentado quejas y protestas contra los alumnos, todos ellos de Ciencias Políticas y su no asistencia.

En sendas cartas, anexadas y firmadas por los jefes de los departamentos de inglés y francés se precisa que en inglés "75 % de los inscritos nunca asistieron, a pesar de estar exentos de pago por un arreglo especial. Fueron siete grupos especiales abiertos para Ciencias Políticas". El jefe del departamento de inglés sugiere que cada estudiante podrá inscribirse si firma un acuerdo de

asistencia y que los estudiantes de Ciencias Políticas no deben gozar de privilegio alguno. Recalca que dichos estudiantes han hecho perder mucho dinero al CELE. Solicita que se haga pública en los muros de la Escuela de Ciencias Políticas la lista de los alumnos inscritos que no asisten convocándolos a presentarse a clase. En el área de francés se abrieron 11 cursos de primer nivel para los alumnos de Ciencias Políticas y se indica que "asistieron, pero sólo en ciertos horarios: de 7 a 8 am, de 1 a 2 pm y de 9 a 10 pm".

5. Las primeras fallas en las formaciones intermedias

Lo expuesto hasta ahora contiene visos de disfuncionalidad, sin embargo es en esta parte de la exposición donde podrá verse con mayor énfasis las fallas en la transmisión de los referentes identificatorios requeridos por los sujetos.

Desde el 11 de julio de 1967, el director Salgado solicita que el centro sea incluido en la lista de escuelas y facultades, amparándose en el artículo 8° del Estatuto General de la UNAM, que a la letra dice:

La función docente se realizará principalmente por las siguientes instituciones (sigue lista de 16 escuelas y facultades). Asimismo en las facultades y escuelas de la universidad se desarrollarán y fomentarán labores de investigación como parte de su función de generación y transmisión del conocimiento. Aquellas instituciones en que se otorgue el grado de doctor tendrán el carácter y la denominación de facultades. Cada una de las demás llevará el nombre de escuela nacional.¹²

El licenciado Salgado pedía que se agregara el renglón XVII correspondiendo al CELE. En otras palabras reivindicó para el centro un estatus equivalente al de escuela nacional, aunque no solicitó un cambio en su denominación. La respuesta a la petición de incorporar al CELE en el artículo 8° del Estatuto General de la UNAM, por parte de las autoridades fue la siguiente:

En virtud de las características peculiares del CELE, podrían resolverse sus problemas de fundamentación jurídica, profesorado, planes de estudio, consejos técnicos, etc., a través de un reglamento especial cuyo proyecto le ruego preparar y presentar oportunamente a la consideración del señor Rector. (Oficio firmado por el licenciado Solana el 26 de julio de 1967).

No se especifica en este oficio que el CELE podrá estar incluido en el artículo 8º, pero tampoco se descarta esa posibilidad. En efecto, si bien el artículo 8º precisa que para ser facultad la dependencia deberá tener por lo menos un programa de doctorado, sólo menciona docencia en el caso de las escuelas. En ese sentido, la petición del director no parece ubicarse fuera de la normatividad. El CELE, siendo una dependencia de la UNAM, requería de cualquier manera de un reglamento interno, mismo que el director se afana en tener listo para el 9 de noviembre de ese año y consta de 43 hojas, XVIII capítulos y cerca de 100 artículos. La respuesta del secretario general se da por medio de un memorando personal en el que expresa su desacuerdo sobre la globalidad del texto y puntos específicos:

En principio creo que el reglamento del centro deberá ser mucho más simple y breve. Dudo seriamente sobre la conveniencia o justificación del Consejo Técnico –sin crear un conflicto con algunos otros ordenamientos jurídicos de la UNAM-. Sin embargo, te adjunto copia de la opinión del director general de asuntos jurídicos para que la consideres al elaborar un nuevo proyecto. Pero insisto en mi recomendación de que tu reglamento, como toda legislación universitaria, no debe caer en detalles, para evitar que pronto sea obsoleto. Trataremos este asunto en nuestro próximo acuerdo. (Fechado el 19 de diciembre de 1967).

La demanda de inscribir el CELE en la lista de las escuelas que figuran en el artículo 8º del Estatuto General de la UNAM y la de poder contar con su propio Consejo

Técnico, coligadas ambas, apuntan hacia la voluntad de su director de dar al CELE un estatus definido en el organigrama de la UNAM, poder intervenir sobre la contratación, promoción y permanencia del personal docente y concederle la misma autonomía que tienen las escuelas y facultades. El secretario general rechazó el anteproyecto y solicitó uno nuevo, de cuya copia no se dispone pero consta su envío el 16 de julio de 1968. El trámite duró un año.

En las actas del Consejo Universitario de 1966, 1967 y mitad de 1968 no se menciona al CELE. La primera y simple referencia está fechada el 5 de julio de 1968: “Sin ninguna intervención se aprobaron los dictámenes de la comisión de presupuesto sobre las transferencias solicitadas por -en la lista de varias dependencias- el CELE” (Alarcón: 1985). En el acta del 13 de febrero de 1970 consta que fue aprobado el proyecto de reglamento general de los centros de extensión universitaria, figura en la que se incluye al CELE. Desde el acuerdo de su creación, no hay constancia oficial de las razones y motivaciones por las que el CELE forme parte de la extensión universitaria, sin embargo, quien fungirá como director del CELE años más tarde aventura posible explicación:

Cuando se creó el CELE, cuando salió de la Facultad de Filosofía y Letras, lo más lógico dentro de lo que había era que el CELE fuera un centro de extensión porque iba a llevar a cabo tareas de llevar el conocimiento a otros, aunque lo curioso es que iba a llevar el conocimiento a alumnos de la propia universidad, entonces era una extensión hacia adentro en lugar de hacia fuera, que es un poco paradójico pero era lo más viable, lo más posible. (Entrevista 22: 09/05/2007).

La creación del CELE no conlleva la inclusión de las lenguas extranjeras en las materias curriculares, de suerte que sus contenidos programáticos pudieran ser incorporados al currículo de las carreras profesionales que ofrece la universidad y se les pudiera atribuir objetivos académicos específicos, sino que se conciben como un “servicio” educativo. Por su parte, el Reglamento Ge-

neral de los Centros de Extensión Universitaria (RGCEU), en la Legislación Universitaria, les resta toda autonomía:

- El director será designado y removido libremente por el Rector de la universidad.
- El Consejo Asesor estará integrado por: el director, quien lo presidirá, el secretario, el número de vocales que establezca el reglamento interno del centro y que, a propuesta del director, hayan sido nombrados por el Rector.
- El secretario será designado por el Rector, a propuesta del director del centro.
- Los jefes de departamentos serán designados y removidos por el Rector de la universidad, a propuesta del director del centro. (extracto del RGCEU).

Además, en el marco de las funciones de la extensión universitaria se establece un papel crucial para el CELE: ser la institución dispensadora de certificaciones en lenguas extranjeras para los estudiantes de la universidad, aunque paradójicamente no serían los cursos impartidos por sus profesores los que permitirían dicha certificación sino una sección especial, más cercana a las embajadas que a la universidad. Ambos temas, desligar la certificación de la docencia y la acentuada relación con las embajadas, no coinciden con las expectativas del profesorado. En entrevista, un profesor opina: "Se le dio mucha importancia a la certificación, demasiada importancia". (Entrevista 1: 10/08/2004). En cuanto a la dependencia de las embajadas, las profundas raíces del tema con su carga ideológica, impactaron inevitablemente a los docentes del nuevo centro.

Simultáneamente, el director Salgado y el profesor Garst, encargado del laboratorio de la FFyL y enviado por la Fundación Ford para este propósito, sueñan con un laboratorio de gran envergadura. En agosto de 1967, el profesor Garst entrega un proyecto de construcción de 1,385 m² para un edificio redondo, de dos plantas que albergaría:

20 laboratorios de práctica audio-oral, con o sin grabadoras individuales para los alumnos y

capacidad de 30 alumnos cada uno, dos laboratorios completos de grabación individual, para estudios y prácticas auditivos, de capacidad para 45 alumnos cada uno, dos laboratorios completos de capacidad de 15 alumnos cada uno, para clases intensivas, dos salas chicas de grabación, un salón de edición de cintas y producción completa de las grabaciones, un salón fotográfico de producción de auxiliares didácticos, etcétera.¹³

En aquellos años la tendencia en didáctica de las lenguas era audio-visual, lo que hacía de este proyecto algo muy acorde, pero la idea fue desechada con base en argumentos de tipo económico, aunque la universidad pudo costear en aquellas fechas proyectos mucho más onerosos. El director del CELE recibe la respuesta negativa el 31 de julio de 1968. Durante la entrevista al Dr. Salgado, el relato de este episodio le provoca una profunda tristeza y termina diciendo: "De nada habrá servido nuestro trabajo intensivo de 72 horas incluyendo un domingo para presentar nuestro proyecto de instalaciones".

Un profesor fundador recuerda que "en general había buena comunicación, pero una vez, cuando escribimos nuestro libro de 'Pensadores de lengua alemana',¹⁴ discutíamos y levantábamos mucho la voz...". (DR, XV años). En el orden de la estructura institucional, el profesor revela que la intensidad de los horarios de trabajo, el hecho de no tener más que tres periodos vacacionales de diez días al año –cuando "estaba acostumbrado, saliendo de una universidad alemana, a tener dos meses de vacaciones por lo menos dos veces al año"–, representó un "choque" para él. Agrega: "Llegué con mucho entusiasmo, pero no me parecían muchas cosas" (DR, XV años).

La reconstrucción del periodo fundacional de este establecimiento escolar ha permitido que afloraran, más allá de los sucesos y eventos en sí, los caminos de pasaje que el grupo y los sujetos transitaron para establecer, buscar y mantener el vínculo que, de repente, se impuso como una nueva necesidad social. Veremos en la última parte de este texto cuál sería una posible interpretación desde una perspectiva psicosocioanalítica, con la plena

consciencia de la complejidad de la apuesta teórica de René Kaës y que sólo podemos abordar con humildad y de manera parcial.

Conclusiones

Se establece una alianza psíquica en el nacimiento de este centro educativo que utiliza como mediación un primer pacto: es un pacto (que tiene además visos de secreto) que otorga al centro un carácter “comercial”; el CELE debe ser rentable económicamente. Para que esto sea posible, la encomienda tiene como operador un sujeto con fuerza de carácter para enfrentar los problemas políticos –esto equivale a mayor “control [sobre los profesores] como fenómeno inherente a la institucionalización” (Berger y Luckmann, 2001:76)-, y conector del mundo de los negocios. Pero quizá el siguiente sea el pacto psíquico más profundo: preservar el lazo institucional es aceptar que, desde sus núcleos prefundacionales,¹⁵ la materia de la función académica básica del CELE sea despojada de significado social, político, cultural:¹⁶ las lenguas extranjeras tienen un carácter estrictamente instrumental,¹⁷ no están ancladas a realidades sociales, los estudiantes no necesitan aprender las lenguas como medio de comunicación con el otro en sus cuatro habilidades (comprensión auditiva y de lectura, expresión oral y escrita). Esto es, el proceso de institucionalización de las lenguas extranjeras corresponde a un posicionamiento ideológico de los actores *supra* institucionales (las autoridades de la universidad) con respecto al valor académico de las lenguas extranjeras, que tiene aspectos tangibles como convertir la institución naciente en el “no-lugar”: es el CELE sin espacio propio, el que deberá permanecer “oculto” en el cuarto del aire acondicionado de la Facultad de Filosofía y Letras, hasta que, bajo la presión organizada de sus profesores, se le atribuyera un pequeño edificio desocupado. El “pacto denegativo” se expresa también en la exención simbólicamente significativa de título universitario para los profesores de lenguas,

como signos de tipificaciones singulares en el seno de la institución-madre. Esa particularidad se da en un “espacio flojamente acoplado”¹⁸ donde las prácticas no podrán cobrar valor de disciplina académica, ni siquiera de materia curricular; donde el estatus profesional no es reconocido; donde el campo de referencia conceptual aparece en el mandato fundacional de manera improvisada y confusa. Todo ello golpea la construcción de las identidades institucionales al formar un sustrato estatutario lábil, desposeído de las normas constitutivas de las instituciones académicas que se expresan tradicional y ritualmente en estatutos, reglamentos, programas y planes de estudio.

Esta instrumentalización¹⁹ de las lenguas extranjeras representa una mancha en el ideario de la universidad pública, popular y republicana de aquellos años (en los que el rector Barros Sierra la defendió ciertamente con sentido de justicia y valor cuando surgieron las adversidades durante el movimiento estudiantil de 1968). Es una mancha con tintes de tabú: la universidad tiene otros fines y otros ideales mayúsculos que en nada se pueden equiparar con la comercialización. El CELE, con esa carga inconfesable, traicionaba un ideal. Al respecto, A. Schlemenson (1996:40) apunta: “La tendencia (...) a considerar sus prestaciones (la escuela) como productos –o aun servicios– lleva implícito el riesgo de la traspolación de modelos y esquemas que tergiversan la naturaleza y las funciones de la escuela.” En el núcleo



originario de esta institución se ubica la tergiversación de las funciones de la escuela pues su misión, en forma genérica, no es de otorgar servicios sino de brindar a la sociedad los espacios de proyección y realización de las formaciones profesionales que quiere para su desarrollo y bienestar y, de ser posible, formaciones integrales. Con esta última afirmación se alude en particular al derecho que tiene esta materia escolar, las lenguas extranjeras, de ser plenamente integrada al sistema educativo y estre-

chamente vinculada con las finalidades últimas de formar ciudadanos libres y responsables, capacitados para tener una cognición comprensiva del mundo y apropiarse de las herramientas necesarias para actuar y ejercer sus derechos de inserción profesional, social e intelectual en plena igualdad de prerrogativas, que se ha fijado la escuela de la república. Entre el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras y la dependencia destinada a las lenguas extranjeras en la UNAM, se crea por tanto una entidad que nace con una falla en la transmisión: del prestigio que connotaba a las lenguas europeas cuyas letras eran paradigma de “alta cultura” en la enseñanza de los idiomas hasta los años 60 del siglo XX, se pasa a las lenguas como un servicio educativo instrumental.

Este pacto denegativo, costoso *per se* para los agentes ignorantes del mismo, es roto apenas formulado. Kaës señala: “toda modificación en las alianzas, los contratos o los pactos pone en cuestión la organización intrapsíquica de cada sujeto singular.” (Segoviano, 2010: 3). Uno de los sujetos principales es quien fungió como primer director. Él representa el sujeto-tipo del grupo que sintetiza los vínculos rotos en esta historia. De hecho, vivió tan intensamente las rupturas de los pactos que una vez terminado el periodo de su encargo, decidió retirarse completamente del espacio que él mismo había creado. Las manifestaciones de ruptura son, como él mismo lo explica en su relato, las de identidades marginales: no se publica la creación del centro; no se otorga financiamiento para construir un edificio; una adscripción que no favorece la autonomía del centro; la no adscripción al conjunto de escuelas de la universidad; las paradojas con el mandato prefundacional -elaborado por académicos y no por políticos- que recomendaba un consejo técnico propio; el contravimiento del mandato fundacional mismo que buscaba mejor calidad educativa pero sin que se den los apoyos que esto requería.

Las rupturas, las fallas, llegan a ser “amenaza de destrucción” (Fernández, 2006) que operan en el núcleo del gesto fundacional: en la acción de crear resuena el

eco de la acción de negar o destruir. En el imaginario de los actores fundacionales, la creación del centro se legitimaba por sí sola. Sentían que formaban parte de “un universo significativo” (Berger y Luckmann, 2001:133), un universo que hicieron suyo, por el cual estaban dispuestos a darlo todo (“sacrificarse” en el sentido de *sacro facere*) y sin embargo se convirtió en un espacio de lucha por la sobrevivencia profesional e institucional.

En el plano social, surgen los conflictos. A pesar de la fuerte impronta del origen que se observa en el “contrato narcisista” que sostiene los pactos, entran en tensión los intereses más profundos²⁰ de los actores de terreno, los profesores, para construir su identidad institucional. Se proyectarán en una imagen que en nada coincide con el mandato fundacional. Los significados compartidos por los docentes se elaboran a partir de la negativa (consciente o inconsciente) del mandato atribuido: pasan por encima de los esquemas de tipificación en los que se pretende encajonar a las lenguas extranjeras, haciendo caso omiso a la encomienda de enseñar únicamente la comprensión de lectura, por citar un ejemplo. Dicho de otro modo, uno de los primeros significados compartidos por los actores del CELE se finca en la necesidad y el deseo

de trascender los interdictos marcados por un mandato fundacional restrictivo. Como por instinto de supervivencia, los primeros anclajes de identificación se construyen sobre la tarea, porque sólo en ello puede construirse la imprescindible legitimación ante las amenazas de muerte. A la tarea dedicarán toda su energía y en ella apoyarán la fuerza de lo instituyente, utilizando las brechas que tanta indeterminación ha generado. Retomando la idea de Kaës enunciada en nuestra introducción, pensamos que es en la tarea donde los actores buscaron que sus “inversiones psíquicas [puedan] hacer coincidir en una unidad imaginaria [la tarea] esos ordenes lógicos diferentes y complementarios, con el fin de hacer desaparecer la conflictividad que contiene.” (Kaës, 2003:15). La historia de las instituciones se escribe día a día y las lecturas son diversas, apasionantes todas y siempre, porque –y me permito citar de nuevo a Kaës– nuestra prehistoria nos hace, mucho antes de la desligadura del nacimiento, ya miembros de una pareja, sujetos de un grupo, sostenidos por más de otro, como los servidores y los herederos de sus ‘sueños de deseos irrealizados’, de sus represiones y de sus renunciamientos, en la malla de sus discursos, de sus fantasías y de sus historias. (Segoviano, 2010:1).

Notas

1. El *ideal del yo*, según Laplanche y Pontalis (citados en S. Nicastro:1997), es una “instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del yo) y de las identificaciones con los padres, con sus sustitutos o con los ideales colectivos. Como instancia diferenciada, el *ideal del yo* constituye un modelo al que el sujeto intenta adecuarse.”
2. El licenciado Solana mantendrá con el licenciado Salgado –ambos compañeros de estudio en la escuela de Ciencias Políticas de la UNAM– una relación muy estrecha, como dan fe las numerosas cartas y oficios que se enviaron mutuamente durante el periodo 1966-68. Fernando Solana Morales nació en México Distrito Federal en 1931. Se gradúa como ingeniero civil en 1952; como licenciado en filosofía, en 1956 y en ciencias políticas y administración pública, en 1963; todo ello en la UNAM, donde fue profesor de 1962 a 1976 y secretario general de 1966 a 1970. Es miembro del Partido Revolucionario Institucional desde 1952. Después de esa fecha, ha ocupado un gran número de cargos de dirección en los sucesivos gobiernos del PRI. (Datos tomados de Musacchio, Humberto: 1999).
3. El CELE se crea por Acuerdo del rector en noviembre de 1966, pero las actividades docentes comienzan en febrero de 1967. El número de profesores convocados no es especificado en los documentos consultados, sin embargo, las estadísticas de la UNAM reportan 24 docentes al año siguiente, en 1968.
4. En el discurso inaugural de los cursos del año de 1967 el rector Barros Sierra hace mención de la creación del CELE.
5. El Licenciado José Eusebio Salgado y Salgado obtiene el cargo de secretario administrativo.
6. De ahora en adelante me referiré a la información documental publicada en tres momentos conmemorativos del CELE con el nombre del autor y el aniversario. En este caso, los XV años del CELE.

7. Este documento (la carta al rector) ya no existe físicamente.
8. Bergery y Luckmann (2001) subrayan que: "En el curso de la historia, los « roles » que representan simbólicamente el orden institucional total se han localizado las más de las veces en las instituciones políticas y religiosas".
9. En 1968, el CELE cuenta con 24 profesores y en 1970 con 33 profesores de asignatura y uno de carrera.
10. Steve Bastien era estadounidense de Los Angeles, California. Había venido a México a estudiar la carrera de historia en la Facultad de Filosofía y Letras pero cuando abrió el CELE en esa misma facultad comenzó a dar clases de inglés. En 1968, por los graves problemas políticos ocurridos, fue a la Universidad Iberoamericana a terminar sus estudios de historia y se tituló, pero su pasión por el CELE y la enseñanza de las lenguas fue más fuerte y ahí obtuvo una plaza de profesor de carrera. El impulso que le dio al CELE es indudable, en particular se dedicó a elaborar materiales didácticos. Falleció joven en un accidente automovilístico. (Arturo Delgado, en entrevista).
11. Se crea en abril de 1969 la Subdirección del Centro de Cálculo Electrónico "dotada del sistema de cómputo más avanzado en toda la república", tomado de: Domínguez, Raúl (1986: 128).
12. Artículo 8° del *Estatuto General de la UNAM* modificado y aprobado en la sesión extraordinaria del Consejo Universitario, el 29 de junio de 1965.
13. El proyecto en su totalidad, con los bocetos arquitectónicos del edificio, se encuentra en el Archivo CELE 1966-1968.
14. De la autoría de Dietrich y Marlene Rall.
15. El periodo prefundacional es estudiado en la tesis doctoral. Ver en bibliografía, Bui, S. (2008).
16. Sin duda, el pacto denegativo que circunscribe la institucionalización de las lenguas extranjeras (LE) tiene raíces profundas en la historia de la colonización española y el largo proceso de castellanización que inicia con el decreto de Carlos II en 1696 de prohibición de las lenguas nativas (Cifuentes, 1998). La ambigüedad del estatus de las LE sería la forma manifiesta de las culpas históricas.
17. Se trataba de "dotar de un instrumento de trabajo al estudiante universitario" (Ilse Heckel, XV años). En entrevista, la profesora fundadora lo reitera, precisando que era leit motiv.
18. La expresión es de Burton Clark (1997).
19. Instrumentalización: "Acción de utilizar algo o alguien como instrumento para conseguir un fin". Diccionario de la lengua española, edición 2001.
20. Los intereses más profundos de los actores se ubican en todas las esferas de la vida: políticas, sociales, culturales, psíquicas, económicas...

Bibliografía

- Alarcón, Alicia, (1985) *El consejo universitario de 1924 a 1977*, México, UNAM.
- Aulagnier, Piera, (2004) *La violencia de la interpretación*, Bs As, Amorrortu.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas, (2001) *La construcción social de la realidad*, Bs As, Amorrortu editores.
- Bui, Sonia, (2008) *Ecos de Babel. Proceso de institucionalización y construcción identitaria en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM*, tesis de doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, México, DIE-CINVESTAV.
- Cifuentes, Bárbara, (1998) *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*, México, CIESAS-INI.
- Clark, Burton, (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Porrúa, UNAM. Col. Problemas educativos de México.
- Domínguez, Raúl, (1986) *El proyecto universitario del Rector Barros Sierra (estudio histórico)*, UNAM.
- Kaës, René, (2003) "Réalité psychique et souffrance dans les institutions", en Kaës, René [coord.] *L'institution et les institutions*. París, Dunod.
- _____ (2001) "Entretien avec René Kaës par Markos Zafropoulos" en *Revue Synapse*, núm.176. <http://www.medspe.com> [mayo de 2006].
- _____ (1996) "Souffrance et psychopathologie des liens institués", en Kaës, René [coord.]: *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, París, Dunod.
- Fernández, Lidia, (2006) "Espacios institucionalizados de la educación", en Landesmann, Monique [coord.], *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Casa Juan Pablos.
- Musacchio, Humberto, (1999) *Milenios de México*, México, Hoja Casa Editorial.
- Nicastro, Sandra, (1997) *La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos*, Bs As, Paidós.
- Remedi, Eduardo, (enero-febrero 2006) *Seminario especializado: Análisis institucional, conceptos y herramientas fundamentales*, México, DIE/CINVESTAV.
- Schlemenson, Aldo, (1996) *Organizar y conducir la escuela*, Bs As, Paidós.
- Segoviano, Mirta, (2010) René Kaës, Bs As, *El Psicoanalítico*, Publicación de Psicoanálisis, núm.4.
- <http://www.elp psicoanalitico.com.ar/num4/autores-segoviano-rene-kaes.php> [12 de agosto de 2011]

Una cultura universitaria en la encrucijada: entre la memoria teórica y el olvido práctico. La Universidad de Guadalajara 1968-1975

• CARLOS MANUEL GARCÍA GONZÁLEZ

Resumen

Con el análisis de la historiografía practicada por los historiadores de la Universidad de Guadalajara, la búsqueda en archivos, documentos, estadísticas y acontecimientos construimos las significaciones que pueblan las tres orientaciones del periodo: universidad popular, socialista y democrática. Lo hacemos respecto de lo que la cultura local posibilita, no desde la facilidad de una mirada judicativa (lo que debería haber sucedido) o del historicismo convencional (solo lo que sucedió). La cualidad de supervivencia de imágenes dialécticas dan bases para construirlo en el espacio “entre” las producciones discursivas y las prácticas sociales. La memoria y el olvido reconocen “los expedientes no tramitados” de su historia (Sigmund Freud, Paul Ricoeur y Cornelius Castoriadis), para visualizar los callejones sin salida a los que lleva su reiteración. También posibilitan la restitución del imaginario representacional como documento histórico y no simple ilustración marginal.

Palabras clave: Memoria y olvido, Memoria histórica, Imagen, Imágenes dialécticas, Supervivencia, Cultura Local, Cultura.

Abstract

With the analysis of historiography practiced by historians from the University of Guadalajara, searching files, documents, statistics and events we construct the meanings of its three main orientations: popular, socialist and democratic university. We do from the local culture respecting as possible, and not from the ease of a judgmental look (what should have happened) or conventional historicism (just what happened). The quality of survival of dialectical images provide us a basis to build our analysis, in the space situated between the discursive production and social practices. Memory and Oblivion recognize that “no records processed” in its history (Sigmund Freud, Paul Ricoeur and Cornelius Castoriadis), to display the impasses leads to its repetition. They also permit the return of representational imagery as a historical document rather than a simple marginal illustration.

Key words: Memory and oblivion, Dialectical images, Survival, Local culture.

• Estudios de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. Colaborador de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Lagos. carlosmanuel@gmail.com

1. Origen

Al margen de la tradición historicista y positivista de la región Centro Occidente de México, el presente texto se desprende de una investigación que abordó las significaciones imaginarias de un establecimiento de enseñanza superior durante el período de 1925, año de su fundación, hasta 1973 año de la crisis de estas significaciones (García, 2012). Del periodo referido solamente presentamos en este texto los acontecimientos de 1968 a 1975, durante el cual la institución se enfrentó a una larga tradición fundacional en tanto universidad popular, socialista y democrática. Significaciones con las cuales marcó profundamente a varias generaciones. A partir de este periodo, la universidad debió reestructurar sus procesos imaginarios como institución.

El retorno al poder del Partido Revolucionario Institucional (2012), después de casi dos décadas de estar fuera del gobierno de Jalisco, hace necesario un ejercicio de memoria de los acontecimientos referidos en torno a la Primera Jornada de Ideología Universitaria (JIU) en la cual se puso a discusión, a su pesar, por primera (y por esto mismo) y única ocasión el proceso de institución de la Universidad de Guadalajara, el sentido de sus significaciones, así como la frontera entre ésta y el poder.

La relación entre la universidad pública y el poder tiene su origen con el nacimiento mismo de las universidades, pero la forma particular que esta relación adquiere, expresa las peculiaridades de una cultura; es decir la especificidad del dominio histórico-social dentro del cual esta cultura se imagina y con la cual se instituye en una sociedad.

2. Perspectiva

Relacionamos el contexto de las “producciones discursivas” de los miembros del Consejo General Universitario (CGU), de los protagonistas de la Primera JIU y de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Guadalajara (U. de G.), para elaborar una interpretación cultural de la memoria y el olvido que constituyeron sus “prácticas sociales” entre 1968 y 1975. También analizamos la composición y trayectoria de los miembros del CGU y de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Guadalajara (FEG), para aclarar los vínculos entre cultura local, un acontecimiento, la jornada, y un documento.¹ Pero “Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo –tal y como verdaderamente ha sido-. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro...[sabiendo que] ‘tampoco los muertos’ estarán seguros ante el enemigo cuando éste venza” (Benjamin, 1989: 180). Ciertamente el acontecimiento de 1973, documentado y publicado en 1977 evoca dicho instante, pero tampoco sus muertos descansarán; en julio de 2014 fue dinamitado el edificio sede de la FEG por orden gubernamental. No suponemos que esta sea una forma de tramitar el expediente de la memoria, que posibilite el feliz olvido para obtener el perdón; solo funciona para el goce amnésico de la sociedad del espectáculo; no para dar cuenta de sus horrores políticos que mas vale dejar atrás (Agamben, 2010: 70).

Otorgamos un carácter paradigmático a esta jornada ya que su ilustración remite a una totalidad; es un “ejemplo” que actúa, en su singularidad, derivado de un modelo de comportamientos y de prácticas. Tal vez sin pretenderlo dicho acontecimiento produjo un campo de tensiones polares (universal- particular, forma-contenido, etc.) que formaron una zona de indecibilidad (Agamben, 2002). Fue una singularidad que produjo su propio contexto ontológico. El significado etimológico de la palabra paradigma en griego es literalmente “lo que se muestra al lado”.



Ilustración 1. José Clemente Orozco Flores 1883-1949.

Para dilucidar el sentido de lo que esta jornada “muestra –ejemplifica- lo que está ahí”, recurrimos también a la muralística de José Clemente Orozco, pintor jalisciense. No solamente porque desde los años sesenta el historiador H. B. Gombrich anticipaba que “el futuro de su disciplina se encontraría en la lingüística de la imagen visual” (Soneson, 1989: 3), o por el llamado “giro pictorial” en las humanidades (Mitchell, 2009); sino fundamentalmente porque al igual que las significaciones imaginarias y los acontecimientos paradigmáticos, las imágenes, de acuerdo con A. Warburg “sobreviven” (*Nachleben*). Si la materia de la que están hechas las imágenes son “síntomas y latencias, memorias enterradas y memorias surgidas, anacronismos y umbrales críticos, malestares, suspensiones” (Didi-Huberman, 2011: 73), la supervivencia de la cultura en los murales del pintor jalisciense, la transforma en imágenes dialécticas. Por tanto las imágenes que queremos ver en J.C. Orozco, no son simples productos de un momento, ni tampoco

íconos atemporales; serán, en palabras de W. Benjamin, imágenes dialécticas por su temporalidad de doble faz (Ídem, p. 142). Ubicadas entre lo particular de la cultura local y lo universal de la historia del siglo XX, son paradigmáticas; estas imágenes condensan las significaciones de una cultura; sus síntomas, lo impensado y lo anacrónico. Cristalizan presente y pasado. Esta sedimentación, decía A. Warburg es el espejo en donde la cultura inventa, mediante el síntoma, su supervivencia. (Didi-Huberman, 2009: 38). Las imágenes de J. C. Orozco serán empleadas por lo que aportan desde “una especie de psicología histórica de la expresión humana, que no ha sido escrita pero en donde el buen dios se esconde en los detalles... una especie de tierra de nadie, una psicología del movimiento pendular entre la posición de las causas como imágenes y como signos” (Agamben, 2008: 129, 138). La vinculación historia e imagen es paradigmática ya que neutraliza las oposiciones tradicionales -universal y particular, general e individual, e incluso también la forma y el contenido. El paradigma despolariza, produce un campo de tensiones polares que tienden a formar una zona de indecibilidad que neutraliza toda oposición rígida. Inclusive la del pasado y el presente. (Agamben, 2002). Ya que “el tiempo de la imagen no es el tiempo de la historia”, o no solo. Nos colocamos, para este escrito en el vínculo “entre” la imagen y el tiempo.

Finalmente por el contexto que sigue, requerimos imaginarlo como fuente y resultante del estado de las cosas económicas, sociales, culturales pero sobre todo históricas que son constitutivas de este contexto, su supervivencia, la imagen dialéctica que ofrecen nos llevan a una lectura a contrapelo. Nos detendremos para ello en las significaciones que los discursos vehicular, pensando en que: “La palabra en la vida... [s]urge de la situación extra verbal de la vida y conserva con ella vínculos más estrechos... la vida completa directamente a la palabra, la que no puede ser separada de la vida sin que pierda su sentido... las características y valoraciones éticas, cognoscitivas, políticas de los enunciados abordan también la situación extra verbal de la enun-

ciación'... y la relación de la enunciación con el medio social circulante se somete con una mayor facilidad al análisis riguroso" (Bajtín, 1997: 113).

3. Contexto

Suponemos tres acontecimientos que desencadenan la JIU: el primero, fijar la posición ante el movimiento estudiantil de 1968, el segundo, un cambio de viento en la política del país y tercero, la recomposición de la elite universitaria en torno a Carlos Ramírez Ladewig, "líder moral" de la FEG (primera presidencia en 1949 y único elector de los presidentes de esta organización estudiantil desde 1948, año de la fundación, hasta 1989). Por lo anterior, el grupo que gobierna a la U. de G. ha de pensarse de nuevo ante: primero, la modernización de la universidad como prevención ante otro movimiento estudiantil, propuesta por el gobierno central. Segundo, un cambio en las representaciones colectivas de autoridad, ley y jerarquía, características del movimiento y la generación de los sesentas, y como resultante de estas dos fuerzas: tercero, la justificación de ser una universidad popular, socialista y democrática en este contexto en el que esa memoria instituida es puesta a prueba.

Para resolver esta encrucijada entre lo que planteamos como su discurso nacionalista teórico y el olvido de sus prácticas, resulta crucial la discusión sobre su orientación presente y futura. Pero ahora los senderos se bifurcan, la divergencia aunque marginal, se expresa; la U. de G. se encuentra en un punto crítico entre la posibilidad de repetir su memoria, hacerle frente o la amnesia, una encrucijada entre la memoria y el olvido. La efervescencia discursiva en la JIU en 1973, para pensar(se) sobre estos puntos, la coloca en un "Paraje en donde se cruzan dos caminos o situación en la que confluyen ideas divergentes. Situación crucial en la evolución de un asunto que se aprovecha para dañar a otro". *Cossroad*: estar en un punto crítico durante una travesía. *Carrefour*: cruzada, entronque o bifurcación.

1968 fue un año que excedió cualquier ficción posible, "distintos componentes de la sociedad se relacio-

naron de un modo desconocido hasta entonces (Volpi, 1998: 20) y "de causas diminutas se desprendieron efectos mayúsculos" (González, 1971: 81). Este año axial en el mundo universitario, hace ver la línea que cruza una época. La hizo sustancial al engendrar un sólido de discursos y de prácticas sobre el que se pliegan estratos culturales, económicos y emocionales, su efecto axial se filtró en el grupo dominante y su discordia tuvo efectos al romper su eje. Los síntomas se expresan en la JIU. Insistimos, su carácter paradigmático deviene de que "el pensamiento que participa en el 'acontecimiento' llega a ser él mismo un acontecimiento... que crea una singularidad irrepetible" (Bajtín, 2003: 19).

Continuamos con una descripción e interpretación de los indicadores centrales de la gestión universitaria para contrastarlos con las significaciones derivadas de su fundación: Popular, de su apariencia militante. Socialista y de su vínculo con el poder político, Democrática.

Dichas significaciones se discuten en el marco de los acontecimientos ocurridos en 1968. El mundo universitario hizo visible la línea que cruzaría nuestra época engendrando un sólido de discursos y estratos culturales, económicos y emocionales sobre el que se expandieron nuevas prácticas. Su efecto axial, su discurso divergente se filtró en el grupo universitario dominante y amenazó con romper su eje. La producción discursiva, pero sobre todo sus esquemas de acción lo expresan como síntoma.

Posteriormente se citarán segmentos de discursos de los agentes centrales, el líder moral de la poderosa Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG), exlíderes socialistas, exrectores y funcionarios; la efervescencia de las palabras establecen un ríspido debate entre las posiciones relativas al papel de la U. de G.

3.1 La educación y lo educativo

El estado que guarda la educación en Jalisco entre 1968 y 1973 es desastrosa: el 75% de la matrícula inscrita en primer grado de primaria en el año 1963 había desertado para 1968 y en el medio rural, solo cinco de cada cien

Una cultura universitaria en la encrucijada: entre la memoria teórica y el olvido práctico.
La Universidad de Guadalajara 1968-1975. Carlos Manuel García González

egresan. El Departamento Escolar de la U. de G. muestra que solo 17% de secundaria, 12% de preparatoria y 22% de aspirantes al nivel profesional aprueban el examen de admisión respectivo. El 75% de las asignaturas carece de programas, el 63% del alumnado tiene materias reprobadas y estiman que un 70% de los universitarios desertan entre el ingreso al bachillerato y el egreso de una carrera universitaria; se titula en 1964 un 15%. Para 1967 se reconocía que “Nos ha faltado flexibilidad, respuestas nuevas ante los cambios. Las manifestaciones creativas son casi nulas, ateneos anémicos, apenas hay grupos teatrales, las publicaciones periódicas apenas alientan, no hay actividad artística sistemática. Nos hemos desentendido de los problemas inherentes a los cambios sociales y económicos. Hemos abandonado al pueblo de Jalisco” (Gallo, 1989). Al comparar los salarios ajustados al presupuesto ejercido, el 77% de los docentes eran por asignatura (TP), en 1966 recibían una quinta parte del salario de tiempo completo, la mitad de un salario administrativo equivalente al docente TP con personal de servicio: intendentes, prefectos, auxiliares. La proporción de carga docente es inversamente proporcional al salario. La sociedad pide cuentas, la prensa denuncia, el presupuesto federal vigila. “A la altura de cualquier central obrera ha caído la Universidad”, reza una nota periodística (El Occidental, noviembre 26, 1967). “Los Consejos de Facultades parecen juntas obrero patronales en las que desde polos opuestos profesores y alumnos defienden pretendidos derechos. Hay crisis moral, manejo inmoral de fondos y nepotismo, crisis intelectual, rigen las influencias; antes que a los enterados se prefiere a los amigos los mejores valores van siendo sustituidos por parientes y amigos favorecidos. Existe una *maffia*. Rectoría maneja a ‘Las Gaviotas’ cuando van perdiendo una elección matriculan a una serie de alumnos para que voten por la parte conveniente”. El rector ante la crítica, elude y afirma “se tendrá una proporción de 14 alumnos por maestro sin precedente en ninguna universidad de la República; una proporción conveniente es cercana a los 12 en las principales universidades del mundo”. Dos terceras partes

de la matrícula total (74% en la década 1960-1970) cursan las carreras de Medicina, Ingeniería, Comercio y Derecho. En los años posteriores a la reforma de los años setenta, el porcentaje de estas mismas cuatro carreras descendió hasta el 45% tal vez como uno de sus efectos.



Ilustración 2. J. C. Orozco, Las Masas Mecanizadas.
Hospicio Cultural Cabañas 1938-39, Guadalajara.

Las Masas Mecanizadas de la ilustración 2, muestran la meta y el medio de un tipo de educación que pretende formar en la uniformidad; no son un problema o una desviación, en realidad es la cristalización de un proyecto ¿Cómo sostener la memoria del carácter popular democrático y socialista, con este nivel, calidad, distancia entre salarios, política discrecional y tendencias? Sobrevive en la significación popular de la escuela técnica de Jalisco de 1915: “que el técnico es algo más que el obrero y menos que el ingeniero; es decir, ocupa el término medio entre el brazo que ejecuta y el cerebro que concibe”. La Ilustración

3, muestra la Trinidad Revolucionaria un obrero, un guerrillero y un campesino sin mirada; cuencas vacías, rostro embozado o cubierto; él, la mirada del pueblo. Ocupan el término medio entre el hacer y el pensar. El pueblo no requiere de mirada, no verá al horizonte. Pasamos de la educación a lo educativo (*Bildung*), y como veremos tampoco necesitará autonomía.

Estamos haciendo nuestra la admonición de Benjamin a los historiadores, de “pasarle a la historia el cepillo a contrapelo” (Benjamin, 1989: 182). Nuestra empatía no se encontrará del lado de los vencedores que escribieron las memorias de esta primera JIU: con su narrativa lineal, historicista y aditiva para llenar un tiempo vacío, con hechos homogéneos. Se halla sí, en una constelación saturada de tensiones ...constelación en la que con “otra anterior muy determinada ha entrado... un presente como «tiempo-ahora»” (Ídem, p. 190). Es decir, el “objeto histórico siempre está hecho de la constelación entre un momento del pasado y un momento del presente”. Los hechos son entonces cosas dialécticas, en movimiento como la memoria siempre selectiva que “los recuerda y los construye en el saber presente del historiador” (Didi-Huberman, 2011: 154). De igual forma, las imágenes dejan de ser “soportes iconográficos”, simples ilustraciones al margen del texto para transformarse en referencias biblio-iconológicas de las expresiones de figuraciones supervivientes de esta cultura. No como anacronismo, sino la imagen dialéctica pensada desde el síntoma y el inconsciente; el tiempo pensado como diferencia y repetición (Didi-Huberman, 2011: 71). En la imagen “fulgurante” de W. Benjamin “chocan y se desparraman todos los tiempos con los cuales está hecha la historia... fusionándose, permiten definir a la imagen como dialéctica en suspenso” (Ídem, p. 21). No es entonces el problema de los vínculos: contenido –historia- y forma –imagen-, o de causa-efecto del historicismo convencional, sino de “hacer brotar conexiones que son atemporales” (Ídem, p. 140), conexiones supervivientes de una cultura: significaciones imaginarias o figuraciones.



Ilustración 3. J. C. Orozco, Trinidad Revolucionaria 1923-24. Escuela Nacional Preparatoria, México (Rochfort, 1999: 42).

4. Iniciamos

Para 1973, el secretario de la U. de G. era el licenciado Alfaro Anguiano y el licenciado García de Quevedo su rector interino. La JIU se organizó en 6 mesas: Fundadores, ex rectores, ex presidentes de la FEG, comité directivo de la FEG, ex secretarios de la Federación de Estudiantes Socialistas de Occidente y la mesa del Rector y colaboradores; incluye la relatoría y la declaración de principios ideológicos.

4.1 La primera

Desde el inicio se afirmó categóricamente: “La UG es Universidad de izquierda, popular, democrática y socialista. Unida plenamente con los postulados de la Revolución Mexicana, es esencialmente nacionalista y de Estado...representa en este momento histórico, el cambio de la mentalidad, la preparación de la conciencia en una nueva escala de valores” (Zambrano, 1977: 335).

Y la “reestructuración de su nueva etapa para precisar, afirmar y dar vigor a la ideología de nuestra universidad; para enfatizar su ideario al rendir un justo homenaje a sus fundadores”. Se contaban con “Cincuenta años de ser una vanguardia de la educación popular, del socialismo, de la verdadera y esencial revolución”.

“Cuando se nos pregunta si nuestra universidad es autónoma, bien sabemos que en esa pregunta se esconde un recurso de falsedad; porque decir autonomía es resumir las actitudes de una universidad retardataria”, “¡Autonomía frente al artículo tercero constitucional, ante el gobierno de la Revolución quiere decir reacción!” (Ídem, p. 88). “Nuestra universidad no la necesita por ser ésta una universidad de estado producto de la Revolución Mexicana y creada para satisfacer los anhelos del pueblo, teniendo su esencia encuadrada en su artículo 3o. Constitucional... la U de G., siempre vertical, ha sido siempre fiel y coherente con una ideología que solamente es nuestra”, había sentenciado el rector Zambrano en 1973. Con Bajtin recordamos que “...las formaciones ideológicas son internas e inmanentemente sociológicas” (Bajtin, 1997: 109), para no olvidar la constelación que la jornada evoca como supervivencia tanto al movimiento del 68 como la de su ideología fundacional.

Siendo gobernador del estado Francisco Medina Ascencio, la composición del Consejo General Universitario en 1968 era así: el rector licenciado Ignacio Maciel Salcedo, concejales: Javier Michel Vega director de Economía y Humberto Ponce Adame -director de Arquitectura impuestos por la FEG- su hermano Edmundo, un ingeniero como director de la Facultad de Filosofía y Letras² y del Departamento Escolar, instancia que se encarga de la certificación de estudios, punto estratégico para la militancia de la FEG.

Con ellos estaba Hermenegildo Romo García quien alteró el resultado en la elección de representantes en la escuela vocacional adverso a la FEG (Mendoza, 1989). Conocido por el sobrenombre de “El Gorilón”, “caído en la lucha en defensa de los postulados socialistas de la UG” (Zambrano, 1977: 81). Pusieron su nombre al edificio de la

FEG que será demolido en 2014. Fernando Medina Lúa, presunto agente de la Dirección Federal de Seguridad (Aguayo, 2001) y Enrique Alfaro Anguiano, beneficiario e instigador respectivos del asesinato de un líder opositor a Ramírez (Monterrubio, 1996); Alfaro pertenece a una familia satélite de los Ramírez Ladewig, quienes habían hecho de la masa estudiantil un patrimonio, le debe su posición como presidente entrante de la FEG (Hurtado, 1993). Luis Castillo Jiménez director de Ciencias Químicas impuesto a golpes por la FEG (Mendoza, 1989). Les acompañan otros 60 concejales de los cuales sólo cuatro son mujeres. La retórica en la imagen de Los Falsos Líderes (Ilustración 4) es perfectamente aplicable a la primera JIU por lo que ésta revela de las supervivencias de estructuras de homología entre el poder del Estado y la organización estudiantil. Sin embargo, en su prédica suceden dos cosas: nadie los escucha y no se escuchan entre sí; un rasgo apreciado en la cultura local, parecer líder.



Ilustración 4. J. C. Orozco, Los Falsos Líderes.
Hospicio Cabañas, 1938-39 Guadalajara.

4.2 No hay primera sin segunda

“Fue durante el gobierno del Licenciado Sebastián Allende, cuando fue reformada la Ley Orgánica, y al promulgarse la reforma al artículo tercero en el mes de octubre de 1934, que aprobó el socialismo científico como orientador de la educación oficial cuando estalló el conflicto provocado por maestros y alumnos emboscados en ella, con el pretexto de la libertad de cátedra y se entendió torpe o falsamente que dentro de la educación pueden ser expuestas todas las doctrinas del pensamiento”. Son las palabras del licenciado Constancio Hernández Alvirde. Como corolario de esta exposición “hemos de admitir honorablemente que los que en ella laboramos, lo hacemos porque su ideología es socialista”. Pero, han pasado cuarenta años entre la fallida reforma de 1934 y veinte desde que el presidente Miguel Alemán abrogó dicho artículo con el endoso de Vicente Lombardo Toledano.

En el debate posterior a las ponencias de los ex-rectores el licenciado Hernández reafirma: “Nuestra Universidad de Guadalajara a través de sus programas, da a conocer cuál es la conducta a seguir dentro del medio, de conformidad con la norma del socialismo que informa nuestro artículo tercero en la Carta Magna” (Zambrano: 18 y 49).

4.3 La tercera como antítesis

Todo iba bien hasta que una intervención desde el auditorio irrumpe sobre la mesa de ex-rectores. Vallín Esparza, su coordinador, le otorga la palabra. La voz corresponde a un antiguo militante del FESO, el licenciado Rodolfo González Guevara “¿Cómo se explica la ideología socialista de la Universidad si fue la única del país que se declaró y actuó en contra del movimiento socialista, popular y estudiantil del año 1968?”³

El licenciado Hernández contesta: “en Jalisco estimamos que ese movimiento no fue socialista. Tan es así que expositores del marxismo como Vicente Lombardo

Toledano lo condenaron como un movimiento pequeño burgués”. Y por otro lado, “no fue la U. de G. quien se abstuvo de tomar participio (sic) en ese movimiento, fue el sector estudiantil más consciente que no se dejó arrebatar por ambiciones de dinero para ir a provocar un cisma dentro del orden que debe prevalecer en México”.

Réplica de González Guevara: “No ignoro lo que es una comunidad universitaria, recordemos que el rector de la UNAM el Ing. Barros Sierra colocó la bandera a media asta; y que a las 72 horas de iniciado el movimiento en México fue apoyado por otras universidades. No se puede ocultar que ese movimiento fue propiciado y apoyado por las fuerzas pro-socialistas, pro-democráticas y progresistas del país”. Y remata desde su frente amplia y su metro ochenta de estatura “o el movimiento universitario estudiantil de 68, no fue democrático, no fue revolucionario, no fue socialista, o la ideología de la U. de G. no es socialista y es sólo una actitud teórica, por no decir demagógica... Yo no admito una institución con ideología socialista que no practique el socialismo, aunque sólo sea en el campo de la comunidad universitaria”. Desde su posición como ex militante socialista, pero sin la pertenencia a ningún grupo, estructura o vínculo institucional, salvo el histórico, se permite expresar esta interrogante sobre la memoria instituida. La crítica continuó en la mesa de rectores, “¿Cree usted que para sostener una ideología se necesita de un fundamento filosófico, o es suficiente la acción basada en la adhesión a una personalidad atractiva y mística que ha constituido ‘ismos’?”, en clara alusión al “ramirismo”.⁴

Recordemos, en el mes de agosto el Consejo Nacional de Huelga (CNH), estaba integrado de manera heterogénea y horizontal. “Si todo líder es potencialmente corruptible, en el CNH habíamos eliminado el más vergonzoso lastre que pesa sobre la vida pública del país: la venalidad y la corrupción” (González, 1971: 58).

Veamos el comentario de Carlos Ramírez, a quien obviamente le dejan la réplica contra González Guevara. “Hoy en la mañana se mencionó ese movimiento estudiantil de 68 por el que se acusa a esta universidad y a esta

organización estudiantil su abstención en la lucha. Sin embargo, quisiera que meditáramos sobre lo siguiente: ¿qué es una provocación? ¿Realmente el movimiento de 68 con sus desfiles por la calle de México estaba poniendo seriamente en peligro la fortaleza de las instituciones? Ese movimiento carecía de organización, eran múltiples las fuerzas que se sumaban con total carencia de organización central, no había ni siquiera una expresión clara de la lucha que perseguían. ¿Estaban preparados los núcleos guerrilleros, el ejército popular que pudiera tomar el poder? Pero nuestro gobierno se sigue transformando, la línea ha seguido hacia la democratización y lentamente se sientan las bases para una transformación socialista en nuestro país". A pesar de calificar la crítica como provocación, o trivializar las manifestaciones como desfiles, le dedica 23 páginas en las actas de la JIU. Carlos Ramírez acota: "No fue pasiva nuestra posición, simplemente la U. de G. tenía condiciones que le permitían hacer llegar su voz y su posición en forma efectiva hasta los más altos centros de decisión nacional. (Zambrano, 1977: 116-118). Efectivamente, entre 1965 y 1968 el presupuesto de ingresos aumentó en un tercio, incrementándose el subsidio estatal a casi el 50%. El porcentaje mayor, el renglón de Cuotas, obedece a dos causas, la primera: el costo de la matrícula se elevó de \$100 a \$250.00 en el ciclo 1967,⁵ el de titulación a \$500 y cualquier trámite a \$3. Segundo, al aumento del 60% en el número de estudiantes (Bustos, 1989). "Nuestro corazón estaba con ellos, pero teníamos otros caminos más efectivos para realizar la misma lucha por los ideales populares de la Revolución Mexicana" (Ídem, p. 76).

4.4 ¿Quién necesita de la autonomía?

Por esto mismo, dados los esquemas de acción y la memoria refractaria a los hechos, su convivencia establecida con el estado y sus políticos ¿quién necesita de la autonomía? Veamos de cerca lo enunciado en la JIU, discurso destinado para el consumo interno, para enlazar conexiones y recuerdos que se encuentran

suprimidos, aislados o rotos. Sin embargo, acotamos que "[t]odas las valoraciones sociales principales que derivan de los rasgos particulares de la existencia económica de un grupo determinado..., forman parte de la carne y la sangre de todos los representantes de un grupo dado; son las que organizan actos y modos de proceder, 'parecen haberse fusionado' con los objetos y fenómenos correspondientes" (Bajtín, 1997: 117). La defensa de los principios está sostenida por razones materiales encarnadas; son éstas las que le permiten hablar. Ramírez creía que "Los verdaderos líderes no consultan a sus bases".

Ramírez Ladewig fue fundador de la FEG, presidente vitalicio de su comité directivo, diputado federal por Jalisco, delegado regional del IMSS. Nunca fue rector, ni presidente municipal, ni gobernador (heredó ese delirio a otros). Lo que sigue nos remite al clima paranoico del Estado proyectado/fusionado a su propia belicosidad "Un movimiento estudiantil era para derrocar al gobierno con las armas, si carecía de la infraestructura guerrillera no tenía sentido. Es factible que al presidente vitalicio del 'Sanedrín' ⁶ universitario ésta le pareciera una 'falta de centralización de su movimiento' " (Zambrano, 1977: 38) porque sus esquemas de acción no sólo eran antagónicos al Consejo Nacional de Huelga sino una denuncia en acto de los esquemas de acción cupulares, entretelones y de recámara características de la FEG.

Otras interrogantes se expresan en la JIU: ¿En qué medida nuestra universidad está comprometida con la lucha de clases actual?, ¿Se puede considerar que sigue inspirada en el socialismo científico, si en su Facultad de Economía se ha suprimido el marxismo?, ¿Porqué se habla de una universidad socialista, si el sistema de gobierno que la sostiene es capitalista? Las respuestas del líder son 1. "En cada una de las distintas materias que se imparten se viene dando a conocer lo que se piensa de ella y es la vinculación que existe con el pueblo". 2. "Nunca ha existido en el plan de estudios una cátedra con el nombre de marxismo; pero se da propiamente en todas las clases, pero nunca, nunca se ha hecho ninguna,

nunca se ha puesto ninguna traba a que se estudie a fondo el marxismo". 3. "No veo ninguna contradicción, no estamos viviendo en un régimen capitalista, sino de economía mixta, el 40 o 50% de la riqueza del País está en manos del Estado, estamos viviendo momentos en que la Revolución Mexicana sigue el proceso revolucionario de la Revolución Mexicana" (Zambrano, 1977: 49). El rector Maciel entiende la connivencia con las siguientes palabras: "Para significar la estrecha y armónica relación que tenemos con el máximo organismo estudiantil, que ha servido en todos los órdenes, para desempeñar con el acierto posible nuestra gestión de dirección, en dicho acto tuvimos el honor de contar con la presencia del Señor Gobernador y con representantes de todos los poderes de la entidad" (Ídem, p. 94).

La cacofonía sigue, Ignacio Mora Luna recita a Ramírez: "puede haber circunstancias de izquierda, puede haber circunstancias de derecha, nosotros no tenemos más que un camino, el camino de la Revolución Mexicana". Dichas interrogantes alteran el feliz y reconciliador olvido durante la JIU, nos revelan que el recuerdo instituido por él no es monolítico, convive con trazos de memoria que aparecen en grado variable frente al olvido que dicta su desaparición, hay un "olvido en reserva" (Ricoeur, 2001: 536).

5. Encrucijada

Una sola pregunta de González Guevara abrió la posibilidad de la auto-reflexión, muy probablemente es la legitimidad de interrogarse. Inauguran un movimiento que les hace transitar de la pasividad a la acción. Tal vez alguna de esas interrogantes apuntaron contra el "líder moral" de la FEG; el desenlace de las acciones que suscitó esta encrucijada fue trágico, al parecer la supervivencia del pasaje reiterado por el recuerdo instituido no podía tener otro. Y en tanto que el horizonte siempre está en fuga e inacabado, la memoria feliz surgida del reconocimiento presente de los hechos pasados, ese pequeño milagro según Ricoeur, esta vedada.

Al proyectar sobre el 68 el fantasma de los esquemas de acción de su FEG, le hace caminar por un sendero trágico, después del melodramático JIU, sufrirá las consecuencias. El 12 de septiembre de 1975 su cuerpo recibió doce disparos de los 14 que le enviaron; los asesinos dejaron pistas que conducían al tipo de autos robados "de procedencia Soulé" (Aguayo, 2001) que utilizaba la FEG. Según el testimonio de Carlos Morales: "dicho crimen fue proyectado por los ex presidentes o alguno de ellos, de la FEG" (Ídem, p. 318).

Ocho meses antes se sospechó que Ramírez L. manifestó su adhesión a un golpe de estado contra el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez. Es probable que a consecuencia de ello se planteara que su desaparición sea vista como un crimen de estado, simbólicamente le retiraron el doctorado "honoris causa" que le habían otorgado al presidente; pero hay otras alternativas que responsabilizan al movimiento guerrillero de los años setenta, la versión oficial, o a la propia FEG, versión extraoficial. El 31 de enero de 1975 se reúne el *Sanedrín* con Genaro Cornejo, Zambrano Villa, Enrique Alfaro y Correa Ceceña "al terminar la reunión algunos insinuaron que Ramírez L. no andaba bien de sus facultades mentales" (Ídem, p. 210). Sobre esta última hipótesis actores y herederos han mantenido el más completo silencio.

5.1 Sobre la homología estructural

El análisis proporciona una curiosa simetría entre el ejercicio presidencialista del régimen del Partido Revolucionario Institucional (PRI) al interior del Consejo General Universitario (CGU) de la U. de G. y su expresión radicalizada como *realpolitik* en la Federación de Estudiantes de la Universidad de Guadalajara (FEG), porque en ambos encontraremos, como discurso, la prohibición de la discrepancia y como prácticas a la maquinaria presidencial de este régimen. La JIU fue convocada por el ex-presidente de la FEG Zambrano Villa. El prólogo, escrito después del asesinato de Ra-

Una cultura universitaria en la encrucijada: entre la memoria teórica y el olvido práctico.
La Universidad de Guadalajara 1968-1975. Carlos Manuel García González

mírez Ladewig, lo califica así: un hombre de lucha, de acción, prudente y valeroso en el verbo, la persona y el pensamiento, conductor social y hombre íntegro líder nato. Zambrano sería rector desde 1975 (interino) hasta 1983; en su administración se amplió el período rectoral de tres a seis años haciéndolo coincidir con la elección del gobernador. Ramírez, como El Cid, ganaría batallas después de muerto.

5.2 Socialismo teórico pistolero práctico

El recuerdo de una reforma socialista de repercusiones fragmentadas en las organizaciones estudiantiles, se erige como significación recubriendo de humo sus esquemas de acción. La tensión entre las producciones discursivas y las prácticas sociales se expresa en dos planos: Los esquemas de acción como un hacer que no es pensado; los conceptos y las acciones están segmentados entre sí. La adopción de la sintaxis del

líder nato para pensarse, es un retorno al monólogo como contrato de amnesia tácita entre interlocutores (Certeau de, 1990: 43); pero ese mismo carácter conlleva su antagónico, un segundo plano. La posibilidad de voces que interroguen esa representación y contrato de manera fugaz e indisciplinada (Radley, 1990: 74).

Si el proceso civilizatorio pauta la contención emocional, ésta es inexistente en los esquemas de acción “explícitos” de la FEG alimentados por el *Sanedrín*. La violencia sería la única posibilidad de actuar el recuerdo de una ideología socialista. Así, en nombre de la lucha de clases (que podía encubrir la de grupos, representantes, escuelas, estructura burocrática, generación, familias consanguíneas o políticas) se justifica la violencia.

Parece existir una escisión instituida que permite a la mano derecha ignorar lo que la izquierda hace; utilizamos con malicia esta expresión coloquial. Pero esa etiqueta clínica, por evidente, nos deja sin alternativas de comprensión. Ignoramos cómo se pauta “implícitamente



Ilustración 5. J. C. Orozco, American Civilization The Gods of the Modern Man, 1932, fragmento.
Biblioteca Dartmouth College New Hampshire.

te" la contención emocional al interior *Sanedrín*; pero la cuota de suicidios y fosas clandestinas augura lo siniestro. Nuestra ilustración 5 *American Civilization The Gods of the Modern Man*, alude a las estructuras de cualquier jerarquía escolástica decadente. Sus togas y birretes se extienden a los aparatos legislativos danzando impávidos con sus pensiones vitalicias ante el fuego que viene. La composición de un Consejo Universitario de dudosa extracción y procedencia parece justificar la maldición lanzada sobre una clase social sin recursos económicos para sostenerse decorosamente al momento de fundar la Universidad de Guadalajara en 1925. Les llamaron de todo "parásitos de la sociedad, agitadores que molestan en sumo grado a las clases trabajadoras y orientadas de la sociedad... enorme stock de ilustrados entregados afanosamente a la succión de la floja *mamelle de l'Etat*... falange negra o proletariado intelectual" (Bazant, 2001: 268).

5.3 Autonomía y encrucijada

Un rasgo característico de la formación intelectual en esta universidad, herencia de las elites fundadoras, de las capas privilegiadas del barrio fundacional de Las Armas, y la forma en que la diferencia de clase social marca el trazo urbano y el efecto simbólico que ha tenido entre las otras capas sociales. Éste régimen de valores, homogéneo y equiparable, ha permanecido debajo de las expresiones ideológicas más conservadoras o radicales de estos grupos. Lo denominamos "distancia autonómica" y reza así: Una norma tendrá vigencia en los establecimientos dependiendo de su origen; si proviene del gobierno federal, será aplicada sólo en sus dependencias. Por nuestra idiosincrasia: se negociará, se adaptará de manera discrecional en los establecimientos estatales; en suma, para la racionalidad local cualquier norma tiene una excepción: yo.

La construcción conceptual de esta diferencia como distancia autonómica nos ha permitido contrastar el progreso con la supervivencia de las significaciones tópicas. En este texto hemos intentado reinterpretar "a contrapelo" la memoria instituida al relacionar fragmentos

de un pasado mediante la caracterización homóloga de sus esquemas de acción. El rasgo cultural analizado, el sueño o proyecto de autonomía en usos y costumbres propios de la entidad es una representación colectiva superviviente entre historiadores, cronistas, funcionarios e intelectuales. El sueño de una sociedad autónoma no es una meta imposible porque, como señala Castoriadis:

"No se puede conseguir una sociedad autónoma que no se contemple a sí misma, que no se interroge sobre sus motivaciones, sus razones de actuar, sus tendencias profundas. La actividad auto-reflexiva de una sociedad autónoma depende esencialmente de la actividad auto-reflexiva de los individuos que la componen".

Si consideramos a la JIU como un espacio para la auto-reflexión las posibilidades de estas tácticas surgen para ser sepultadas por una retórica que, como hemos visto también, es difícil sostener por sus propios esquemas de acción. Veamos si es factible comprender dicha tensión a partir de la función que adquiere aquello que se ha olvidado.

5.4 La memoria y el olvido

Aunque se consigna un coro unánime y monológico hacia el interior que hace aparecer una identidad esencial entre la FEG, la U. de G. y el Estado, es claro que éste no representa todas las voces. ¿Habría tácticas dominadas ante las estrategias del poder universitario? La autonomía es palabra altisonante: refiere a la otra universidad local la Universidad Autónoma de Guadalajara; imagen invertida de la U. de G.: igualmente radical y violenta. El vituperio hacia ella puede tranquilizar pero no le permite reconocer que el odio proyectado le puede decir más de sí misma. Algo que le permita reconocer que su propio esquema de acción autónomo proviene de una heteronomía común que ignoran su origen. Pero también se refiere a la UNAM, a esas universidades autónomas que "oscilan al vaivén de modas ideológicas, de exotismos políticos, de consignas externas, víctimas de arrogancia y solipsismo intelectual, enfermos de

radicalismo e inmadurez, otros universitarios han hecho posible el crecimiento de la reacción” (Zermeno, 1977: 78). En la reunión anual de las Universidades de América Latina, Barros Sierra señaló que la autonomía se ve amenazada desde abajo por “presiones de tipo político que irrumpen al interior de la universidad en el marco de la política partidista... y el ataque no es sólo del estudiantado sino de rectores que quieren ver en la autonomía como su manto de armiño que ellos mismos mancillan”.⁷ Nos encontramos entonces ante un documento paradigmático, caracterizado por las ideas dogmáticas de cualquier “texto monológico... [que] ‘reduce la diversidad a la unidad y los vínculos a sustancias’ ” (Bajtin, 2007: 384).

A esa esfera emotiva del recuerdo y la memoria que interviene sobre las cosas del pasado le añade al olvido, la condición histórica del perdón. Ricœur de nuevo, “Conjuntamente, el olvido y el perdón, en la medida en que cruzan sus respectivos itinerarios en un lugar que no es un lugar y que se designa mejor con el término de horizonte. Horizonte de una memoria tranquilizadora, de un olvido próspero”. El perdón es “la culpabilidad y la reconciliación con esa memoria” (Ricœur, 2001: 536-538).

“El olvido, en efecto, es la inquietante amenaza que se perfila, sobre la fenomenología de la memoria y la epistemología de la historia, es el emblema de la vulnerabilidad de la condición histórica.-escribe Paul Ricœur,- Esto es, el olvido es una encrucijada, es la misma

aporía que está en la fuente del carácter problemático de la representación del pasado, es decir, la ausencia de confiabilidad de la memoria” (Ricœur, 2001: 537-538).

Es esa esfera emotiva del recuerdo y la memoria la que interviene en la construcción de afirmaciones sobre las cosas del pasado. Tal vez por eso Paul Ricœur le añade al olvido, la condición histórica del perdón: “Conjuntamente, el olvido y el perdón, en la medida en que cruzan sus respectivos itinerarios en un lugar que no es un lugar y que se designa mejor con el término de horizonte. Horizonte de una memoria tranquilizadora, de un olvido próspero”. En virtud de que el perdón es “la culpabilidad y la reconciliación con esa memoria” (Ricœur, 2001: 556). Carlos Ramírez en la última parte de su intervención pacta una reconciliación: “Nuestro corazón estaba con ellos”, pero la violencia que instigó contra otros fue resuelta trágicamente con su muerte en la encrucijada, con la memoria obturada y el olvido que la reedita no hay posibilidad de pasar a otra cosa. A pesar de presupuestos, modernización, nuevos campus, redes universitarias, regionalización o apoyo a partidos políticos, la compulsión a la repetición les acompaña, no hay olvido y salvo la edición de la JIU como documento/monumento, no hay estatuas al líder masacrado, por algo será. Porque tampoco hubo perdón la propia concepción de distancia autonómica de la cultura local escinde tal proceso. Se pretende finiquitar el trámite histórico dinamitando el edificio fundacional de la FEG.



6. Epílogo

Construir una narrativa “entre” los referentes del discurso y la imagen dialéctica, nos permite referir al problema de la subjetividad en el relato histórico “por la presencia, explícita o implícita de un <yo> que puede definirse <sólo como la persona que mantiene el discurso>”, al cual se le contraponen la <objetividad>, desde la que “los acontecimientos parecen hablar por sí mismos”, ya que no hay un narrador (White, 1992: 19).

Así desde la narración mítica -la cual no diferencia entre acontecimientos reales e imaginarios-, hasta el relato “objetivo” -cuya secuencia cronológica del acontecimiento encadena la causalidad-, se observa un anhelo, un deseo, una fantasía: que la narración representa en forma adecuada al acontecimiento real. Sea como orden de sucesión o como estructura, ya que “la narración... sin análisis completo es trivial y el análisis... sin narración es incompleto” (Ídem 21). Entramos en colisión con lo que sigue. La historia a contrapelo debe llevar al límite del establecimiento histórico. Pasar del impulso moralizante al argumento que ilustre nuestro permanente estado de excepción, para comprender, para pensar, para eventualmente decidir y hacer (ver ilustración 6).

“Donde, en una descripción de la realidad, está presente la narrativa, podemos estar seguros de que también está presente la moralidad o el impulso moralizante”, de hecho White termina su capítulo con la siguiente pregunta retórica “¿Podemos alguna vez narrar sin moralizar?” (Ídem 38-39) y este tema es central ya que para la historia ese impulso o deseo es el contenido de/y la forma. “La historia, pues, pertenece a la categoría de lo que puede denominarse el discurso de lo real, frente al discurso de lo imaginario o el discurso del deseo... Podemos comprender el atractivo del discurso histórico si reconocemos en qué medida hace deseable lo real, convierte a lo real en objeto de deseo y lo hace por la imposición, en los acontecimientos que se representan como reales, de la coherencia formal que poseen las historias” (Ídem 35).

Dos son las implicaciones de este argumento para el vínculo entre imagen y tiempo. La primera se basa en la relación permeable entre los significados lingüísticos de lo observado en la imagen dialéctica. Aunque ésta evoca un concepto asignado a un ícono; por el carácter de la pre-relación facultativa y transitiva, su significación no está determinada de una vez y para siempre. En la

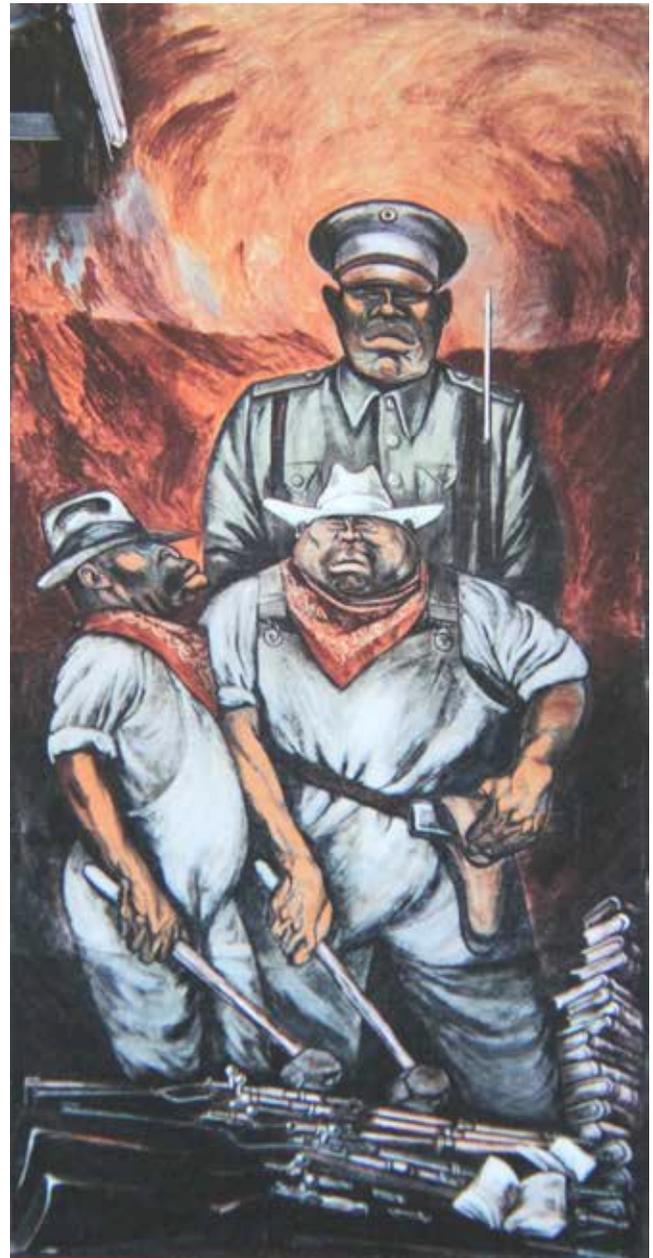


Ilustración 6. J. C. Orozco La rebelión del hombre Los Líderes, 1936.
Universidad de Guadalajara.



Ilustración 7. J. C. Orozco. Cortés y Malinche, fragmento. Escuela Nacional Preparatoria 1926, México.

ilustración 6 “La rebelión del hombre Los líderes” aunque fechada en 1936 en la preguerra, ilustra la bestialidad real que inspiró la frase acuñada sobre la FEG: “socialismo teórico, pistolero práctico” de 1949 a 1969. La segunda reside en que lo imaginario, siendo un flujo incesante de lo representativo, afectivo e intencional del ser humano en la medida que no es funcional, ni lógico, ni racional, está facultado para crear mediante una especie de tejido conjuntivo, de un “haz embrollado”, según metáforas de Castoriadis, desde el abismo sin fondo en que cada ser humano recubre al caos; es decir, su carácter poético, creador de significaciones. (Castoriadis, 1991). Así, pasamos de las autodefensas, organizaciones de raíz purépecha y modelo para la restitución de la dignidad secuestrada, a las guardias uniformadas y cómplices del cacicazgo negociador con el poder establecido.

Una significación clave de la cultura local se refiere al verdadero paradigma detrás de estos personajes: rectores, funcionarios, líderes por ser el modelo que ellos desean encarnar. Al modelo lo denominamos “El Señor”, iconográficamente se caracteriza por ser de raza blanca, de rasgos españoles y entre muchos de

los detalles que se le han incorporado a lo largo de la historia tiene, a diferencia de las representaciones muralistas del pueblo de J. C. Orozco, una mirada que sí ve. No solamente es la supervivencia de una imagen dialéctica atemporal, y dado que, “Siempre, ante la imagen, estamos ante el tiempo... [por que] el pasado nunca deja de reconfigurarse” (Didi-Huberman, 2011: 75), nos podría estar representando la impunidad del conquistador que expoliará nuestros recursos. Podemos pensarlo globalmente para actuar localmente como dicta el falso desarrollo sustentable, o simplemente estamos moralizando (Ilustración 7).

La incertidumbre de ésta segunda implicación moviliza a la primera: analizar e interpretar la imagen y el tiempo deja de ser una operación olímpica en la que el plumaje teórico y metodológico de la presente indagación no se mancha.

Adjuntamos a este último argumento una idea pendular entre imagen y tiempo en relación a la memoria y al significado que cada sociedad crea, descubre en las imágenes; ésta proviene del ya citado Aby Warburg: “... la memoria no es una propiedad de la conciencia, sino la cualidad que distingue lo viviente de la materia inorgá-



nica. Es la capacidad de reaccionar a un evento a través de un período de tiempo... cada evento que actúa sobre la materia viviente deja en ella una huella... La energía potencial conservada en este engrama, puede... ser reactivada y descargada" (Agamben, 2008: 136).

Finalmente, para un proyecto en proceso; la creación, evocación y uso de imágenes, no solamente definen la posición de los individuos –frente a una confrontación de vida o muerte, entre el conocimiento y una sujeción estéril al pasado-, también "seleccionan" decisiones éticas e interpretaciones de esta memoria; los símbolos son

memoria social. Los símbolos reflejan el pendular entre la reacción primitiva y la conciencia, se localizan entre el abandono identificatorio y la distanciada contemplación ordenadora. Es decir, una <iconología del intervalo>, en donde las imágenes, en tanto memoria social y expresiones culturales, ofrecen un espacio unitario entre la historia <las expresiones conscientes> y la antropología <las condiciones inconscientes>, una ciencia sin nombre que hace saltar "las falsas divisiones y las falsas jerarquías que mantienen separadas las disciplinas humanas entre sí" (idem 138-149).

Notas

1. Memoria de los trabajos presentados JIU en las mesas de estudio los días 9, 10 y 11 de octubre de 1973. Prólogo del rector Jorge E. Zambrano Villa.
2. Que sustituyeron a Flavio Berúmen y al Arq. Ignacio Díaz Morales "Arquitectura fue una de las escuelas que tradicionalmente se opuso a figurar como bando anexo a la FEG y durante más de ocho años no pudo controlar al estudiantado" *El Occidental*, junio 19, 1963.
3. Los hermanos González Guevara participaron en las organizaciones estudiantiles durante los años treinta y cuarenta. En 1935 Carlos fundó el Frente Único de Estudiantes Universitarios en contra del FESO y en su disidencia se incorporó a la Confederación de Estudiantes Socialista Unidos de México (CESUM) en apoyo al cardenismo de 1938 pero en una línea marxista más radical. Ambos militaron en el FESO entre 1938-1940 una vez desmantelada la presidencia de Vallin y Parres. Contaron con el amparo del rector Hernández Alvirde. Retomaron el control de esa organización cuando en 1939 la familia de los Ramírez Ladewig retornó para fundar la FEG e instigar en contra de Hernández Alvirde. Ya casado, Rodolfo González se graduó de abogado a los 23 años, el 9 de enero de 1942. Sin espacio para su desarrollo en Guadalajara, este líder porteño nacido en Mazatlán, Sinaloa emigra a la ciudad de México. A los 49 años, en 1968, fue secretario del Regente capitalino. Veinticinco años después se encontraron de nuevo en la JIU; Vallín tenía 54 años, Parres 62, González 56.
4. El conflicto iniciado en 1927 entre su padre Margarito Ramírez y José G. Zuno fundador de la U. de G., continúa cincuenta años después, la disputa entre las dos familias Zuno Arce y Ramírez Ladewig sigue vigente. Con el fortalecimiento del grupo zunista de "los Vikingos" opositores a la flota FEG "del Santuario" y del florecimiento de personajes como "el wama, el boni, el látigo, el picochulo, la daga o el mamón" algunos de ellos miembros del CGU, no sería raro que su formación para-universitaria derivará en el tipo de violencia que acaba con el que la instiga.
5. "Incremento a las tasas en la UG a \$250.00" *El Occidental*, julio 16, 1967.
6. Junta de ex presidentes de la FEG bajo las órdenes de Carlos Ramírez L. Emula la suprema autoridad del pueblo judío, constaba de tres clases: los ancianos, los sumos sacerdotes y los escribas bajo las órdenes de un presidente. Enciclopedia Salvat Tomo11, p. 2989.
7. Comentario del rector de la UAG Dr. Garibay "La UDUAL" *El Occidental* noviembre 22, 1967.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio, (2010), *Medios Sin Fin. Notas sobre la Política*. Valencia: Pre-Textos.
- _____ (2008), *La Potencia del Pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2002) <http://www.egs.edu/faculty/giorgio-agamben/articles/what-is-a-paradigm/> Consultado Agosto 25, 2014.
- Bajtín, Mijail, (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- _____ (2003) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- _____ (2005) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bazant, Milada, (2001), *La educación superior en el proceso histórico de México*, Tomo II, México: SEP ANUIES, UABC.
- Benjamin, Walter, (1989), *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Tauro.
- Bustos, Guillermina, (1989), "Expansión de la educación superior pública 1960-1985". En *Jalisco desde la Revolución. La expansión educativa*, vol. XI, tomo II, Guadalajara, UG.
- Castoriadis, Cornelius, (1991), *Philosophy, Politics, Autonomy. Essays in political philosophy* Odéon: Oxford University Press.
- Certeau, Michel de, (1990), *La invención de lo cotidiano*. México: UIA CFEMyC.
- Didi-Huberman, Georges, (2009), *La imagen superviviente. Historia del Arte y Tiempo de los Fantasmas según Amy Warburg*. Madrid: Abada Editores.
- Didi-Huberman, Georges, (2011), *Ante el Tiempo. Historia del Arte y Anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, editora.
- Gallo, Delfino, (1989), *Antología Universitaria en torno a la personalidad de Enrique Díaz de León*, 1968. Colección Universitarios Ilustres Vol. II. Guadalajara: U. de G.
- García G., Carlos M., (2012), *Historia Cultural de una Universidad Mexicana. La Memoria y el Olvido de las significaciones imaginarias de la Universidad de Guadalajara 1925-1975*. Berlín: Editorial Académica Española.
- González de Alba, Luis, (1971), *Los días y los años*, México: SEP.
- Hurtado, Javier, (1993), *Familias, política y parentesco*, Jalisco 1919-1991 México: FCE.
- Mendoza, Alfredo, (1989) *Organizaciones y movimientos estudiantiles*, vol. 1 1900 a 1937, vol. 2 1935 a 1948; vol. 3 1954 a 1963; vol. 4 1963 a 1970. Guadalajara: Editorial de la Universidad de Guadalajara.
- Mitchell, William John Thomas, (2009), *Teoría de la Imagen. Ensayo sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal.
- Radley, Alan, (1992), "Artefactos, memoria y sentido del pasado" en *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* Barcelona: Paidós.
- Ricœur, Paul, (2001), *La Mémoire, L'Histoire, L'Oublie* Paris: Seuil.
- Rochfort, Desmond, (1999) *Pintura Mural Mexicana. Orozco, Rivera, Siqueiros*. México: Limusa.
- Sonesson, Göran H., (1989) *Pictorial concepts*, Sweden Aris Nova Lund University Press.
- Volpi, Jorge, (1998), *La imaginación y el poder. Historia intelectual de 1968*, México: Era.
- Zambrano, Jorge, (1977), *Primera Jornada de Ideología universitaria*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Facultad de Filosofía y Letras.



Novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento

• SANTOS NOÉ HERRERA MIJANGOS

Resumen

Este artículo muestra diez años de la novela institucional del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) en la Ciudad de México. La historia de la institución permite ver las leyendas sobre el origen, mitos, ritos, símbolos, antepasados, fundadores, ceremonias y misión a cumplir. De igual manera, presentamos la violencia y sufrimiento que padecieron los primeros actores institucionales por el incumplimiento de la tarea fundamental.

Para conocer la violencia y el sufrimiento que se vivió en IEMS, recurrimos a un encuadre teórico-metodológico a partir del análisis institucional. El punto central de la indagación se centró en sus actores desde un enfoque situacional (en el aquí y ahora) e histórico (para saber cómo fueron y llegaron a ser lo que son).

Introducción

En este trabajo se presenta la novela del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS). La historia abarca desde la gestación del proyecto en enero de 1997 y concluye en febrero de 2007. El objetivo principal del estudio fue realizar el análisis institucional del IEMS siguiendo tres ejes principales: historia, violencia y sufrimiento. Este trabajo presenta la siguiente estructura temática.

La primera parte, enfatiza el encuadre conceptual y muestra la postura utilizada para el análisis. La segunda

parte presenta la novela de la institución que se divide en seis periodos:

-Pre-fundacional

Se narran acontecimientos significativos anteriores a la apertura de la escuela y se evidencian los grupos políticos que ayudaron a la lucha de las demandas de la comunidad.

-Fundacional

Revela la cotidianidad de los estudiantes y profesores de la institución.

• Doctor en Ciencias por el Departamento de Investigaciones educativas del CINVESTAV. Profesor Investigador de Tiempo Completo en el área académica de Psicología del Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. psicologonoe@yahoo.com.mx

-Expansión

Toca aspectos relevantes que la institución como son los planteles y la contratación de los docentes.

-Refundacional

Presencia la cotidianidad cultural que viven en el IEMS los diversos actores: coordinadores, profesores y estudiantes, así mismo permite ver las distintas lecturas que tienen del modelo los diversos actores institucionales y la forma en que lo no resuelto (conflictos, problemas, falta de reglas, etcétera) en la preparatoria Iztapalapa 1 regresó con mayor intensidad a las preparatorias de la expansión para exigir su pago; se muestran las riñas internas por el poder, los espacios, los estudiantes y el rompimiento de los vínculos.

-Reformas y ajustes

Nos adentra en los cambios académicos institucionales y el enojo reprimido de los docentes al aceptar ser trastocados en la intimidad de su quehacer educativo, esta última parte del período refundacional hace evidente el sufrimiento simbólico de los actores institucionales.

-Final de la novela institucional

Se enfoca en la política, que regresa a reclamar lo suyo, y el término de la etapa de los dirigentes.

La parte concluyente narra puntos claves de la violencia y sufrimiento, así como vierte las conclusiones finales del análisis institucional.

Primera parte Encuadre conceptual: novela, violencia y sufrimiento

1. Historia-novela

La institución presenta por lo menos dos versiones de su historia, la creada por los que pretenden mantener el *statu quo* y la incómoda que cuenta lo que los primeros callan porque se encuentran secretos, pactos, arreglos y eventos que no pueden ser develados a los mundanos. La historia da una identidad a la institución, por tal mo-

tivo, su pasado tiene como propósito aclarar el presente que es el tiempo desde donde observamos al pasado. La historia puede contribuir para que comprendamos algunos rasgos de la personalidad de las instituciones. La historia institucional es:

[...]...una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen (la novela institucional) y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia en la vida institucional: "personajes", "héroes" y "villanos". (Fernández, 2006:55)

Al conocer la novela podemos ver la cultura institucional, la cotidianidad de la institución desde su gestación y, por consiguiente, los procesos de institucionalización por los que atravesaron los sujetos para aceptar su rol en la institución, el cual está condicionado por sus socializaciones primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 1967), los lineamientos institucionales y, sobre todo, por la tarea fundamental de la institución (Remedi, 2004).

El término historia puede malinterpretarse, por lo que es pertinente aclarar cómo se utiliza en el análisis institucional. En el idioma inglés, la palabra historia tiene dos significados: *history* —historia— ciencia que estudia el desarrollo de acontecimientos pasados del hombre y las sociedades humanas, y *story* —historia— es un cuento, relato, narración, argumento, trama, novela. Para nuestros propósitos, utilizamos el segundo vocablo, *story* —historia—, entendido como novela institucional, la cual permite observar el quehacer cotidiano de los sujetos, la cultura, los vínculos institucionales, el registro que se tiene del origen y lo sufrido en el tiempo.

El interés no está en hacer historia, lo que se pretende es construir la historia de los individuos en la institución. El individuo, al narrar la novela de la institución, lo hace desde su perspectiva aunque el evento fuera vivido en colectivo. Al transmitir la historia, se convierte en el actor principal sin importar el lugar que ocupó en el hecho. Conocer la novela aclara el presente, que es el tiempo desde donde observamos al pasado.

1.1 Violencia como lubricante social

La novela nos lleva a los recovecos de los lugares y espacios que han violentado la vida cotidiana. Como sabemos, una característica de las instituciones es la violencia que vive en su entorno por estar inmersa en un mundo donde la barbarie es un lubricante en las relaciones sociales. Durante el día, los actores reciben fuertes dosis de violencia que procesan y regresan al mundo exterior. Aunque claro está que la responsabilidad no recae solamente en los sujetos e instituciones, el sistema capitalista aporta de manera significativa presión por la lógica de la competencia al intentar sacar del mercado al otro. El capitalista es extremadamente violento, su versión neoliberal intensifica el salvajismo social.

En cuanto al encuadre teórico de la violencia institucional, podemos decir que la palabra proviene del latín *vis* (fuerza). No hay una definición conceptual como tal, sólo aproximaciones, “quizá porque no existe una teoría capaz de explicar todas las formas de violencia” y además “a quien habla de violencia hay que preguntarle siempre qué entiende por ella” (Blair, 2009: 10). Aceptando la postura de Blair, podemos agregar que inclusive los grandes teóricos difieren en su postura en cuanto al concepto de violencia.

En México tenemos documentada la violencia que se vive en las instituciones educativas las cuales podríamos pensar que son espacios de armonía, pero que en realidad existe una barbarie de estados alarmantes. Al respecto Ball (1994) comenta: “Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (Ball, 1994:35).

Siguiendo al autor, los conflictos pueden ser por la lucha del poder, recursos humanos (estudiantes), materiales (salones, cubículos) y económicos (becas, estímulos de desempeño) entre otras múltiples variables. Aunque sabemos que la tarea primaria de las institucio-

nes educativas es educar, comúnmente están inmersas en la violencia que se padece interna o externamente, ya que, la institución educativa es una caja de resonancia de la sociedad, por tal motivo, coincidimos con Velázquez (2011) quién dice que es pertinente “diferenciar entre violencia contra la escuela y violencia dentro de la escuela...[.] Así como “de afuera hacia dentro y de dentro hacia fuera”. (Velázquez, 2011:17). Ahora bien, concluimos que para conocer la violencia que se viven en las escuelas, se debe analizar la cotidianidad que devela la novela institucional.

1.2 Sufrimiento institucional

Cuando hay violencia, comúnmente alguien sufre. El sufrimiento es la sombra de la violencia y en la mayoría de las instituciones está presente, ya sea fuera o dentro de sus muros. El sufrimiento humano no ha sido conceptualizado en la psiquiatría y psicología. Aunque parezca increíble de creer, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM por sus siglas en inglés) no contempla el sufrimiento en sus clasificaciones y en la psicología no existe un teórico respetable que formule un concepto congruente. La palabra sufrimiento proviene del latín *sufferre*. Tiene tres definiciones: 1. padecimiento, dolor, pena, 2. hecho de sentir físicamente un daño y 3. sufrir o padecer dolor físico o moral (Moliner, 1998; Real Academia Española, 2001). Los sinónimos que tenemos son: tolerancia, padecimiento, pena, dolor, angustia, daño, mal, tortura, dolencia, malestar, achaque, trago (Espasa, 1994).

Por nuestra parte, apoyamos la postura de Gampel (2006), quién menciona que el sufrimiento es incuantificable. Los seres humanos no sufrimos por lo mismo, aunque hay sufrimientos que pueden ser homogéneos como la enfermedad, la muerte de un ser querido y la presión social entre otros. Para nuestros propósitos dividimos el sufrimiento en dos dimensiones, la manifiesta, que parece y puede ser descrita a partir de

la observación directa y, la latente, la cual permanece oculta o negada y se infiere a partir de la interpretación.

Podemos decir que los procesos y estructuras psíquicas de las instituciones muchas veces son posibles conocer a partir del sufrimiento que en ellas se experimenta, y agregaríamos que no solamente a partir del sufrimiento, sino también de la violencia que los actores institucionales viven cotidianamente. En su texto, Kaës (1989) sostiene:

La institución es un objeto psíquico común: hablando con propiedad, la institución no sufre. Nosotros sufrimos de nuestra relación con la institución [...] Designamos así, por proyección, lo que sufre en los sujetos de la institución: la institución en nosotros, lo que en nosotros es la institución, es lo que sufre (Kaës et al., 1989:56-57).

Según la cita, el que sufre es el académico, el ser humano, no la institución educativa. Desde la perspectiva de Kaës, se padece por la proyección del sujeto hacia la institución. Aunque existen diversos factores que producen sufrimiento a los actores institucionales (psíquicos, sociales, profesionales e institucionales), el principal de ellos es por no realizar la tarea primaria y lo que ello implica. Entiéndase, tarea primaria como la principal función que el sujeto debe desarrollar dentro de la institución es decir, si es médico, curar; si es policía, proteger; si es docente, educar. Sin importar de cuál se trate, la tarea primaria de la institución funda su razón de ser y establece el vínculo con los sujetos; no realizarla genera sufrimiento entre los individuos y conduce a la institución a su desaparición. (Herrera, 2008). Sin embargo, frecuentemente la tarea primaria no es a lo que se dedican principalmente los actores institucionales. En el caso de los docentes e investigadores, en ocasiones pasan más tiempo en cuestiones administrativas (llenado de formatos y reuniones entre otros) y políticas (festines y sindicato entre otras) que educativas. En muchas ocasiones, las tareas complementarias absorben gran parte de las funciones que realizan y pueden ser

contradictorias a la razón de existir de la institución. En algunos casos, la tarea fundamental es confusa, inclusive para los encargados del orden establecido (secretarios de Estado, rectores, directivos, coordinadores, jefes de área, etc.), lo cual provoca sufrimiento a los actores.

Para sustentar que el sufrimiento es la sombra de la violencia, presentamos la novela del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal. En la novela narramos sistemáticamente algunos detonantes que alteraron la cotidianidad de los actores enrolados en la institución.

Segunda parte Novela Institucional

1. Periodo prefundacional¹

1.1 Expectativas sociales “¡Prepa sí, cárcel no!”

La institución que nos ocupa tiene su periodo prefundacional en el año de 1997, en Iztapalapa. El último regente del Distrito Federal Óscar Espinosa Villarreal, decidió construir una cárcel de máxima seguridad en esa entidad. Al enterarse de esta noticia las organizaciones sociales y políticas de las colonias aledañas a la ex Cárcel de Mujeres convocaron a sus vecinos a una reunión “y decidieron parar la construcción del penal” (Entrevista 7). Los vecinos de Lomas de Zaragoza, San Miguel Teotongo, Ixtlahuaca, Miravalle y Xalpa, entre otros, se dieron cita a las 8 de la mañana y permanecieron en el lugar hasta lograr una reunión con autoridades del Departamento del Distrito Federal, de la Dirección General de Reclusorios y de la Secretaría de Educación Pública (Avilés, 2014).

Los padres de familia, al igual que las organizaciones sociales y políticas que se opusieron a la construcción de la cárcel son parte del núcleo prefundacional. La integración de estos grupos comienza desde enero de 1997 y fueron unidos por dos expectativas en común:

la cancelación de la rehabilitación de la ex Cárcel de Mujeres y la apertura de una preparatoria.

1.2 Política y escuela, binomio perfecto

El 6 de julio de 1997 el Partido de la Revolución Democrática arrasó con las elecciones en la capital del país y esa misma noche, rodeado de perredistas, Cuauhtémoc Cárdenas encabezó un mitin de la victoria en la plancha del Zócalo.

Después de las elecciones, los colonos de Santa Martha buscaron una alianza con el poder político para consolidar su proyecto. El nuevo gobierno necesitaba adeptos, antes y después de la contienda electoral, y encontró a los habitantes de las colonias aledañas a la ex Cárcel de Mujeres con la demanda de una escuela de educación media superior. La alianza fue tan intensa que hasta la actualidad es imposible separarlos, son el binomio perfecto.

Los manifestantes pensaban: "Cuauhtémoc Cárdenas va a llegar en diciembre. Abramos la preparatoria y esperemos que llegue para negociar con él... [...] Se decidió y se abrió en septiembre del 97". (Entrevista 7). Alrededor de 500 jóvenes comenzaron a tomar clases (en dos turnos: de 7:00 a 13:00 hrs y de 14:00 a 21:00 hrs) afuera de la ex Cárcel de Mujeres, en cinco aulas de láminas de cartón, madera y galvanizadas. Los manifestantes intentaron sensibilizar al gobierno capitalino de su necesidad mediante la apertura de una preparatoria con enormes carencias, pero con una alta demanda de estudiantes. De septiembre a diciembre de 1997, los colonos y las organizaciones sociales y políticas de Iztapalapa se dedicaron a la construcción de la Escuela Preparatoria Iztapalapa.

El Gobierno del Distrito Federal (GDF) tomó el proyecto en sus manos. "En octubre de 1998 se firmó un acuerdo entre el gobierno de la Ciudad de México y organizaciones populares de la delegación Iztapalapa. [...] El gobierno capitalino, encabezado por el ingeniero Cárdenas y la población de Iztapalapa, convienen en crear una preparatoria en dicho lugar y se firma el acuerdo

entre el Subsecretario de Gobierno, Leonel Godoy, y las organizaciones sociales". (IEMS, 2006: 15). La consolidación de la apertura de la Escuela Preparatoria Iztapalapa tuvo tres momentos importantes. El primero de ellos ocurrió durante el plantón, cuando las organizaciones y colonos decidieron abrir la preparatoria con sus propios recursos; el segundo en el momento en que, tras varias negociaciones, los grupos prefundacionales firman acuerdos con el GDF y el último de ellos en un ritual político, cuando la preparatoria es reconocida por el jefe de Gobierno del D.F.

2. Periodo fundacional

2.1 Primeros colonos en la Preparatoria Iztapalapa 1

El periodo fundacional comprende desde el segundo semestre de 1998, cuando los profesores prefundadores se retiraron pacíficamente por la llegada de los nuevos dirigentes designados por el GDF, y concluye el primer semestre de 2001, cuando el gobierno capitalino decide expandir la institución.

El nombre de la escuela cambió en dos ocasiones. El calificativo original que los colonos le dieron: Escuela Preparatoria Iztapalapa se modificó a Preparatoria Iztapalapa (por un semestre aproximadamente), finalmente se optó por nombrarla Preparatoria Iztapalapa 1. El encargado de la fundación de la preparatoria en el GDF fue su Coordinador de Asuntos Educativos Manuel Pérez Rocha, nombrado por el jefe de Gobierno Cuauhtémoc Cárdenas. Pérez Rocha, a su vez, invitó a trabajar a María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo. En enero de 1999, en una reunión con los habitantes de Iztapalapa, Manuel Pérez Rocha hizo "ver a los colonos las debilidades del plan de estudios de la SEP y la posibilidad de que el Gobierno del DF estableciera su propio proyecto y le diera trámite legal. Aceptaron y se elaboró un proyecto de preparatoria con un documento que se llamó Preparatoria Iztapalapa 1". (IEMS, 2006: 30). Según el testimonio de Pérez Rocha, para la creación de la propuesta educativa se utilizaron los fundamentos griegos y las

corrientes críticas pedagógicas norteamericanas (IEMS, 2006: 32-33), aunque también se identifica al modelo como una copia del CCH.

2.2 Profesores-docentes

Uno de los primeros problemas internos con que se enfrentó Lucio Gómez fue la búsqueda de docentes con un perfil acorde a los actuales requerimientos de la escuela y su modelo educativo. En la primera contratación de docentes “entran cuatro matemáticos, cuatro filósofos, cuatro literatos, cuatro físicos y dos de organización”, (Entrevista 11) y las “actividades comienzan en junio del 99 y para agosto de ese mismo año se inician las clases con dieciocho profesores”. (IEMS, 2006: 20). Desde el inicio del sistema, todos los docentes fueron contratados como servidores públicos de tiempo completo. Los primeros 18 profesores comenzaron a prestar sus servicios en agosto de 1999.

La demanda de crecimiento y, por efecto colateral, la presión de la comunidad para ampliar la matrícula a 250 estudiantes en febrero del 2000, y en agosto del mismo año para 500 más, “era demasiado para la estructura que se tenía, por lo que se necesitó contratar más maestros” (IEMS, 2006:25). “Hubo una segunda generación de profesores, nosotros los primeros 18, entramos en agosto del 99 y entre febrero y marzo del 2000 entró otro tanto de profesores casi igual a los originales” (Entrevista 11). Es pertinente mencionar que la llegada de la segunda generación de profesores motivó los primeros conflictos entre los académicos. Un profesor de química comenta: “No había discusiones de academias, eran discusiones sesgadas, yo lo ubico un tanto, y asumiendo también lo que me pueda corresponder, un tanto de ego” (Entrevista 8). Otro profesor de la Academia de Filosofía reafirma [...] No todo es alegría, no todo es miel sobre hojuelas, finalmente nos entramos en una dinámica de relaciones de poder. [...] Nos llevó a un punto de casi ruptura” (Entrevista 12). El grupo de los 18 profesores (antecesores) y los posteriores (sucesores) se entramparon en discusiones por la lucha del poder.

2.3 Estudiantes y su Consejo Interno (CI)

Los estudiantes, al igual que los profesores, también participaron en orientar el rumbo de la Preparatoria Iztapalapa 1. En esta dinámica de toma de decisiones horizontal, huella y herencia de las organizaciones prefundacionales que lucharon por la apertura de la preparatoria, donde todos son escuchados, los alumnos tuvieron sus propias reuniones para decidir acerca de lo que sucedía en el plantel. “Al principio constituimos un Consejo Interno, teníamos que tomar las decisiones entre maestros, administrativos y estudiantes con una representación equitativa” (IEMS, 2006: 97), aunque para algunos docentes el CI fue diferente: “Fue una lucha de poderes dentro de esos consejos académicos, dentro de esos consejos de estudiantes que llevaban el icono de la población, verdaderas peleas campales”. (Entrevista 8). En su lucha por ganar espacios en la Preparatoria Iztapalapa 1, los estudiantes defendieron lo que les correspondía por su propia ley. Es claro que el Consejo Interno les ayudó para obtener beneficios personales, pero también les sirvió para luchar por la creación de su preparatoria.

3. Expansión

3.1 Propuesta de 1 a 16 “y no hay manera de negociarlo”

El período de expansión es corto pero trascendente debido al crecimiento exponencial que tuvo la Preparatoria Iztapalapa. La etapa la marcamos desde el 9 de enero de 2001, cuando Andrés Manuel López Obrador (AMLO) anunció oficialmente la construcción de 15 preparatorias, y concluye el 27 de agosto del mismo año, cuando la Secretaria de Desarrollo Social, Raquel Sosa, inauguró las preparatorias en el inicio del ciclo escolar.

El tren estaba listo: la locomotora tenía la máquina en el clímax, los vagones habían sido cargados con víveres y municiones y los soldados aguardaban el silbido que anunciaba la partida. Como en la Revolución Mexicana,

cuando los luchadores del cambio buscaban apoderarse de la bestia de hierro para vencer a los federales en la batalla, así los actores de Preparatoria Iztapalapa 1 tenían lo necesario para vencer a cualquier enemigo que intentara oponerse al proyecto educativo. Nada faltaba, había dinero, apoyo social y político. La continuidad del PRD en el Gobierno del Distrito Federal favoreció la expansión de la escuela, de lo micro a lo macro, de lo local a lo estatal, de una preparatoria al Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.

Una vez en la Jefatura de Gobierno del Distrito Federal en 2000, AMLO decidió, como segunda prioridad de su gobierno, la creación de quince nuevas preparatorias y una universidad. “[...] Es ahora que tenemos la oportunidad de hacerlo. Dentro de tres o cuatro años, no sabemos cuáles sean las condiciones políticas existentes, y no sabemos si será factible abrirlas. Lo que no hagamos este primer año, quizá no lo podamos hacer más adelante” (IEMS, 2006: 21-22).

A pesar de que la Preparatoria Iztapalapa 1 no estaba consolidada, se apostó por la multiplicación de más planteles. La institución tenía escasamente dos años en manos del gobierno capitalino y la apertura a lo macro no fue producto de un sistema de planeación, sino de una visión política. Se percibió una institución presionada para la expansión, es decir, el IEMS no tuvo el tiempo necesario para su desarrollo. No hubo un consenso o un análisis previo entre la comunidad del IEMS. Lo que tuvo más peso para la expansión fue el tiempo electoral, en otras palabras, se tenían cinco años para consolidar el proyecto antes de las elecciones presidenciales de 2006.

La ubicación de los terrenos fue planeada con cuidado, casi todas las preparatorias se encuentran en zonas de bajos recursos económicos dentro del Distrito Federal, eso las hace hermanas, las caracteriza de acuerdo con lo estipulado en los mandatos fundacionales. En cuanto al claustro docente, el IEMS se llevó varios años en completarlo. Cada semestre ingresaron profesores al sistema. Para la selección e incorporación “se diseñó un curso taller en convenio con la Universidad de la Ciudad

de México y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM; el curso posibilitó obtener elementos para la selección de profesores y al mismo tiempo dar la inducción al proyecto educativo... [...] Al finalizar el año 2002, el Sistema de Bachillerato contaba con 447 profesores” (Secretaría de Desarrollo Social, 2002: 17). En 2003, fueron 587, en el ciclo escolar 2004-2005 llegaron a 796 y para el ciclo 2005-2006 cerraron con 893 profesores.

4. Periodo refundacional

4.1 Vida académica en las nuevas preparatorias

El periodo refundacional empieza el 27 de agosto de 2001 cuando la Secretaria de Desarrollo Social, Raquel Sosa, inauguró las preparatorias en el inicio del ciclo escolar y concluye en mayo de 2005 con las reformas del IEMS. En el periodo refundacional se realiza un análisis de la lucha por el poder en las diversas preparatorias, así como los conflictos internos que se dieron por las distintas lecturas del modelo educativo.

4.2 El estudiante y su contexto

El contexto social dentro y fuera del bachillerato es de delincuencia, violencia, drogadicción, pobreza. Hay una realidad dura en la cotidianidad de los estudiantes, en su estilo de vida. “En Cuauhtepac, subes, allá venden droga; vas aquí al deportivo, venden droga; vas a la parte de atrás, ahí se ponen a quemar la droga. Hay unos índices de alcoholismo y delincuencia severos, tremendos. El contexto es de mucha violencia, de mucha drogadicción, de mucho alcoholismo, y nuestros estudiantes no están al margen de estas problemáticas” (Entrevista 10). Una escena a las once de la mañana en cualquier preparatoria podría ser: veinte estudiantes jugando fútbol, diez practicando voleibol en el patio; en las escaleras, quince desayunando y escuchando música gruperá. En el lado opuesto está el grupo que escucha música de salsa y, en una pequeña área, algunos hombres haciendo ejercicio

en las barras junto a otro que platica y juega baraja, ajedrez o dominó. Falta mencionar a los estudiantes que observan a sus compañeros que juegan, bailan o hacen ejercicio. Si pudiéramos comparar el número de alumnos que realizan estas actividades con los que están estudiando en salones, biblioteca y cubículos, serían superados por aquellos que van exclusivamente a socializar. Si es viernes, la situación es mucho mejor para el estudiante, ya que después de tanta tensión escolar no puede faltar la fiesta y la cerveza frente al plantel, con la ausencia de la policía. La cotidianidad del alumno de bachillerato es, como ratifica Bourdieu (2007) "la vida de estudiante que, muy cerca de la tradición de la vida bohemia, implica mucho menos disciplina y restricciones, incluso en el tiempo consagrado al trabajo" (Bourdieu, 2007:111).

4.3 Los docentes y su contexto

Los nuevos profesores de la expansión del sistema compartieron alegrías, penas, emoción, música, etcétera. "Recuerdo que el profesor que estaba ubicado más lejano que otros compañeros escuchaba a Zepeda. De pronto, cuando le subía el volumen a su computadora, escuchaba a José José, y un profesor que es todo emoción, es todo emotividad, de pronto tarareaba: "yo que fui tormenta, yo que fui tornado", y te lo tenías que recetar. Sin embargo, no molestaba, aquí a lo mejor idealizo, pero no moles-

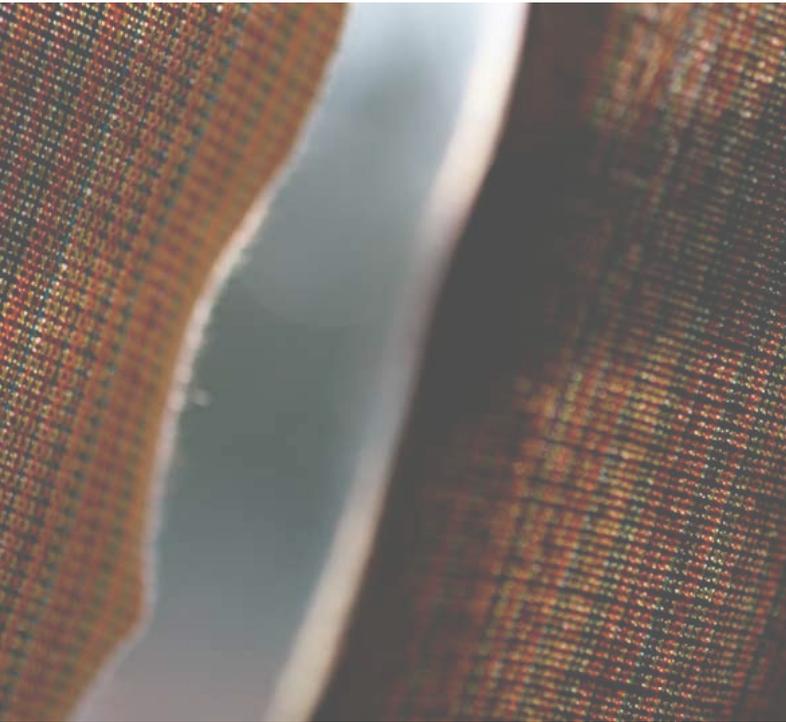
taba" (Entrevista 12). Para los docentes refundadores de la expansión la vida cotidiana era perfecta, otro profesor comenta: "un ambiente muy festivo, muy solidario, todo mundo veníamos con todas las enormes ganas de crear un espacio académico, un espacio social, un espacio de recreación, de la cultura, del arte, de la acción comunitaria, veníamos todos con unas infinitas ganas de dar lo mejor de nosotros mismos" (Entrevista 13).

4.4 Vínculos de amor y odio: estudiantes, docentes y directivos

La convivencia en el aula, en la tutoría, en el lugar de descanso y la interacción cotidiana favorecieron el desarrollo de vínculos afectivos entre profesores y estudiantes. La confianza rompió las barreras de la intimidación. Las actividades cotidianas en las distintas preparatorias aglomeraron sentimientos profundos entre docentes y estudiantes. La rutina, falta de reglas, los roles no definidos, la ausencia de autoridad, las carencias afectivas, el deseo del otro, entre muchas otras circunstancias, generaron vínculos afectivos difíciles de romper, de entender. "Hubo como un exceso en consentir a los estudiantes, un exceso de convivencia entre los estudiantes y profesores, yo creo que se rompieron límites de esta relación profesor-estudiante. Creo que ese fue un error generalizado en todas las preparatorias" (Entrevista 17).

En esta atmósfera de júbilo, docentes y estudiantes compartían cubículo, computadoras, café, cigarros, penas, dolor, pero sobre todo, por encima de cualquiera de estas y otras cosas, en la mayoría de los casos hubo un vínculo de afecto. "Empezó a haber una relación como muy estrecha con los chavos, recuerdo a los maestros sentados en las escaleras platicando con los chavos, fumando del mismo cigarro, del abrazo, de así como cuates, de: que te hecho el brazo al hombro, y el otro: te lo regreso también al hombro. Así recuerdo, así, las cosas" (Entrevista 15). Los profesores repitieron los vínculos afectivos con los estudiantes como años atrás hicieran algunos docentes de la Preparatoria Iztapalapa 1.





Por supuesto, las relaciones afectivas no siempre fueron de afecto y cariño, algunos estudiantes abusaron al no tener reglas que marcaran sus obligaciones; por ejemplo, en una ocasión (en el salón de clases) un grupo de estudiantes se encontraba esperando al profesor y, minutos previos al inicio de clase, uno de ellos “saca la pistola y les dice a sus compañeros: cáiganse con todo lo que traen. [...] A un chico se le cambió del plantel en un día porque le pusieron una pistola en la cabeza y le dijeron que si no dejaba en paz a la chava lo mataban. [...] Otro chavo saca la pistola a mitad de la clase y dice: “oiga, maestro, no sabe como se descasquilla una pistola”. El maestro no sabe qué hacer, sigue dando la clase y el otro está jugando con la pistola ahí, y todos los chamacos hechos bola” (Entrevista 5).

En otra ocasión (fuera del plantel) un grupo de aproximadamente quince estudiantes se encontraba frente a la calle de la escuela ingiriendo bebidas alcohólicas, con música grupera a todo volumen y bailando cuando la pieza lo ameritaba. Una patrulla pasó y quiso llevárselos a la delegación por infringir la

ley. Los alumnos molestos agredieron a patadas a los policías, insultándolos por violar su derecho a divertirse. Los uniformados solicitaron ayuda y regresaron con un grupo de apoyo, después de algunos forcejeos subieron a varios a las patrullas. A los 20 minutos los estudiantes estaban de regreso en la escuela, en un lugar donde por la lógica de los tiempos tendrían que dedicarlo al trabajo académico.

Las diferencias entre docentes y estudiantes llevaron a algunas profesoras a salir del IEMS. “Yo recuerdo maestros que no aguantaron. [...] Vi a maestras llorando. Por ejemplo, una vez un grupo le gritó a una maestra que olía a menstruación, a orines o una cosa así, y lo único que hizo la maestra fue llorar; y al otro día puso su renuncia” (Entrevista 4). La confrontación entre los principales actores en algunas ocasiones estuvo mediada por la autoridad, en otras ni siquiera intervino, se dejó a los docentes y estudiantes por su propia cuenta. En alguna ocasión un directivo lo intentó, pero fue expulsado de la preparatoria, como veremos en el siguiente apartado.

4.5 El coordinador y su contexto

La mirada desde de la coordinación es distinta a la de algunos profesores que idealizaban la cotidianidad de la preparatoria y el modelo educativo. Un coordinador notó que se distribuía droga en las canchas de fútbol: “antes la biblioteca estaba en la entrada, ¿qué es lo que hacían? metían la mochila a la biblioteca y ahí se hacía la transacción, y eso obviamente no pasaba por los policías” (Entrevista 8). La distribución de sustancias nocivas para la salud era un hecho conocido por la comunidad del plantel, pero algunos actores decidieron mantenerse al margen del problema. El coordinador comenta “entendí que el profesor que estaba ahí se estaba enfrentando a esos problemas en el salón. Le decía a mi esposa: Pues claro el profesor tiene miedo, y el profesor no se va a meter en eso” (Entrevista 8).

Una parte de los docentes optaron por evitar conflictos con algunos alumnos “difíciles” que habían

consolidado su presencia en el plantel y confrontaban a cualquiera que se opusiera a sus intereses. En este caso, el coordinador confrontó hasta llegar al rompimiento total “hubo un acontecimiento de violencia dentro del plantel, y a partir de eso fue que expulsé a tres chavos, a los cabecillas” (Entrevista 8).

La relación entre la coordinación y algunos estudiantes y docentes de los planteles llegó más allá de los límites permisibles. El coordinador fue amenazado de muerte. A partir de las amenazas nada fue igual “me acompañaban al camión, me iban a dejar a mi casa” (Entrevista 8). La institución intervino en el conflicto y movió de plantel al coordinador, quien cambió radicalmente su vida. El coordinador comenta:

Creo que dañé mucho mi cuerpo. No dormía y, a su vez, no dormía mi esposa. Me llegó a afectar familiarmente y físicamente. Me enfermé, me daban taquicardias, de repente me mareaba. Cuando fui al doctor me hicieron un electrocardiograma, de repente se me aceleraba el corazón y eso era nervioso. ¡Imagínate! Estuve en terapia psicológica (Entrevista 8).

Los conflictos endémicos de la escuela impidieron a la coordinación realizar la tarea fundamental de la institución, el coordinador fue expulsado de la comunidad por haber intentado cambiar las dinámicas institucionales establecidas en la preparatoria. Por lo que respecta a lo administrativo, en la dirección “no había un cárdex, no sabíamos quién estaba aquí. No había orden ni concierto. Por ejemplo, en cuanto a todas las cuestiones de orden académico, no había actas, todo estaba revuelto, no había una carpeta, no había nada, todo estaba hecho un desmadre” (Entrevista 5).

4.6 Figura y fondo del modelo

Como pudimos apreciar, para el grupo de los refundadores de la expansión, la cotidianidad que se vivía en el plantel era de fiesta y mucho ánimo. La euforia se debía a que los actores sentían simbólicamente la

preparatoria parte de sí. Se manejó por mucho tiempo que eran como una familia. Celebraban los cumpleaños de profesores, administrativos, policías y, por supuesto, de los alumnos. Los cubículos eran espacios de socialización donde algunos profesores proporcionaban dulces, galletas, café, cigarros y música a los estudiantes. Como años atrás hiciera la preparatoria Iztapalapa 1, los docentes y las autoridades continuaron con la línea de involucrar a los alumnos en la toma de decisiones, lo importante era incluir a los estudiantes. La cuestión académica rebasó lo permisible y para algunos se antepuso el vínculo afectivo al académico. Lo principal era que el alumno comprendiera su importancia para la institución. Así fue como volvió a ofrecérseles todo, igual que en la Preparatoria Iztapalapa 1.

Las preparatorias importaron todo: vicios y virtudes que, sumados a su propia idiosincrasia, conformaron su personalidad. Lo que quedó inconcluso en Iztapalapa (modelo educativo, calificaciones, falta de reglas, etc.) reapareció con más fuerza y desató fuertes conflictos entre docentes, alumnos y autoridades.

5. Reformas y ajustes al modelo educativo

5.1 ¿Quién evalúa?

El instituto empleó gran parte de sus recursos humanos y materiales en la construcción y adquisición de espacios físicos, principalmente desde la expansión anunciada por AMLO el 9 enero de 2001. Por tres años (hasta el primer trimestre de 2004), la prioridad fue la construcción y remodelación de las preparatorias.

La parte académica, fundamental en la tarea institucional, se olvidó. Después de la inauguración oficial de la última preparatoria, las autoridades voltearon los ojos hacia la parte académica. Se contrataron pedagogos para apoyar en la implementación de la nueva visión de la dirección. Las reformas y ajustes al modelo educativo se enfocaron principalmente en tres rubros: programas de estudio, tutoría y sistema de evaluación,

pilares del modelo educativo. Por cuestiones de espacio sólo nos enfocamos en la reforma de la evaluación.

Un elemento básico en la construcción de la Preparatoria Iztapalapa 1 fue la evaluación de los estudiantes. No se tenía una idea clara de cómo evaluar. En entrevista, un profesor dijo: “No sabíamos cómo evaluar, evaluábamos con base en comentarios que escribíamos” (Entrevista 11). El mecanismo de evaluación en la Preparatoria Iztapalapa 1 no fue claro en el documento institucional. Los profesores se sentían confundidos a la hora de evaluar a los estudiantes, de manera que la evaluación “nos la inventamos por ahí en algún momento entre el 2000 y 2001, en una desesperación de no saber cómo ordenar todo, cómo poder asentar la evaluación cualitativa en algo que se pueda ver rápido” (Entrevista 11).

La metodología de evaluación en el sistema es una idea que se origina en un momento de desesperación ante una necesidad de los profesores y se aplica durante cinco años, pero en 2004 se implementa una nueva metodología. La orden, la imposición, no fue bien recibida entre los académicos. “Te tienes que aguantar el coraje de que tus evaluaciones van para abajo y esas cosas me parecen a mí muy injustas” (Entrevista 15). “Siento que hubo una gran molestia. Honestamente vi que había mucho disgusto porque estaban tocando algo muy personal, muy interno, que era la ética profesional. Estaban trastocando nuestro interior” (Entrevista 13).

Debido a los cambios, la mayoría de los docentes “están muy enojados pero nadie dice nada” (Entrevista 5). Muy probablemente se debía a que existía temor: “el docente no lo hace por temor a que se le marque y para el próximo año quién sabe si tenga chamba, cuando sucede lo de la evaluación se siente engañado, se siente que pasaron por encima de su autoridad, perdió credibilidad ante los muchachos y perdió una serie de cosas, pero al final de cuentas se somete a las indicaciones del instituto” (Entrevista 5).

El ajuste al sistema de evaluación se realizó después del 2004, después del egreso de la primera generación, “supongo que con base en el problema

de rezago que se tiene en el sistema. Me imagino que fue un mecanismo que pensaron que iba a generar más egresados. Para los estudiantes fue un regalo” (Entrevista 2). Más que un regalo fue el abaratamiento de la educación, algo que la propuesta educativa de 1999 mencionó que no haría. Desde la Dirección de Academia se ordenó la modificación de las calificaciones de todos los estudiantes de los 16 planteles. Los ajustes en las evaluaciones se hicieron a nivel administrativo, se imprimieron actas que avalaban la nueva forma de evaluación y se eliminó el pasado, anteponiendo lo que la institución deseaba.

5.2 El modelo educativo que no se consolidó

La institución marcó sutilmente -a directivos, coordinadores, profesores y estudiantes- el estilo en que el modelo educativo debió ponerse en práctica, pero la cotidianidad se impuso drásticamente. El modelo educativo fue ejercido de acuerdo a la interpretación de cada sujeto, de acuerdo a la socialización secundaria aprendida en instituciones tradicionales, es decir: ni profesores, ni estudiantes tenían la formación para llevar a cabo la utopía soñada.

Desde la visión de los directivos del IEMS, se tenía todo para consolidar el modelo educativo: apoyo social, político, recursos materiales, económicos, etcétera; pero se olvidaron de su principal variable: los estudiantes y su contexto psico-social-educativo, el cual nunca se tomó en cuenta aunque en los documentos se dijera que se atendía a una población marginal. El modelo educativo posicionaba al estudiante en un lugar central en donde asumía la responsabilidad de su educación. En ocasiones, el lugar central lo asumieron en la demanda de sus privilegios, pero en cuanto a sus obligaciones su contexto desfavorable no les permitió despegar, entender lo que tenían que hacer. Sí los profesores tenían dudas en cuanto al modelo, imaginemos a los estudiantes. Un quiebre significativo en el modelo educativo fue la expansión, la cual fue realizada por los tiempos políticos más que por



una planeación de la institución, pero lo que realmente aniquiló al modelo, fue la reforma de las evaluaciones que obligó a los docentes a modificar sus calificaciones y abaratar la educación.

6. Final de la novela institucional. La destitución y el cobro de factura de los políticos

La vida académica del IEMS se mantuvo al margen de la política local en la primera parte de la gestión de AMLO hasta que se necesitó del apoyo de la población del Instituto. Dos eventos (el desafuero del jefe de Gobierno y las elecciones presidenciales) afectaron la vida académica en las preparatorias y las metieron en el juego de la política. En el desafuero, los integrantes del IEMS (directivos, administrativos, docentes y estudiantes) participaron en una protesta que partió del Auditorio Nacional y concluyó en el Monumento a Juárez de la Alameda Central. En la marcha, la directora general, Guadalupe Lucio, encabezó el mitin con su equipo de trabajo.

En agosto de 2005 Alejandro Encinas llega a relevar a AMLO y un año después cobra la factura al IEMS, cuando nuevamente buscó la solidaridad de la población del instituto para apoyar las protestas por las elecciones presidenciales. Los planteles se reunieron en el Zócalo. Se llevó música, se repartieron volantes y se pintaron mantas con letreros que apoyaban al exjefe de Gobierno.

Cuando AMLO perdió las elecciones también perdió el grupo de los Lucios. Marcelo Ebrard llegó como jefe

de Gobierno del Distrito Federal, creó la Secretaría de Educación y destituyó del puesto a Guadalupe Lucio. El periodo de Guadalupe Lucio llegó a su fin. “El 1 de marzo el Lic. Juventino Rodríguez Ramos tomó posesión como nuevo Director General, en sustitución de la Mat. María Guadalupe Lucio Gómez Maqueo... [...] La ceremonia de toma de posesión se realizó en la ex biblioteca del propio instituto, ante el jefe de Gobierno del D.F., Lic. Marcelo Ebrard Casaubon y los Secretarios de Educación y Desarrollo Social, Dr. Axel Didriksson y Lic. Martí Batres, respectivamente” (IEMS, 2007). También estuvieron presentes la directora general saliente, los coordinadores de los planteles y diversos actores de la comunidad. La nostalgia y alegría era manifiesta. La desgracia de unos es la felicidad de otros. Los Lucios dejaban parte de su ser en la institución, su tiempo se había acabado.

Tercera parte A modo de cierre

Los ejes centrales de la tesis: historia, violencia y sufrimiento, permitieron hacer un análisis institucional del IEMS. La historia, la novela institucional, permitió adentrarnos en la vida cotidiana de la escuela, ver un mosaico de la cultura, la institucionalización de la creación de los roles y, al paso de los años, el sufrimiento de los actores institucionales, asimismo trajo al presente las dos historias, la oficial y la oculta.

A continuación recordamos cinco vertientes que alteraron la cotidianidad de los actores del IEMS y provocaron sufrimiento institucional porque dieron ocasión a

que se dejara de lado, o se dificultara, la tarea fundamental de la institución.

-Política

Eventos políticos ajenos a la institución. En más de una oportunidad este tipo de eventos (incertidumbre electoral, ataques al proyecto educativo, la expansión del sistema, inauguraciones, desafuero de AMLO y elecciones presidenciales) alteraron e impidieron que los docentes realizaran su labor educativa para dedicar parte de su tiempo en responder peticiones de los políticos en turno, la principal de ellas fue la expansión sin tener una planeación académica

-Alumnos

Los estudiantes no resultaron como la utopía que el modelo suponía, ya que olvidó considerar el contexto psicosocial de los mismos. La realidad académica, cultural y familiar de los alumnos impidió en muchas ocasiones cumplir la tarea primaria de la institución.

El principal problema se debió a la laxitud de las reglas para los estudiantes. Si bien es cierto que los alumnos participaron activamente en la creación de la preparatoria, también es innegable su participación en la creación de los vicios institucionales.

-Modelo educativo

Si bien es cierto que al principio se creyó en la utopía del modelo, con el tiempo gran parte de la planta docente se desilusionó. Los académicos tenían serias dudas en cuanto al modelo educativo, creado y arreglado sobre la marcha. La utopía del modelo educativo, que contenía sueños, anhelos y el ideal del yo de la institución, que unió principalmente al grupo narcisista y congregó a un grupo de profesores, se perdió al paso de los años. La institución no marcó con claridad la metodología del modelo educativo y la incapacidad por parte de los directivos académicos permitió que la cotidianidad se impusiera drásticamente. El modelo educativo se había ejercido de acuerdo con la interpretación de cada sujeto, según la experiencia aprendida en instituciones tradicionales. Es decir, ni profesores, ni

estudiantes tenían la formación para llevar a cabo la utopía soñada. El modelo educativo no se concluyó en la Preparatoria Iztapalapa I, pero se exportó inconcluso a las otras preparatorias de la expansión. De acuerdo con Remedi (2004), el pasado regresó a saldar cuentas, "si el pasado es rechazado, regresa subrepticamente al presente de donde fue excluido: regresa en recuerdos coagulados, actos repetitivos, momentos rituales o guiones fantasmáticos" (Remedi, 2004:35) Es decir, el pasado no resuelto en sus orígenes reclama su solución en el presente. Lo no elaborado del modelo educativo en la Preparatoria Iztapalapa 1 apareció con mayor intensidad en los nuevos planteles.

-Poder

Al igual que en muchas instituciones educativas públicas de México, la lucha por el poder fue un factor determinante en el sufrimiento de los actores institucionales. Los egos de los académicos permitieron el alejamiento con el grupo contrario a sus ideas y se enfrascaron en discusiones sin sentido por el control de su preparatoria, tarea que demandó gran parte de su tiempo e impidió llevar a cabo la tarea fundamental: educar. Basta recordar el coordinador que fue amenazado de muerte y se vio obligado a huir de la preparatoria.

-Reformas a las calificaciones

La violación a las evaluaciones fue el clímax del sufrimiento institucional, cuando los directivos académicos del IEMS abusaron del poder que brinda su cargo e ignoraron el trabajo académico de los profesores. Los dirigentes académicos implementaron un sistema de evaluación que alteró las calificaciones y fue retroactivo, hecho que lastimó, indignó y alteró a la mayoría de profesores del IEMS, quienes perdieron la ilusión por el modelo educativo.

Parte de todos los acontecimientos mencionados nos dan cuenta del sufrimiento institucional que padecieron los actores del IEMS. La novela nos permitió observar el sufrimiento de los actores institucionales

en múltiples ocasiones. Se evidenció el constante sufrimiento institucional que lleva la fundación de una institución y la forma paulatina en que los actores van padeciendo un desgaste psíquico incuantificable.

Afirmar que es el fracaso de una institución me parece un tanto determinista e irresponsable. Lo que pudimos ver fue una multiplicidad de factores que provocaron que el proyecto no llegara a buen puerto. Aunque el IEMS no es la única institución que tiene problemas, basta con voltear hacia algunas instituciones privadas que emergen sin control desde la Secretaría de Educación Pública, que condicionan la contratación de profesores por el número de alumnos aprobados y que ven al estudiante como una fuente de ingreso más

que como un ente en formación. También podríamos voltear a ver a las instituciones públicas para observar como inflan los números para sus reportes oficiales u ordenan el paso de grado escolar por políticas internas o a sus dirigentes sindicales al servicio del partido en el poder, etcétera. Las problemáticas son incuantificables. Lo que sí podemos afirmar es que el IEMS dejó ver una parte del sistema educativo nacional similar a muchas instituciones de su ramo, porque si nos adentráramos en la UNAM, SEP o instituciones privadas el resultado podría tener matices muy similares y probablemente nos sorprendería lo que descubriríamos, como nos sucedió en el análisis institucional del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal.

Nota

1. Para protección de los informantes, todas las entrevistas son anónimas. Se omiten también datos del lugar y fecha porque al proporcionarlos se podría inferir su adscripción en la institución. Cabe destacar que la

precaución se toma porque existe una advertencia en el contrato de trabajo del IEMS y nuestros entrevistados podrían ser sancionados.

Bibliografía

- Avilés, Karina (1997). "Vecinos de Santa Martha piden más escuelas para sus hijos" en *La Jornada*, 18 de marzo de 1997, México.
- Ball, Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2006). *La construcción social de la realidad*, 1a. ed., 20a. reimpresión, Buenos Aires, Amorrortu.
- Blair, Elsa (2009). "Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición", en *Revista Política y Cultura*, núm. 32, México, UAM.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Capital cultura, escuela y espacio social*, 7ª. ed., México, Siglo XXI.
- Espasa Calpe (1994). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Fernández, Lidia, (1996) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Argentina, Paidós.
- Gampel, Yolanda (2006). *Esos padres que viven a través de mí. La violencia de Estado y sus secuelas*, Argentina, Paidós
- Herrera, Noé (2008). "La institución como objeto creador de sufrimiento" *Revista Administración y Organizaciones*, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, año 10, núm. (20) 103-126
- Instituto de Educación Media Superior, IEMS (2006). *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Secretaría de Desarrollo Social.
- Instituto de Educación Media Superior, IEMS (2007). "Toma de posesión del Director General del IEMS", *Boletín Informativo del Instituto de Educación Media Superior*, vol. III, núm. 40.
- Secretaría de Desarrollo Social (2002). *Informe de actividades 2002*, México, Secretaría de Desarrollo Social.
- Kaës, René, et. al. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.
- Moliner, M. (1998) *Diccionario de uso del español*. España, Gredos.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. España, Espasa Calpe.
- Remedi, Eduardo (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdés
- Velázquez, Luz (2011). *Los estudiantes y la violencia*. México, Eikon

VOICES of Mexico

CISAN-UNAM

Issue 97

Autumn-Winter 2013-2014

MAGAZINE

Published entirely
in English, brings you
essays, articles and
reports about the
economy, politics,
the environment,
international relations
and the arts.

Published three times a year

Subscriptions

Mexico \$140.00 M.N.

United States and Canada US\$ 30.00 dlls.

Other Countries US\$ 55.00 dlls.

Torre II de Humanidades, piso 10,
Circuito interior de Ciudad Universitaria,
México, D.F., c.p. 04510.

Telephone (011 5255) 5623 0308
5623 0281

voicesmx@unam.mx

www.revistascisan.unam.mx/Voices/

BACK ISSUES AVAILABLE
WRITE US FOR A FREE COPY

María Tello, *A Poem with Loop*.
Photo by José Armando González Canto



La universidad en poder de la dictadura y el problema de la identidad latinoamericana

• ANALHI AGUIRRE

Encontrarse con uno de los números de la célebre revista “Deslinde” publicada por la Universidad Nacional Autónoma de México es, sin duda, un enorme hallazgo que funciona como herramienta para no sólo conocer un tema clave acerca de la autonomía –las dictaduras en Latinoamérica y su áspera relación con las universidades-, sino que también es una invitación a conocer éste y otros temas de esta valiosa colección.

La dictadura en Uruguay (1973-1985) ha sido una de las más cruentas de la historia de América Latina. Su origen fue, como todo cambio político, una predecible cadena de eventos que llevó al país a una tragedia nacional:

Hacia comienzos de la década del 70, resultaba evidente que la evolución de la política gubernamental, así como el sostenimiento de una situación que presentaba serios desequilibrios, no podía sino tener el correlato político de la progresiva implantación del autoritarismo. Aun cuando la crisis económico-social antecedió en casi dos décadas a la quiebra final de las instituciones en 1973, ya a partir de 1968 podía

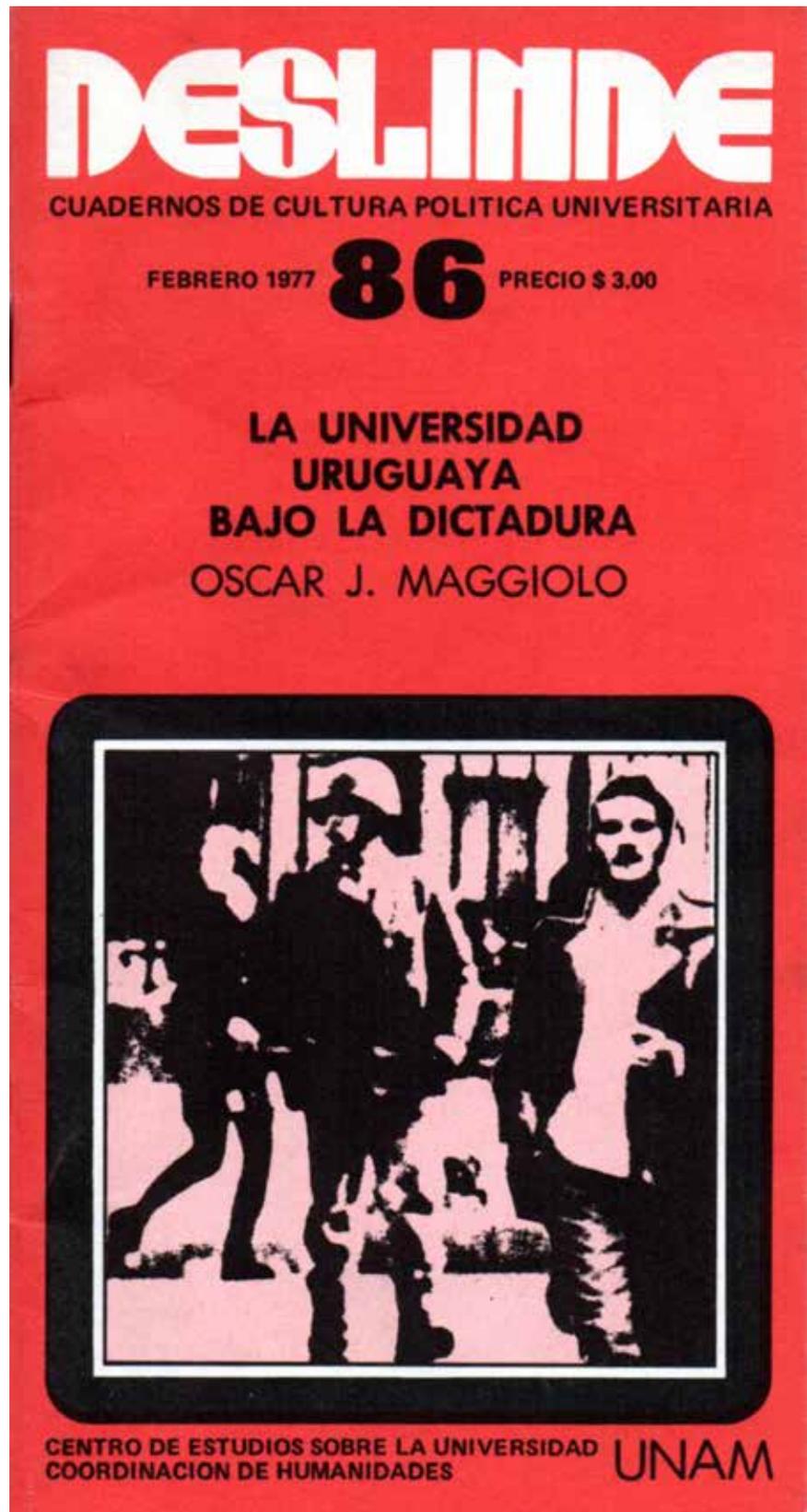
perfilarse con nitidez la perspectiva dictatorial en el sistema político uruguayo.¹

Un golpe de estado que, por supuesto, tiene como bandera para llamar al “orden y la normalización” la represión, la tortura, el encarcelamiento y la muerte: “Por aquellos días [entre 1976 y 1980], Montevideo asistía en silencio a la aparición de cadáveres mutilados en las aguas del Río de la Plata”.² Tanto en los países vecinos, Chile y Argentina, bajo gobiernos dictatoriales –años antes, años después- como en Uruguay se vive entre aires enrarecidos que van desde la indiferencia hasta el compromiso y el miedo.

Desafortunadamente, la dictadura –o el fascismo latinoamericano- ha sido una enferma y defectuosa columna vertebral que ha modelado el cuerpo de nuestro continente. El paradigma de los militares se establece con base en la homogeneización –como si eso fuera posible- de una mentalidad que tiene su corolario en la conducta, proceder y sentir de los individuos en una nación determinada. Es obvio el papel de la educación dentro de estos sucesos llamados a establecer un precepto, al parecer perdido, como consecuencia de

• Maestra en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Nacional Autónoma de México. Estudiante de doctorado en Teoría Literaria, especialización en género, espacio y psicoanálisis. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa. missanalhi@hotmail.com

El documento completo
lo puedes consultar en:
www.revistauniversidades/documento



grupos enemigos de la “paz”, subversivos rebeldes en su propio país.

Precisamente un año antes del desplome de la dictadura en Uruguay, Óscar J. Maggiolo (Montevideo 1920-Caracas 1990) tiene el cargo de Rector de la Universidad de la República desde 1966 hasta 1972. Posee un pensamiento sobre la universidad que, para quienes lo rodean, se consolida como un bloque de ideas lúcidas e incluso, sobresalientes: “Maggiolo era un genio porque es de esas raras personas que pueden vincular planteamientos teóricos conceptuales profundos”.³

El número 86 de “Deslinde” tiene la fortuna de recoger sus pertinentes reflexiones respecto a la Universidad de la República y las condiciones del golpe de Estado en su país, ideas relevantes que se extienden a la relación indisoluble entre gobierno y educación, universidad y estado. En un impecable ensayo, Maggiolo vuelca argumentos generales acerca de la violencia estatal frente a la población uruguaya: “Baste decir que en Uruguay, uno de cada cuatrocientos habitantes está preso por razones políticas; uno de cada cuarenta habitantes ha sido detenido por las mismas causas, ha sido torturado; uno de cada sesenta habitantes, ha sido torturado, y uno de cada cinco habitantes, ha emigrado del país en los últimos cinco años buscando trabajo y seguridad para él y sus hijos”.⁴

Además dedica varios tramos del texto a describir el arrollador impacto sobre la Universidad de la República, implacable sobre lo educativo:

A diferencia de lo sucedido en otros países del Continente, nunca había sido intervenida, por lo que en ella se había formado una larga tradición académica que garantizaba una alta calidad, tanto en la docencia como en la investigación. La Universidad era autónoma, y su gobierno lo sustentaron los profesores, los egresados y los estudiantes,

quienes también elegían directamente, al rector y a los decanos. Los estudiantes participaban en el gobierno de la Universidad desde 1908 (diez años antes de la Reforma de Córdoba) [...].⁵

En estas líneas, como en todo el documento, se trasluce el pesar por el presente de su universidad en aquel entonces. Efectivamente, se ha disipado el pilar fundamental: la autonomía. Por ello, una universidad controlada es un espacio sin libertad para la vida de las ideas y el crecimiento personal.

También Maggiolo se encarga de ofrecer un panorama con estadísticas precisas sobre la huella de la dictadura en lo económico y su entrega de fondos nacionales a capitales extranjeros que hacen que este documento resulte esencial a la hora de la realización de un trabajo serio. Para el ingeniero la entrega se facilita por la eliminación de “las ciencias humanas, como la Historia, la Economía y la Sociología, a través de las cuales se vinculaban los estudios especializados con los problemas del hombre y con la problemática nacional, significa suprimir en el estudiante, todo espíritu crítico en relación con el país, en un intento de producir tecnócratas dispuestos a seguir ciegamente a la clase dominante”.⁶ Todo ello no deja lugar a una crítica –sino más bien una aceptación– de un liberalismo económico, denominado “apertura”, que deposita en manos de otros países poderosos los recursos de Uruguay.

La represión intelectual comienza en la universidad que “con sus cátedras e Institutos de Ciencias Sociales, Económicas e Históricas, ha desempeñado un papel protagónico en describir una realidad que molestaba”.⁷ Maggiolo se explaya con mucho ahínco en las intervenciones de Estados Unidos en las políticas de América Latina haciendo énfasis especial en su país: “No es [...] difícil de deducir que los Estados Unidos tuvieron en el proceso de destrucción de la democracia uruguaya [...]

injerencia". Maggiolo se ocupa con una enorme preocupación de la repercusión de la manifestación cultural de Estados Unidos sobre la ideología de Latinoamérica:

la penetración cultural norteamericana en las repúblicas latinoamericanas, de más larga tradición de la zona del Caribe, no ha dejado de presionar en las repúblicas del Sur, particularmente en el Uruguay [...]. Manifestaciones visibles de ella son el desplazamiento del tango por la música *pop* en la juventud rioplatense (el fenómeno se observa igualmente en la Argentina), la afición de la juventud por la violencia, [...] en los filmes, los seriales de televisión y los *comics* de aventura de origen norteamericano, el desplazamiento del francés por el inglés [...], el cigarrillo rubio en vez del tabaco negro y la introducción de la Coca-Cola como sustituto del vino tinto y el mate.⁸

Realmente, es necesario destacar cómo, aún siendo un intelectual, Maggiolo baja a tierra los problemas de la invasión cultural que le inquietan y que ve dibujarse frente a él. Su amplitud no sólo es certera, sino que abarca una de las grandes problemáticas que nos intranquilizan y molestan: la identidad latinoamericana, muchas veces usurpada y/o yuxtapuesta.

Como es evidente, la irrupción del país del norte afecta en tremenda medida "al nivel universitario, a través de los planes de investigación científica que financiaban organismos norteamericanos",⁹ cuestión

que instala un ámbito de dependencia tanto económica como intelectual y tecnológica. Las controversias sobre la universidad privada y nacional surgen en este texto de hace ya casi 40 años, que nos confronta, una vez más, a problemas identitarios graves que requieren todavía hoy en día de una urgente solución.

En las páginas finales de este escrito, Maggiolo centra la atención en que la cultura, al igual que la universidad, está en constante cacería. Nombra "el cierre del grupo de teatro El Galpón, de Montevideo, dispuesto por la dictadura [...]. Sus principales figuras [...] han sido encarceladas y torturadas por el simple hecho de que la dictadura no pueda comprender que el grupo viva del apoyo del público de Montevideo y de Buenos Aires",¹⁰ y dictamina el aire "deprimente" que se respira en los países del Cono Sur.

Sin lugar a dudas, la cultura encierra todo el carácter de identidad que configura a un ser humano, ayudándolo a adaptarse y sobrevivir. Dentro del ala de la cultura, se encuentra la universidad que nos colma de una identidad propia para conducirnos nuestra vida entera. Uruguay bajo la dictadura, la universidad bajo fuerzas fascistas y un ingeniero lúcido que nos invita a repensar qué sucede con algunos otros estamentos no visibles, que ejercen casi la misma violencia que una dictadura explícita, se revelan en este valioso texto que incita a una lectura con variados ángulos de interpretación.

Notas

1. Caetano, Gerardo y José Rilla, *Breve historia de la dictadura*, p. 19.
2. Caetano, *Op. Cit.*, p. 65.
3. En línea: www.produccionnacional.com.uy
4. Maggiolo, Oscar, "Deslinde", p. 3.
5. Maggiolo, *Op. Cit.*, p. 5.

6. Maggiolo, *Op. Cit.*, p. 9.
7. Maggiolo, *Op. Cit.*, p. 16.
8. Maggiolo, *Op. Cit.*, p. 26.
9. *Ibid.*
10. Maggiolo, *Op. Cit.*, p. 34.

Bibliografía

- Caetano, Gerardo y José Rilla (2011). *Breve historia de la dictadura*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

- En línea: www.produccionnacional.com.uy

La revista

Universidades

la encontrarás en:

<http://www.udual.org/revistauniversidades>



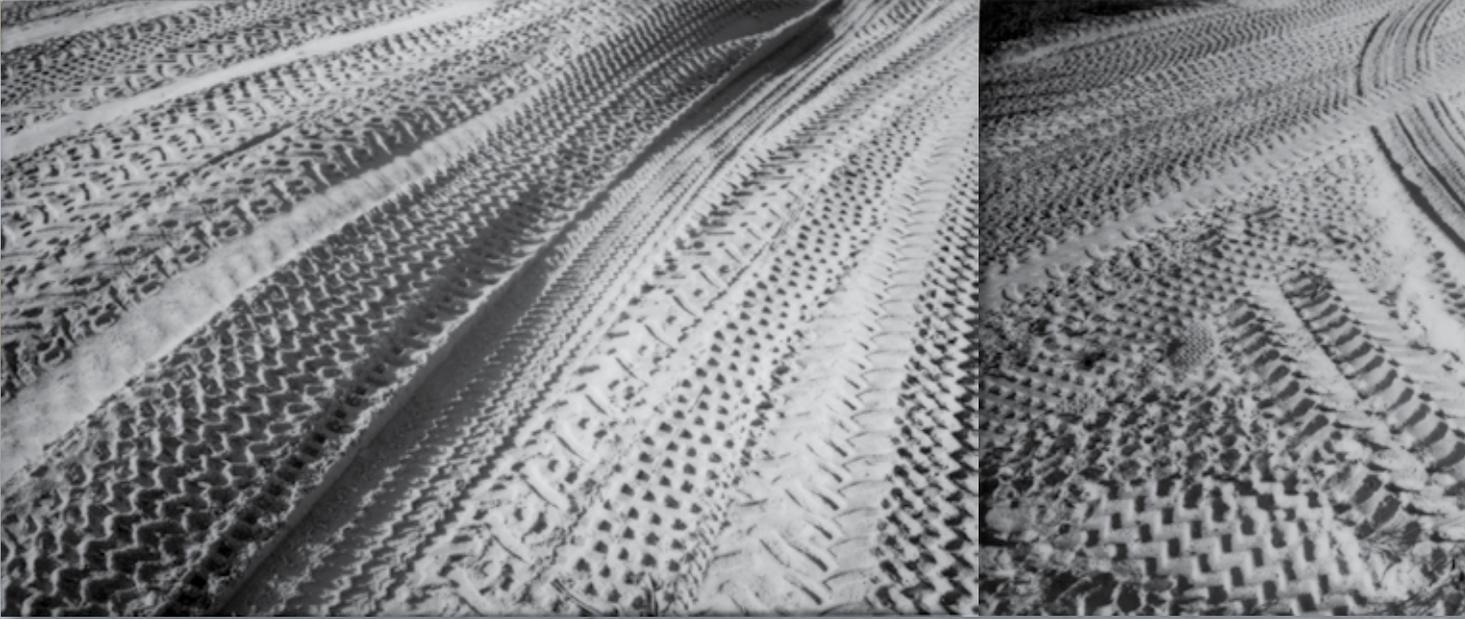
Óscar Padilla

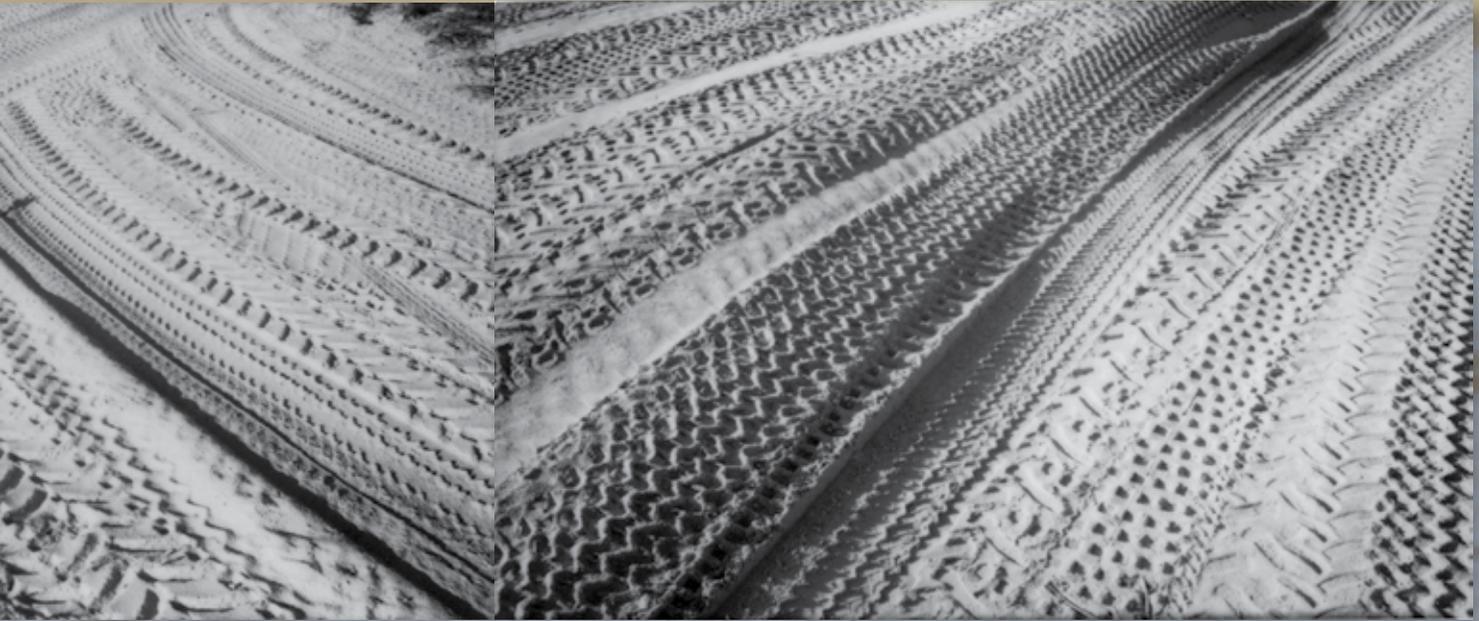
Estudió fotografía en el club Fotográfico de México. Cursó una maestría técnica en fotografía en el Centro de Excelencia Educacional Kodak Mexicana. También tomó un diplomado en fotografía digital en el ITESM.

Gran parte de su trabajo se centra en procesos de experimentación con la incidencia de la luz sobre diferentes objetos directamente sobre papel fotográfico (fotogramas) e impresiones, recuperando procesos químicos antiguos como "colodión húmedo", técnica desarrollada en 1851. El método supone la utilización del colodión, una especie de barniz que se vierte líquido a las placas.









Serie Hol Box / técnica polaroid / medida 10 X 15 cm



Serie Autos / impresión digital / medidas 20 X 25 cm

En 2011 realizó una breve estancia de producción en el Museo de Arte Contemporáneo de Gibellina en Sicilia, Italia. Expuso individualmente en Pladi Condesa, Galería El Estudio y Galería Acceso B en México D.F. Su obra también se ha expuesto en diversas exposiciones colectivas como en el Foro Cultural Coyoacanense Hugo Argüelles, en el Sector Reforma Arte Contemporáneo de Guadalajara, Jalisco, en la Capilla Británica, en la Galería Náxica, en Acceso B galería, en la Clínica Regina y en el Centro Cultural Futurama en la Ciudad de México.

CRITERIOS EDITORIALES

PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS EN

Universidades

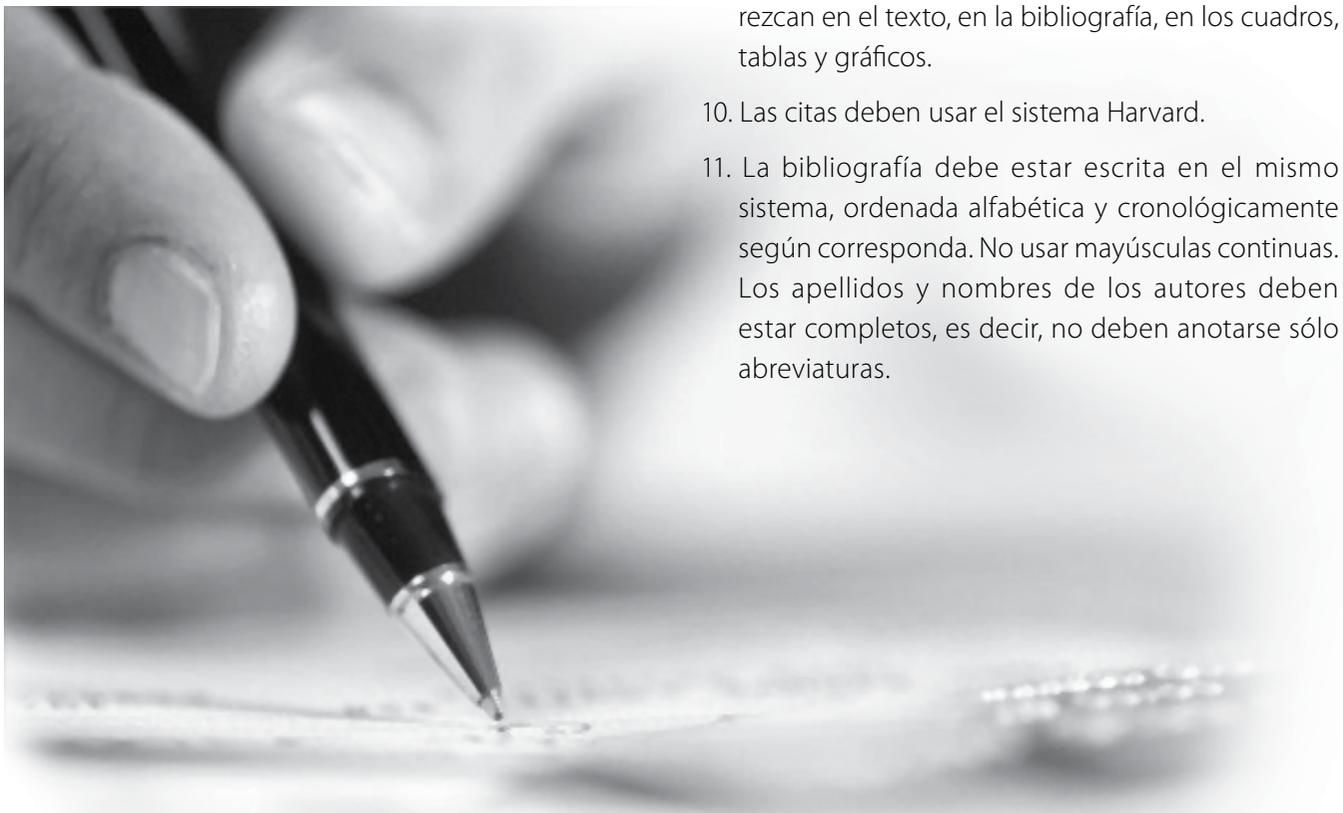


Las colaboraciones deberán cumplir con los siguientes requisitos:

1. Los artículos, ensayos y reseñas deben ser originales, no haber sido publicados con anterioridad, tampoco deben ser sometidos al mismo tiempo a dictamen en cualquier otro impreso.
2. La UDUAL requiere a los autores que concedan la propiedad de los derechos de autor a *Universidades* para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio: así como su distribución al público en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, ópticos o de cualquier otra tecnología, para fines exclusivamente científicos, culturales, de difusión y sin fines de lucro. Para ello, el o los autores deben remitir el formato de Carta-Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor (que se puede consultar en <http://www.udual.org/CIDU/Revista/CARTA.doc>) debidamente requisitado y firmado por el autor (autores). Este formato se puede enviar por correspondencia o por correo electrónico en archivo pdf.
3. Todos los trabajos serán sometidos a dictamen de pares ciegos a cargo de la Cartera de Árbitros de la revista, la cual está compuesta por prestigiados académicos de instituciones nacionales e internacionales. Cada trabajo será enviado a dos dictaminadores según el área de especialización disciplinaria que corresponda. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un tercer dictamen, el cual será definitivo.
4. Los resultados de los dictámenes son inapelables.
5. Con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, *Universidades* se reserva el derecho de adelantar o posponer los artículos aceptados.
6. La coordinación editorial de la revista se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
7. Todo caso no previsto será resuelto por el Comité de Redacción de la revista.

Formato

1. Los trabajos deben tener una extensión máxima de 30 mil palabras (golpes) en 20 cuartillas incluyendo gráficos, tablas, notas a pie de página y bibliografía.
2. Los trabajos deben entregarse en archivo electrónico a través de correo electrónico, en procesador word, sin ningún tipo de formato, sangrías o notas automáticas.
3. En la portada debe aparecer el nombre completo del autor (es) con una breve ficha curricular con los siguientes elementos: Nombre, estudio (grado/ universidad) y correo electrónico.
4. Los trabajos deben presentar un resumen en español, inglés y portugués.
5. También deben incluir palabras clave en español, inglés y portugués.
6. Cuadros, tablas y gráficos deben presentarse agrupados al final del documento o en archivo aparte. En el texto se debe señalar el lugar donde habrán de colocarse.
7. Los títulos y subtítulos deben numerarse con sistema decimal.
8. Las notas a pie de página deben ser aclaratorias o explicativas y han de servir para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar fuentes bibliográficas.
9. Las siglas deben ir desatadas la primera vez que aparezcan en el texto, en la bibliografía, en los cuadros, tablas y gráficos.
10. Las citas deben usar el sistema Harvard.
11. La bibliografía debe estar escrita en el mismo sistema, ordenada alfabética y cronológicamente según corresponda. No usar mayúsculas continuas. Los apellidos y nombres de los autores deben estar completos, es decir, no deben anotarse sólo abreviaturas.



Instituciones de Educación Superior afiliadas a la UDUAL

ARGENTINA

Universidad Católica de Córdoba
Universidad de Buenos Aires
Universidad de Mendoza
Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Chilecito
Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de La Pampa
Universidad Nacional de La Patagonia "San Juan Bosco"
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de San Luis
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional del Sur
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

BOLIVIA

Universidad Amazónica de Pando
Universidad Autónoma "Gabriel René Moreno"
Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho"
Universidad Autónoma "Tomás Frías"
Universidad del Valle
Universidad Mayor de San Andrés
Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca
Universidad Privada Domingo Savio
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz

BRASIL

Universidade de Fortaleza
Universidade de Sao Paulo
Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Universidade Federal da Grande Dourados
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Universidade Federal de Mato Grosso
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal do Maranhão
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Santa Úrsula

COLOMBIA

Corporación Universidad de la Costa
Corporación Universitaria del Caribe
Escuela Colombiana de Carreras Industriales
Fundación Universidad Central
Instituto Caro y Cuervo
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad "Antonio Nariño"
Universidad Autónoma del Caribe
Universidad Católica de Colombia
Universidad Católica de Manizales
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Universidad Cooperativa de Colombia
Universidad de Boyacá
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
Universidad de Córdoba
Universidad de La Amazonia
Universidad de La Sabana
Universidad de Los Llanos
Universidad de Santander
Universidad de Sucre
Universidad El Bosque
Universidad Libre
Universidad Metropolitana
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Universidad Nacional de Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Piloto de Colombia
Universidad Santiago de Cali
Universidad Santo Tomás
Universidad Simón Bolívar

COSTA RICA

Tecnológico de Costa Rica
Universidad de Costa Rica
Universidad Nacional de Costa Rica
Universidad Técnica Nacional

CUBA

Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría"
Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas

Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte y Loynaz"
Universidad de Ciencias Médicas de La Habana
Universidad de La Habana
Universidad de Oriente

CHILE

Universidad de Los Lagos
Universidad de Valparaíso
Universidad Tecnológica Metropolitana

ECUADOR

Escuela Politécnica Nacional
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Universidad Andina Simón Bolívar
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Universidad Central del Ecuador
Universidad de Cuenca
Universidad de Guayaquil
Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí
Universidad Laica "Vicente Rocafuerte" de Guayaquil
Universidad Politécnica Estatal del Carchi
Universidad Técnica de Ambato
Universidad Técnica del Norte
Universidad Técnica Particular de Loja
Universidad Tecnológica Equinoccial

EL SALVADOR

Universidad de El Salvador
Universidad Evangélica de El Salvador
Universidad Francisco Gavidia

GUATEMALA

Universidad de San Carlos de Guatemala
Universidad Rafael Landívar

HAITI

Université D'État D'Haití

HONDURAS

Escuela Agrícola Panamericana, El Zamorano
Universidad Nacional Autónoma de Honduras
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Centro de Estudios Avanzados de Las Américas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
El Colegio de La Frontera Norte
El Colegio de México
El Colegio de Sonora
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Instituto Nacional de Salud Pública
Instituto Politécnico Nacional
Instituto Tecnológico de Sonora
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín"
Universidad Abierta y a Distancia de México
Universidad Anáhuac
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Baja California (Norte)
Universidad Autónoma de Campeche
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Universidad Autónoma de Guadalajara
Universidad Autónoma de La Laguna
Universidad Autónoma de Nuevo León
Universidad Autónoma de Querétaro
Universidad Autónoma de Sinaloa
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Centro de Estudios Cortázar
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Universidad de Colima
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guanajuato
Universidad de Occidente
Universidad de Sonora
Universidad del Centro de México
Universidad del Claustro de Sor Juana
Universidad del Noreste, A. C.
Universidad Estatal de Sonora
Universidad Iberoamericana
Universidad Icel
Universidad Insurgentes
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Universidad La Salle

Universidad Latinoamericana
Universidad Lucerna
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Oberta de Catalunya (Latinoamérica)
Universidad Panamericana
Universidad Politécnica de Pachuca
Universidad Politécnica del estado de Morelos
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Tecnológica de Cancún
Universidad Tecnológica de México
Universidad Tecnológica de Querétaro
Universidad Tecnológica de Tulancingo
Universidad "Tominaga Nakamoto"
Universidad Veracruzana
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

NICARAGUA

Universidad Centroamericana
Universidad Nacional Agraria
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (León)
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (Managua)
Universidad Politécnica de Nicaragua

PANAMA

Universidad Autónoma de Chiriquí
Universidad Católica santa María La Antigua
Universidad de Panamá
Universidad Tecnológica de Panamá

PARAGUAY

Universidad Católica "Nuestra Señora de La Asunción"
Universidad Nacional de Asunción
Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo

PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad Andina del Cusco
Universidad Católica de Santa María
Universidad Católica "Los Angeles" de Chimbote
Universidad Católica San Pablo
Universidad César Vallejo
Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería
Universidad de Lima
Universidad de San Martín de Porres
Universidad Feminina del "Sagrado Corazón"
Universidad Inca Garcilaso de La Vega
Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"
Universidad Nacional de Ingeniería
Universidad Nacional de Piura
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
Universidad Nacional de Trujillo
Universidad Nacional del Callao
Universidad Nacional Federico Villarreal
Universidad Nacional de Mayor de San Marcos
Universidad Peruana Unión
Universidad Privada de Tacna
Universidad Privada San Juan Bautista
Universidad Ricardo Palma
Universidad Señor de Sipán

PUERTO RICO

Universidad de Puerto Rico

REPÚBLICA DOMINICANA

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Universidad Abierta para Adultos
Universidad APEC (Acción Pro educación y Cultura)
Universidad Autónoma de Santo Domingo
Universidad Católica Nordestana
Universidad Católica Tecnológica del Cibao
Universidad Central del Este
Universidad del Caribe
Universidad "Federico Henríquez y Carvajal"
Universidad Iberoamericana
Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña"
Universidad Tecnológica de Santiago

URUGUAY

Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga"
Universidad de La República
Universidad ORT Uruguay

VENEZUELA

Universidad Central de Venezuela
Universidad de Carabobo
Universidad de Los Andes
Universidad del Zulia
Universidad Rafael Urdaneta



Dossier

Memoria e historia institucional.
Entender el pasado para aclarar el presente

Eduardo Remedi

Humanistas y Reformistas: legados entre generaciones.
La Universidad de Tucumán en 1930 y 1940

Liliana María Vanella

1956-1966: huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán

Antonio Gómez Nashiki

Fundación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
de la Universidad Nacional Autónoma de México. Formaciones intermedias

Sonia Bui Zanon

Una cultura universitaria en la encrucijada: entre la memoria teórica
y el olvido práctico. La Universidad de Guadalajara 1968-1975

Carlos Manuel García González

Novela del Instituto de Educación Media Superior:
una historia de violencia y sufrimiento

Santos Noé Herrera Mijangos

Documentos

La universidad en poder de la dictadura
y el problema de la identidad latinoamericana

Anahí Aguirre

Plástica

Óscar Padilla

ISSN 0043-8935



9 770041 893008