



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PROYECTOS ALTERNATIVOS DE LA UNIVERSIDAD MEXICANA:  
EL SURGIMIENTO DEL PROYECTO DE UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICA,  
CRÍTICA Y POPULAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
1966-1977.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A

MIGUEL ANGEL CASILLAS ALVARADO

MEXICO, D. F.

ABRIL DE 1986



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

PROYECTOS ALTERNATIVOS DE LA UNIVERSIDAD MEXICANA:  
EL SURGIMIENTO DEL PROYECTO DE UNIVERSIDAD DEMOCRATICA,  
CRITICA Y POPULAR EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA  
1966 - 1977.

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA

P R E S E N T A

**MIGUEL ANGEL CASILLAS ALVARADO**

MEXICO, D. F.

ABRIL DE 1986

AL MOVIMIENTO ROSALINO  
QUE EN 1985 FUE QUIZA  
LA ULTIMA OPORTUNIDAD  
DE LA UAS.



## INDICE

	<u>Hoja No.</u>
INTRODUCCION	I
CAPITULO I.	
CONSIDERACIONES INICIALES PARA EL ESTUDIO DE LOS PROYECTOS ALTERNATIVOS	1
1. Niveles de Análisis	1
a) Proyecto y Práctica	
b) Periodización	
2. Conceptos Básicos	5
a) Hegemonía y Contrahegemonía	
b) Proyecto Educativo	
c) Sujetos Políticos	
Notas al Capítulo I	12
CAPITULO II.	
EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO 1960-1976	13
1. La Crisis de la Educación Superior	13
a) La Versión Oficial	
b) Las Concepciones Críticas	
2. El Proyecto Modernizador de las Universidades Mexicanas	25
a) Algunos antecedentes de la planeación	
b) La Planeación a fines de la década sesenta	
c) La Planeación de la expansión y la Modernización Universitaria.	
Notas al Capítulo II	45



CAPITULO III.	1966, EL PRINCIPIO DE UNA LUCHA	47
	Notas al Capítulo III	54
CAPITULO IV.	1967-1972, HACIA UNA NUEVA LEY ORGANICA	57
	1. 1967-1970 La FEUS y el Movimiento Estudiantil Nacional	58
	2. 1970-1972 La Lucha contra Armienta	71
	Notas al Capítulo IV	89
CAPITULO V	EL RADICALISMO IZQUIERDISTA 1972-1974	92
	1. El Foro Nacional Estudiantil	93
	2. Nuevo Rector en la UAS	99
	3. El Movimiento de los Enfermos	101
	4. Los Enfermos y la UAS	107
	Notas al Capítulo V	121
CAPITULO VI	LA RECONSTRUCCION DE LOS SUJETOS POLITICOS Y LA PRESENTACION DEL PROYECTO DE UDCP 1974-1977	125
	1. La Universidad en la época de Campos Román	126
	2. La Reconstrucción de los Sujetos Políticos Democráticos	132
	3. La Influencia Poblana	134
	4. La Coalición de Fuerzas Democráticas Progresistas y de Izquierda y el Proyecto de UDCP.	139
	Notas al Capítulo VI	151
EPILOGO		153
BIBLIOGRAFIA		157

## INTRODUCCION

Este trabajo forma parte de una línea de investigación que abarca los proyectos y procesos alternativos desarrollados en las universidades mexicanas. La tentativa de rescatar analíticamente las experiencias alternativas se inscribe en el interés por transformar, crítica y democráticamente, a la educación superior; este interés marca un proyecto de trabajo y de vida, avalado por decenas de universitarios que han demostrado la posibilidad de realizar cambios y que confían en una profunda renovación de nuestra sociedad.

Los procesos alternativos proponen la construcción de una nueva universidad. La experiencia adquirida y la maduración de los planteamientos se han desarrollado a partir de las prácticas transformadoras, se ha generado así una tradición democratizadora que tiene entre sus principales antecedentes al movimiento de Córdoba de 1918; a las universidades socialistas en la primera mitad del siglo; a los procesos de Nuevo León, Durango, Nayarit y Chihuahua, y a las Facultades de Medicina, Economía, Ciencias Políticas y Arquitectura en la UNAM durante la década de los años sesenta. Llegando hasta los proyectos alternativos de las Universidades de Guerrero, Puebla y Sinaloa.

La tradición democratizadora de la cual se nutren los proyectos alternativos para la educación superior, tuvo entre sus principales sujetos a los estudiantes, aquellos que desplegaron las banderas por la democratización del país en 1968 y 1971. A partir de estas experiencias, la creación de la nueva universidad fue marcada por un interés po



lítico general de transformación social.

Los universitarios han concebido los procesos de reforma universitaria como una contribución, desde su espacio, a la transformación de nuestro país; por eso, los proyectos alternativos y los movimientos reformistas han resaltado su vinculación con aquellos sectores de la sociedad civil que promueven acciones reivindicativas y luchan por transformar a nuestra patria.

El ideal de la nueva universidad, constituyó un eje central en la actividad política de cientos de estudiantes. Los proyectos de Guerrero, Puebla y Sinaloa se convirtieron en un referente paradigmático de aquellos que -como estudiantes- luchábamos por transformar nuestra realidad escolar; quizá entonces nació la idea de trabajar este tema.

Después, ya como profesor de la UAS, fue imprescindible tratar de desentrañar el pasado de esta Universidad. Es evidente que la memoria histórica se encuentra ausente en la mayoría de los universitarios sinaloenses, incluso los movimientos políticos y reivindicativos apenas recuperan la experiencia de otras generaciones. Hoy en la UAS se corre el riesgo de presentar el proyecto de UDCP como algo lejano a los universitarios, como un discurso ahistórico; además las organizaciones políticas y los grupos universitarios han fallado a la cita de reconsiderar su pasado, la recuperación histórica es ajena a su trabajo y a sus propuestas. La intención de esta investigación es coadyuvar a una necesaria recuperación de la historia como algo vivo y a la re-



construcción de los procesos que llevaron a los universitarios de Sinaloa a definir como suyo el proyecto de UDCP.

A diferencia de la Universidad Autónoma de Puebla, en la UAS el trabajo sobre su historia es exiguo y limitado al aporte de unos cuantos investigadores; no por eso los materiales existentes dejan de tener su importancia, al contrario, se convierten en referentes de primordial envergadura. Esta circunstancia refuerza la hipótesis de la falta de una producción sistemática que tienda los lazos entre el pasado y el presente.

La reconstrucción histórica de los procesos universitarios es sumamente complicada, pues los archivos son casi inaccesibles y los testimonios parecen estar recubiertos por un velo que imposibilita su claridad. Por tanto, este trabajo recoge todos los materiales que fue posible adquirir y conocer luego de una exhaustiva búsqueda. Cabe aclarar que la investigación se apoya en el terreno histórico en unos cuantos autores; no sólo por una elección personal, sino porque son ellos quienes han tomado a cuestas la tarea de recuperar el pasado universitario. Este trabajo intenta dar cuenta de la génesis del proyecto de UDCP en la UAS y mostrar los lazos de continuidad que ligán los procesos de 1966 y 1972 con los de 1976, hasta llegar al momento en que se presenta el proyecto como parte de la política institucional de la Universidad. En ese sentido las referencias históricas son imprescindibles para la reconstrucción del discurso reformista.

El proyecto de UDCP, en tanto elaboración discursiva, ha teni

do un proceso de construcción/precisión/transformación, no surge dado de una vez, es sujeto de una constante revisión. Al afirmar que el proyecto se construye, se hace referencia a la obra de los sujetos sociales que la realizan, esto es, se entiende que esta construcción es producto de sujetos políticos enclavados en determinadas situaciones históricas. Así, situación histórica y construcción del proyecto van de la mano; el discurso de la universidad alternativa se va haciendo/rehaciendo día con día en los momentos que requieren de una afirmación de los sujetos políticos promotores de la transformación universitaria.

De esta manera, el propósito narrativo del trabajo es completamente intencional, se sustenta en la idea de que la reconstrucción de los discursos pasa por recrear el ambiente en el que se generan. Los discursos forman parte del entrelazamiento de ideas y prácticas, de las interacciones entre los elementos sociales y de sus condiciones materiales y subjetivas. Por esta razón, en el trabajo proliferan los testimonios de la época, se muestra el lenguaje y se tratan de recrear las situaciones como algo vivo, sin la frialdad del análisis científico-positivista.

En el capítulo primero se trabajan aquellos conceptos presentes a lo largo de la tesis, así como los supuestos metodológicos en que descansa el planteamiento general. Al delinear los niveles de análisis queda definido que la intencionalidad es reconstruir un discurso, diferenciando los terrenos de los proyectos y las prácticas; asimismo quedan establecidos los criterios de periodización.

En el segundo capítulo se hace una revisión del panorama gene-



ral en que surgen los proyectos alternativos. Se parte de la hipótesis de que los proyectos alternativos surgen enfrentados a una política oficial de modernización universitaria impulsada por el Estado a partir del reconocimiento de una crisis de la educación superior. Se analizan dos tipos de concepciones sobre la crisis, de las cuales se despliegan un par de proyectos confrontados: a la visión oficial de la crisis le corresponde el proyecto modernizador, mientras que a las visiones críticas los proyectos alternativos. En el punto dos de este capítulo se aborda el proyecto modernizador a partir de su elemento más significativo: la planeación educativa; más que intentar hacer un análisis global del desarrollo educativo durante el período se trata de evidenciar la lógica que sustenta el proyecto modernizador.

En el capítulo tercero y en los subsiguientes se aborda detenidamente el objeto de estudio, a saber: la construcción del proyecto alternativo de universidad, en Sinaloa.

El capítulo tercero trata fundamentalmente los procesos desarrollados en el año de 1966, en el cual comienza la reactivación del movimiento estudiantil sinaloense y despliegan sus concepciones democratizadoras las organizaciones estudiantiles a nivel nacional; aquí los principales sujetos son la Central Nacional de Estudiantes Democráticos (CNED) y la Federación de Estudiantes Universitarios Sinaloenses, (FEUS)

El capítulo cuarto trata el desarrollo de la consecución de una Ley Orgánica democrática para la UAS, la cual sienta las bases pa-



ra el despliegue del proyecto alternativo. Los principales procesos históricos que entran en juego en el período de 1967 a 1972 son los movimientos estudiantiles y la lucha contra Armienta Calderón.

En el capítulo quinto se abordan aquellos años en que la degradación política vino a detener el avance del proyecto alternativo, desvirtuando las funciones universitarias bajo el influjo del discurso "enfermo".

El radicalismo izquierdista de los enfermos trastocó con sus concepciones instrumentaalistas no sólo la vida universitaria, sino que se filtró hasta las posiciones políticas de las demás organizaciones existentes en la Universidad. La "enfermedad" fue derrotada por la presión y por sus sectarios mecanismos de deslinde ideológico, más sus posiciones políticas y sus concepciones teóricas no fueron derrotadas por la izquierda universitaria, simplemente dejaron de tener presencia.

El capítulo seis trata la reactivación de los sujetos políticos promotores de la reforma democrática a la Universidad, en la que nace el proyecto de Universidad Democrática, Crítica y Popular. La creación del proyecto de UDCP significa la formulación de una alternativa ante la degradación existente en la UAS, lo que implicó retomar el rumbo de la transformación reformista y la superación del enfermismo.

Con este apartado concluye el proceso de construcción del proyecto, hasta el momento en que se convierte en una política institucional asumida por los universitarios sinaloenses.

Para finalizar, deseo expresar mi gratitud para todos aquellos que impulsaron el desarrollo de este trabajo, particularmente a Enrique Vega, Rafael Peláez, Susana Quintanilla y Germán Alvarez. Desde otros flancos también estuvo presente el respaldo y apoyo de Olac Fuentes, de mis queridos padres y de mis amigos Ernesto Pérez y Alcibiades Papacostas. Por supuesto, gracias a Laura.

## CAPITULO I.

CONSIDERACIONES INICIALES PARA EL  
ESTUDIO DE LOS PROYECTOS ALTERNATIVOS

En este apartado se anotan aquellas herramientas teórico-metodológicas que apoyan el análisis de los proyectos alternativos para la educación superior. Se trata de precisar algunos problemas presentes a lo largo del trabajo y los conceptos básicos con que se interpretan los fenómenos referidos, y de ninguna manera pretende convertirse en "marco teórico" o cosa parecida.

1. Niveles de Análisis

## a) Proyecto y Práctica.

El proyecto como discurso, comprende una parte de la realidad social. Al ser una mezcla de propósitos e intenciones, el discurso tiene un sesgo de utopía que no corresponde directa y linealmente a las prácticas y hechos cotidianos de los sujetos. Importa destacar la diferencia entre discurso y práctica, ya para comprender en sus justos términos a cada uno, ya para precisar los límites de este trabajo.

En ese sentido, esta investigación se circunscribe al análisis del discurso; de ahí que sus aportaciones sean sólo válidas para ese nivel. Un estudio más completo de las experiencias alternativas de la educación superior en México, debería abarcar tanto el discurso como las prácticas, hábitos y hechos cotidia



nos. Un análisis de la vida cotidiana en esas instituciones comprendería su propia totalidad, pero aún está por realizarse un trabajo de este tipo.

No es posible disociar tajantemente y colocar en polos opuestos a las prácticas de los discursos y proyectos. Los proyectos surgen como resultado de condiciones y relaciones específicas, mantienen una fuerte relación con las prácticas imperantes, corresponden relativamente a la práctica de los sujetos que los enarbolan, y encuentran variadas formas de concreción. Por su lado, las prácticas sociales, los hechos y los hábitos no pueden explicarse en sí mismos, requieren de la referencia a los fines, objetivos y normas morales que les enmarcan. Su presencia no es producto exclusivo de la casualidad, sino de la producción ideal del hombre, de su imaginación y posibilidad de definir fines para su acción.

Es necesario resaltar el nexo entre el discurso y la práctica, y a la vez, entender la autonomía relativa entre uno y otro. Aun cuando un proyecto estuviese completamente definido y que el discurso fuese completamente congruente con él no es posible establecer una traducción directa e invariable en acciones concretas, ya que existen un conjunto de mediaciones entre el discurso y la práctica que lo modifican, transforman, adecuan, deforman o niegan:

"El discurso... combina propósitos reales, es decir, que efectivamente se pretende llevar a la práctica, propósitos que no son realizables ni se pretende realizar pero que tienen un valor ideológico legitimador".(1)

b) Periodización.

En el momento de abordar el problema, surge la pregunta de cómo periodizar, o sea, a partir de qué elementos significativos se puede dividir la historia de la construcción de los discursos y proyectos alternativos.

Por supuesto que no se acepte la idea de periodizar este proceso a partir de otra lógica que no sea la suya propia. Hacerlo desde la perspectiva de la construcción del Estado, o del desarrollo del capitalismo, o de la política de los partidos, o de la política educativa del Estado, implicaría imponer un esquema de antemano, sería negar la característica de fenómenos propios, con una lógica particular y con un desarrollo singular específico. Se trata de evitar minimizar u olvidar los nexos y conexiones que tienen con otros fenómenos y hechos sociales, de reconocerlos y aprehenderlos a partir de los elementos centrales que constituyen a los proyectos alternativos.

La periodización responde a "la necesidad de dividir el tiempo histórico en épocas que obedecen a leyes específicas, la localización de los momentos de cambio cualitativo y de las rupturas en la historia de un fenómeno, y el esfuerzo por ubicar la relación temporal que existe entre los sucesos particulares y la totalidad se derivan de la realidad objetiva de la historia." De esta manera, "toda periodización es una abstracción por medio de la cual separamos un momento determinado del flujo ininterrumpido de la historia para otorgarle un



carácter de ruptura y viraje." (2)

La historia de la Universidad de Sinaloa es muy rica, aunque lo que importa destacar como expresiones del fenómeno se refiere, sobre todo, a la recuperación de sus tentativas de transformación, de sus movimientos de masas, y a sus objetivos alternativos, características centrales en la construcción de los proyectos que buscan una nueva universidad.

De acuerdo con estas consideraciones, y tomando en cuenta un nivel de generalidad lo suficientemente amplio se llega a encontrar tres grandes períodos y una trascendental coyuntura específica.

El primer momento se ubica dentro de la década de los sesenta y tiene como características centrales las luchas por la autonomía, las primeras conceptualizaciones sobre la nueva universidad y la combinación de fuertes movimientos estudiantiles vinculados a conflictos populares (3). Inmediatamente aparece -como coyuntura de vastas consecuencias - el movimiento estudiantil - popular de 1968 (4). El segundo momento ocupa la década de los setenta, período en el que predominan las luchas cogobiernistas y se comienza a concretar institucionalmente el proyecto alternativo; junto a esto, aparecen los primeros conflictos entre los proyectos alternativos y la política modernizadora impulsada por el Estado (5). El tercer período comienza a delinearse en los primeros años de la déca-



da de los ochenta, cuando los proyectos alternativos presentan signos de agotamiento o crisis que requieren de una superación, particularmente el tránsito hacia la construcción de estos proyectos retomando las funciones básicas de la universidad, o sea, intentando convertirse en proyectos académicos con un claro matiz contrahegemónico. (6).

## 2) Conceptos Básicos

### a) Hegemonía/Contrahegemonía

La educación universitaria, como institución escolar, se encuentra dentro de la esfera de la sociedad civil, esto es, forma parte del conjunto de organismos llamados privados: familia, escuela, iglesia, sindicatos, medios de comunicación, etcétera. Estas son instituciones culturales, ideológicas y políticas abiertas a la confrontación social y a las luchas por la hegemonía. En ese sentido, también son espacios donde las clases subalternas realizan su actividad política, hacia la construcción de supropia hegemonía.

Es la sociedad civil donde se realizan fundamentalmente la hegemonía y el consenso, donde descansa la dirección cultural y política de la sociedad:

"El consenso es el acuerdo y legitimación que da la sociedad civil a las concepciones, normas, valores, etc., del discurso teórico - práctico de una clase determinada" (7). Gramsci afirma que el consenso consiste en "la identificación del individuo con el todo representado por los dirigentes." (8)

Por su parte, "la hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida : nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores -fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto , es un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad, un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada más allá de la cual la movilización de la mayoría de los miembros de la sociedad -en la mayor parte de las áreas de sus vidas- se torna sumamente difícil. Es decir, que en el sentido más firme es una cultura, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de las clases particulares (9)

La hegemonía, en tanto dominación ideológico-cultural, nunca lo es total; se encuentra en confrontación con formas de la política y de la cultura que se presentan contrarias:

"Una hegemonía dada es siempre un proceso... es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. En la práctica la hegemonía jamás puede ser individual. Sus estructuras internas son sumamente complejas... Por otra parte, no se da de modo pasivo como una forma de dominación. Debe ser continuamente renovada, recreada, definida, y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias. Por tanto, debemos agregar al concepto de hegemonía los conceptos de contrahegemonía y de hegemonía alternativa, que son elementos reales y persistentes en la práctica". (10)



Contrahegemonía significa la posibilidad que tiene un bloque al ternativo de constituirse, a través de la lucha política, ideológica y cultura, como portador de una nueva concepción del hombre y de la sociedad; significa la lucha por volverse dirigente en el tránsito de convertirse en dominante. Implica la construcción de un nuevo mundo de significados, valores y prácticas hacia la creación de una nueva cultura.

En el espacio educativo, como en el resto de las relaciones sociales, la hegemonía la realizan instituciones, grupos y hombres concretos, que son de ese modo, los sujetos que hacen posible su cristalización.

b) Proyecto Educativo

Por proyecto educativo se entiende aquella representación discursiva del futuro que, en tanto enunciado público de intenciones, se asocia a la noción de finalidad y de construcción. De esta manera se conceptualiza al conjunto de pretensiones, propósitos y caracterizaciones que se hacen de la educación.

Al hablar de proyecto nos referimos también al resultante de las aspiraciones y propuestas de un bloque social específico unido en torno a sus propósitos comunes, en el que confluyen diversos grupos que pueden tener contradicciones y diferencias internas. El proyecto por tanto, no es algo dado a inmutable, es obra de los sujetos, individuos y colectividades, es produc

to humano. La idea de proyecto se contrapone así a la de modelo, pues éste designa aquello que está realizado cabalmente, definido en sus límites y alcances; el modelo aparece ahistórico, el proyecto en construcción.

Los proyectos educativos, por estar en construcción, nunca son definitivos; como toda política educativa se deben tomar en cuenta los niveles temporales y espaciales que se definen a partir de una periodicidad y una delimitación particular.

Los proyectos, al ser obra de sujetos, responden a los intereses y valores de sus sustentantes; de aquí se infiere que puede haber un conjunto de proyectos -en un mismo tiempo y lugar- enfrentados y contradictorios entre sí. Esta lucha de proyectos es la mediación entre la lucha de los grupos sociales, que buscan obtener el consenso sobre su proyecto para impulsarlo como hegemónico. A esta búsqueda por el consenso corresponde la integración, bajo su propia concepción, de las demandas específicas de los universitarios y otros sectores sociales, esto pasa por una recuperación de la historia y por la forma de interpelar la vida cotidiana de la comunidad.

Hay que aclarar que no todas las luchas políticas en las universidades pasan por el conflicto y la contradicción de los proyectos, pues estas se dan un conjunto de luchas por el poder, por intereses y expectativas de grupo que no necesariamente requieren convertirse en proyectos totales, se constituyen en



y por su particularidad.

Para los fines de este trabajo, entenderemos a los proyectos educativos a partir de sus concepciones sobre los fines sociales de la educación; la forma de realización de las funciones de la universidad; las formas de conducción de la institución; y su validación de un conocimiento determinado. Junto a ello intentaremos encontrar sus vínculos con proyectos sociales más generales referidos al contexto social en que se expresan.

c) Sujetos Políticos

Al nivel que nos interesa analizar los proyectos alternativos, esto es como construcción de un discurso y de un proyecto, son de primordial importancia los sujetos políticos que allí intervienen.

En general, son los universitarios los que establecen las relaciones y transformaciones de las universidades. Sin embargo

" En las relaciones políticas que tienen como fin la obtención, la conservación y el ejercicio del poder"... "No son todos los universitarios quienes actúan de un modo diferenciado. Aquellos sectores que se organizan para actuar deliberadamente en relación con el poder son sujetos políticos".(11)

Poder y política en la universidad significan poder y política en una institución escolar, implican la confrontación de proyectos implícitos y explícitos de conducción universitaria,

de política académica y de relación con la sociedad.

El poder no aparece por generación espontánea, se construye. En esta construcción los sujetos políticos juegan un papel esencial, en tanto colectivos capaces de generar el consenso en torno a tal o cual proyecto. La sola existencia de sectores no asegura la existencia de sujetos políticos, y ésta a su vez no asegura el desarrollo, impulso y/o conquistas de proyectos educativos. Para que los sujetos políticos se constituyan como tales deben romper con su gremialismo sectorial para convertirse en constructores de un proyecto que, por su propia naturaleza, abarque al conjunto de sectores de la comunidad universitaria.

Es importante distinguir siguiendo a Olac Fuentes, aquellos sujetos políticos externos del sistema de aquellos que forman parte de él:

" La acción de los sujetos externos depende no sólo de su fuerza, sino de la medida en la que consideren que en la política educativa están en juego intereses y campos de poder significativos. Con esto queremos señalar que pueden existir sujetos importantes con escasa influencia sobre la educación y sin un proyecto propio respecto a su orientación. Distinguimos los siguientes sujetos externos: la dirección burocrática del Estado; las organizaciones partidarias de la burguesía, tanto las que tienen una definición estatista y difuminan su carácter de clase, como las que tienen una más clara posición burguesa; las organizaciones que agrupan a sectores de la burguesía en tanto productores; las organizaciones religiosas y parareligiosas; las organizaciones partidarias



que sostienen posiciones proletarias o interclasistas populares; las organizaciones sindicales de la clase obrera y las de los pequeños productores y trabajadores campesinos; los "movimientos" populares no sindicales ni partidarios; los organismos internacionales y multinacionales de educación, cultura, financiamiento y asistencia técnica. Entre los sujetos que actúan en el interior del sistema, están los diversos segmentos de la dirección burocrática del sistema educativo; los niveles intermedios e inferiores de la burocracia responsable de la operación del sistema; los grupos de dirección de las organizaciones sindicales de trabajadores de la educación; las corrientes de base de las organizaciones sindicales; las organizaciones de sectores educativos (privados o de sector); las agrupaciones formales o informales de representación gremial o profesional; las agrupaciones de padres de familia; las organizaciones y movimientos estudiantiles". (12).

## NOTAS :

- (1) Olac Fuentes M. "La construcción, los niveles y agentes de la política educativa" Marzo/84 ISCE. Fotocopias.
- (2) Enrique Semo. Historia Mexicana, economía y lucha de clases. Ed. ERA 1a. Edición, México 1981, pp. 139-140.
- (3) De este período destacan la conquista de la autonomía para la UAG en 1966. De igual manera, durante esa década se dan fuertes movimientos por la modificación de su Ley Orgánica. Las primeras conceptualizaciones sobre la nueva universidad podemos encontrarlas expresadas en la Declaración de Morelia de la CNED en 1963.
- (4) No obstante que este movimiento, tuvo su vértice en la ciudad de México, también merecen atención, por las movilizaciones celebradas, los planteamientos generados y por su trascendencia local las luchas en otras universidades. Asimismo el movimiento del 68 contribuyó a potenciar las apreciaciones sobre la universidad, fundiendo las experiencias locales de transformación con los puntos de ruptura ideológica y política generados a nivel nacional.
- (5) Es durante esta década que se institucionalizan los proyectos alternativos; personajes de la izquierda comienzan a ocupar cargos de administración central, se conforman instancias de cogobierno y participación democrática, etc.
- (6) Por ejemplo, de este período deben destacarse la crisis vivida por la UAG que la ha llevado en ocasiones a un desgaste peligroso que la ha puesto cercana a su desaparición; las críticas establecidas en las sucesiones rectorales de la UAP y UAS en 1981, mismas que acentúan el carácter -hasta entonces- contestatario de la universidad y plantean la superación de los proyectos a partir de reformas académicas profundas.
- (7) Magdalena Salomón. "Gramsci, aportes para una propuesta educativa", Perfiles Educativos No. 15 Enero-Mayo/82 CISE. pp.5
- (8) Antonio Gramsci. "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno", Obras de A. Gramsci T.I. Ed. Juan Pablos, México 1975, pp. 193.
- (9) Raymond Williams. Marxismo y literatura Ed. Península, pp. 131-132.
- (10) IBID. pp.134
- (11) Olac Fuentes Op. Cit.
- (12) IBID.



## CAPITULO II.

EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO 1960 - 1976

En este capítulo se pretende realizar una somera revisión del desarrollo histórico de la educación superior en el período que corre de 1960 a 1981. Se abordan los principales procesos que marcan la definición de propuestas generales para este nivel.

1. La Crisis de la Educación Superior

El análisis que aquí se realiza mantiene un elevado nivel de generalidad y de abstracción, pues en realidad la crisis, incluso sus interpretaciones, corresponden a fenómenos específicos desarrollados en cada entidad y universidad particular. Esta advertencia no invalida un análisis abstracto, por el contrario, remitirnos a este nivel para reconstruir la lógica de los discursos es un paso imprescindible para comprender sus contextos y motivaciones. Salvo en el caso de la versión oficial, que por corresponder al discurso propiamente estatal, abarca toda la sociedad, las versiones críticas encuentran una conexión directa con los procesos particulares que viven sus sustentantes.

Se parte de la hipótesis que tanto el proyecto modernizador como los alternativos, significan una respuesta a la crisis de la educación superior manifiesta a fines de la década del sesenta. Esto es, las opciones y proyectos (modernizadores y alternativos) para la educación superior representan los caminos por los cuales -se supone- la crisis

será rebasada. Esto no quiere decir que nazcan a partir de la crisis, ni que ésta se convierta en su génesis, sino que se gestan desde principios de la década del sesenta, pero encuentran una realización afectiva a partir del reconocimiento de la crisis.

De esta manera, la crisis de la educación superior se convierte en el referente principal a partir del cual son delineados los proyectos, que al estallar ésta, se encontraban en ciernes.

Por otro lado, cabe una última precisión: la crisis sólo puede ser conocida, interpretada y aprendida a partir de una toma de posición, tanto teórica como política y valorativa. Es por eso que hay varias interpretaciones de la crisis, enfoques distintos que parten de referentes teóricos y metodológicos diferentes.

Así, se han ubicado dos grupos de concepciones que mantienen ciertos rasgos comunes a su interior, lo cual no implica que sean completamente homogéneos ni monolíticos. Esta agrupación de concepciones tiene la intención de mostrar los dos grandes paradigmas que se debaten en cuanto a la conceptualización de los fenómenos educativos en México, importa destacar que se parte del supuesto de que a cada grupo de concepciones le corresponde una visión distinta, por tanto, una propuesta diferente. A la versión oficial de la crisis le corresponde el proyecto modernizador, mientras que a las versiones críticas les corresponden los proyectos alternativos. Si en la práctica cotidiana esto no sucede es un problema manifiesto al margen de la construcción discursiva. No es el objeto de este trabajo abordar



tales contradicciones (que pueden o no estar presentes).

a) Versión oficial.

Hay que advertir de entrada y de nueva cuenta, que esta visión no se expresa monolíticamente, ni como una continuidad en el tiempo linealmente coherente(\*). Como construcción discursiva, tiene tres sujetos políticos principales que la sustentan: la ANUIES, la SEP, y el Ejecutivo Federal. Aunque distintos, y en ocasiones enfrentadas, las posiciones de estos sujetos coinciden en los razgos fundamentales de la crisis.

La forma como es abordado el problema es de un claro corte funcionalista; la universidad aparece como la disfuncional, la crisis es de la universidad y de ninguna manera se ponen en cuesción cosas tales como el modelo de desarrollo económico, el régimen político, etc. Si el problema es de disfuncionalidad, hay que encontrarlo dentro de la universidad y no fuera.

El elemento clave es la masificación, entendida como un crecimiento desmedido que altera la vida "normal" de las instituciones de educación superior. Por cierto, las causas de este crecimiento se encuentran poco claras en esta concepción. Se llega incluso a reducir el problema a una consecuencia del crecimiento demográfico.

(\*). Se pueden observar las diferencias existentes entre las visiones sostenidas en los materiales citados más adelante.

La masificación se enfrenta a un conjunto de instituciones universitarias que -en opinión de Díaz Ordaz- se rigen aún con los patrones del pasado, provocando frustración y deserción entre los jóvenes estudiantes (\*).

Sin embargo, la masificación se enfrenta -en una opinión más elaborada- a una incapacidad institucional de carácter estructural que se refleja en la falta de instalaciones suficientes provocando problemas de espacio, falta de profesores que atiendan la demanda y que se encuentren calificados para trabajar con nuevos métodos, escasez de material didáctico, y por supuesto, falta de dinero.

La incapacidad estructural para atender la masificación, da origen a una baja calidad de la enseñanza, la investigación y difusión de la cultura. Se habla de baja calidad en cuanto se mantienen los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, cuando hay una exigua difusión de la cultura y cuando se presenta una raquítica investigación dado el predominio de la docencia sobre ella. Todo esto repercute y se magnifica con la existencia de una estructura tradicional de carreras universitarias. El predominio de las carreras humanísticas sobre las técnicas es un conflicto agudo, incluso causa de desempleo. El crecimiento desmedido de las carreras tradicionales por falta de una eficaz orientación vocacional, es la causa fundamental de la formación de desempleados en esas áreas profesionales.

(\*). Ver informes de gobierno de los años 1968 y 1969.



Junto a la masificación, esta versión de la crisis considera tres problemas paralelos: la desvinculación con el aparato productivo, la inexistencia de un sistema nacional de educación superior y la falta de planeación.

Se parte de la idea de que la universidad se encuentra desvinculada del aparato productivo y de las necesidades sociales. Por cierto, en esta visión el aparato productivo aparece estático e inamovible, fruto de una continuidad permanente del propio desarrollo. Por otro lado, las necesidades sociales nunca son definidas explícitamente como las necesidades de los sectores dominantes, sin embargo, se definen a partir de las necesidades del mercado y la industria. El problema se ubica como la falta de correspondencia entre los egresados de las universidades y el aparato productivo, o sea, el mercado de trabajo.

Para explicar el segundo problema se sustenta la observación de un crecimiento anárquico de las universidades y de sus carreras. La idea de la inexistencia de un sistema nacional de educación superior corresponde a esa lógica de observación. Se parte de la creencia organicista en la que un sistema constituye un todo organizado y estructurado lógicamente, funcional y coherente, en el que cada parte tiene una función o tarea asignada solidaria con el conjunto. De ahí se desprende que si las universidades han crecido sin esa racionalidad, las carreras que se ofrecen se empalman con las de otras instituciones, y que las poblaciones estudiantiles se concentran en determinadas áreas del cono-

cimiento se debe a la falta de un sistema de educación superior.

El tercer problema se refiere a la ausencia de un recurso que permita adelantar y controlar el futuro; la planeación. Esta se considera ausente principalmente en dos ejes iniciales: en las estructuras organizativas y en la administración. La falta de planeación se evidencia en el mantenimiento de las estructuras tradicionales y de una administración ineficiente, motivo por el cual la masificación conflictúa y altera las estructuras tradicionales de organización y conducción universitaria.

El predominio de las viejas estructuras y de los administradores no especializados en el uso de las técnicas modernas, hace patente la falta de planeación.

Por último, es imprescindible destacar el papel que esta concepción ha tenido en la opinión pública, esto es, como se ha convertido en parte del "sentido común" de la mayoría de las personas de dentro y fuera de la universidad. Al contar con un aparato publicitario avasallador y con una base de consenso muy amplia reforzada por una lógica de la dominación, el Estado y sus aliados han filtrado y difundido su posición con respecto a la crisis. La forma en como el sentido común se la ha apropiado es mucho más reducida y limitada. Se ha interiorizado la idea que la crisis es producto de la masificación natural en el ingreso/acceso a la educación superior, y



por tanto bajó la calidad de los estudios y generó graves conflictos.

b) Las concepciones críticas.

En este apartado se concentran un conjunto de opiniones críticas de muchos sectores y posiciones. Resalta, sin embargo, la coincidencia generalizada proveniente de intelectuales, organizaciones y movimientos democráticos, vinculados de un modo o de otro a una visión crítica y radical frente a la opinión del Estado (\*). No se trata en este momento de precisar sus diferencias, sino de agrupar paradigmáticamente sus posiciones en cuanto a la posibilidad de construir un discurso al margen y enfrentado a la versión oficial. De aquí que los sujetos políticos sustentantes de este conjunto de posiciones sean múltiples y variados, cuestión que no impide una perspectiva de conjunto que en vez de separar intente reconstruir a partir de los puntos comunes.

A diferencia de la versión oficial, las posiciones críticas enfatizan como elemento de su análisis una serie de problemas que rebasan el momento coyuntural; se marcan tendencias fundamentales para el desarrollo de la sociedad, particularmente de carácter económico. En ese plano cobra un papel relevante el desarrollo atrasado del capitalismo mexicano, que como una economía dependiente presente el conflicto permanente entre desa-

(\*) Ver los trabajos de O. Fuentes, Mendoza Rojas, Guevara Niebla, e Iborrola, citados más adelante y en la bibliografía.

Desarrollo económico y las fluctuaciones del mercado ocupacional - son vistas como un proceso dinámico y en transformación con con tradiciones, problemas, etc.

De acuerdo con ese planteamiento, las políticas educativas no se encuentran desligadas de los conflictos económicos y políticos más generales, aunque cuentan con una lógica interna, específica y particular. Se presenta una relación múltiple y variada, contradictoria y complementaria, reproductora y crítica, en fin, dialéctica, entre la estructura general de la sociedad (donde está incluida lo económico) y el llamado sistema educativo. De allí que los cambios y transformaciones universitarias -como la crisis- no pueden ser explicados solamente a partir de lo que pasa en la universidad.

La masificación aparece como un problema central, que afecta una estructura limitada, dislocando su funcionalidad, sólo que no es exclusivamente a partir de la masificación que se explican los problemas universitarios, particularmente la crisis.

La masificación tiene cuatro grandes orígenes. En primer lugar el efecto de una política estatal que en materia educativa potenció la matrícula de estudiantes en educación básica y media. El plan de 11 años impulsado a fines de la década del cincuenta tuvo como resultado que para la década siguiente fuera incrementada la demanda de educación superior y media superior. En segundo lugar y como resultado de la política económica de desarrollo impulsada desde mediados de los cuarenta, se



vivió en el país un crecimiento de los sectores medios de la población y el surgimiento de nuevos estratos de este nivel; con esta ampliación/surgimiento de sectores medios se generó una exigencia social de mayor escolaridad, ampliándose la demanda educativa. En tercer lugar está el efecto ideológico que tiene el discurso oficial en tanto concibe a la educación como motor de desarrollo. Mientras el discurso enfatiza la idealización, el efecto de éste en la sociedad redundaba en una mayor demanda. Por último, se encuentra el impacto de la movilidad social vivida por los egresados de las universidades; es evidente que hasta fines de la década del sesenta, tanto el prestigio social como el acceso al mercado del empleo dieron pie para una fuerte movilidad social que tuvo como consecuencia una mayor demanda. Estas cuatro grandes causas se combinaron de distintas formas; casi nunca aparecieron separadas, por el contrario, formaron una amalgama tal que potenció el crecimiento de la demanda y por tanto de la matrícula escolar en la educación superior.

Por medio de estos elementos, es posible comprender las repercusiones de la masificación al interior del aparato educativo y la forma como se convierte en un detonante de la crisis de la educación superior.

La estructura universitaria existente fue copada al máximo deslocando su funcionalidad interna, el acceso impetuoso de cientos de estudiantes vino a mostrar una incapacidad estructural (que ya referimos en el punto anterior) que alteró la normalidad

de la vida universitaria. En ese orden de cosas la falta de recursos tuvo un peso importante.

Ante la masificación y las nuevas exigencias de educación, apareció una universidad organizada de tal manera que se impedía su transformación. La educación superior está atrofiada y atrapada en un sistema jurídico y valorativo que le impide cualquier cambio. En ese entonces apareció la crisis de la clásica universidad elitista, la cual fue minada por la masificación.

De igual modo influyó la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación superior, alterando la escala de valores predominante y poniendo en cuestión -de su perspectiva de clase o estrato- los fines mismos de la universidad.

La aparición del sindicalismo administrativo y académico influyó notablemente en este proceso. Al mismo tiempo el surgimiento de la nueva profesión de profesor vino a vulnerar las tradicionales formas de conducción y concepción del trabajo docente y universitario.

El desempleo y los límites impuestos a la movilidad social están presentes en la nueva situación de la universidad masificada, no porque ella los genere, sino porque el patrón de acumulación y el proyecto de desarrollo económico cambian y se agotan, conduciendo a un desempleo creciente a partir de los setenta y a la cancelación de la movilidad social, vía educación,



conforme se agudizan las contradicciones de la economía mexicana.

Dentro de este conjunto de posiciones, se sostiene una conceptualización particular de la crisis que tomó como referencia principal lo aquí expuesto pero incorpora algunos matices (\*).

De parte de la idea de que en crisis es un momento de agudización de contradicciones en el que se pueden delimitar sus etapas y sus características. Algunas contradicciones pueden agudizarse en un momento y otras en otro, pero sólo se puede hablar de crisis (total) cuando un conjunto significativo de éstas altera notablemente la normalidad del orden. Por esta razón considero que puede hablarse plenamente de crisis de la universidad a fines de la década del sesenta.

La crisis se expresó, entonces, en la confluencia histórica de dos procesos que se encontraron y se fundieron en la universidad en un momento determinado. Así crisis política más crisis de la función asignada y de la funcionalidad interna de la universidad resultaron en la crisis de la educación superior.

Entre 1958 y 1968 hubo dos procesos que transformaron los estilos políticos de conducción estatal; un creciente autoritarismo del régimen político y, por parte de la izquierda, una ruptura paulatina con la ideología de la Revolución Mexicana. En

(\*) Desarrollada en el Seminario sobre educación superior, coordinado por Olac Fuentes en la maestría en Educación del DIE-CIN VESTAV-IPN.

1968 estalló la crisis política, en tanto se hizo presente el reconocimiento social de la apertura de espacios democráticos; la universidad y los universitarios se convirtieron en el espacio y los sujetos principales de la impugnación al régimen, de cuestionamiento de los valores y normas imperantes.

Al constituirse como sujetos políticos impugnadores del régimen los estudiantes universitarios contaron con dos ejes o frentes de combate: por un lado, las reivindicaciones democráticas más generales y, por otro, las luchas anti-capitalistas. Después de la represión y del debilitamiento del movimiento estos estudiantes se recluyeron en las universidades y llegaron a conformar -para la década del setenta- fuertes movimientos por la reforma universitaria tanto en los Estados como en el D.F., coadyuvando a la crítica de la universidad existente.

El movimiento estudiantil popular de 1968 contribuyó notablemente a poner en jaque la universidad tradicional, pues fuertes movimientos estudiantiles y juveniles cuestionaron los valores y la moral dominantes, incluidos los que transmite la universidad.

En ese mismo sentido, se inscribió la aparición de propuestas anti-capitalistas que reconocieron a la universidad como un espacio de lucha. Todo ello coadyuvó a poner en crisis las funciones asignadas socialmente a la universidad. Igualmente la formación de una élite intelectual y productiva se vio cuestio



nada por la masificación y por el contenido cultural y político del enunciado democratizador.

Para concluir, basta señalar que la crisis de la educación superior puede comprenderse en el período que va de 1968 a 1970; esa crisis es la que funde a lo político nacional con lo funcional universitario. Si después se conservaron muchos de los problemas y se agudizaron otros, es evidente que no implicaron una conmoción profunda en la estructura universitaria. En la década de los setenta la cosa cambió, el conflicto se presentó entre proyectos alternativos y proyecto modernizador, entre propuestas y movimientos reformistas (cogobiernistas, antiautoritarios, etc.) y la política modernizadora impulsada por el Estado.

Este panorama general presenta una perspectiva demasiado abstracta, en tanto, la crisis en realidad existió o existe en cada universidad en particular. El sistema educativo no existe como un sistema orgánico, los procesos y características locales particulares son las que en realidad han dado cuerpo a las conceptualizaciones generales. No se trata de que el todo explique a las partes, sino de retornar a los análisis de los casos concretos para comprender la realidad universitaria.

## 2. El Proyecto Modernizador de las Universidades Mexicanas

La versión oficial de la crisis de la educación superior constituye -como se ha visto- una forma entre otras de interpretar los fenóme

nos y problemas universitarios, sin embargo, esta interpretación va acompañada de un conjunto de políticas educativas. Al conjunto de acciones emprendidas por los sujetos políticos dominantes (oficiales) es a lo que se llama "proyecto modernizador".

Encontrar la forma de abordar este proyecto modernizador no es cosa fácil, sobre todo porque no es un proyecto. Como proyecto único sólo existe en tanto una interpretación de la política oficial hacia la educación superior; como continuidad de las líneas centrales, de las concepciones en que se apoya y de los sujetos que lo impulsan, pero tiene variaciones importantes de un momento histórico a otro.

Probablemente esto signifique reducir la riqueza de un proceso histórico muy complejo a las líneas de continuidad que pudiera suponer un proyecto único. Pero es evidente que hay ejes principales que mantienen una permanencia y un desarrollo. Sobre ellos es que se construye la idea de un proyecto modernizador.

El proyecto modernizador, como política educativa, como discurso, como el enunciado oficial de las intenciones de los sujetos políticos dominantes, se apoya sobre bases comunes y tiene variaciones determinadas por los tiempos y procesos políticos vigentes. Así la periodización(\*) bajo la cual se trabaja el proyecto modernizador se basa en la continuidad/discontinuidad de su eje central: un discurso planificador, conocido como planeación educativa. Seguir el camino de la planeación educativa implica seguir el desarrollo del

(\*) Hipótesis desarrollada conjuntamente con Germán Álvarez en el "Seminarario de Problemas de la Educación en México" de la maestría en educación del DIE-CINVESTAV-IPN



proyecto modernizador. Cabe aclarar que la planificación es sólo una parte (central pero al fin sólo una parte) del proceso modernizador el cual incluye políticas de investigación, crecimiento, instalaciones, formación de profesores, etc.

Este proceso se divide en cuatro grandes períodos: el que va de 1964 a 1968 conformando los antecedentes más importantes de la planeación y el discurso modernizador en México; el segundo abarca de 1968 a 1970, momento de crisis y de cambio de la actitud del Estado hacia las universidades; 1970-1976 período de expansión y crecimiento en el que la planeación sufre un abandono relativo y se ve subordinado al discurso político "populista" de Luis Echeverría; por último, el período que va de 1977 a 1982 cuando la planeación se erige como el postulado central del proyecto modernizador de las universidades.

a) Algunos antecedentes de la planeación (hasta 1968)

La noción de planear el desarrollo económico-social es relativamente vieja. Desde las primeras décadas del siglo han existido referencias a la importancia de prever necesidades y organizar los recursos para satisfacerlas adecuadamente (1). Sin embargo, no fue sino hasta los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial cuando las ideas planificadoras comenzaron a circular con mayor dinamismo. Muy pronto éstas rebasaron el ámbito económico y se instalaron en el educativo. A partir de entonces se desarrollaron básicamente dos escuelas, dos grandes corrientes: la sustentada en la teoría del "capital humano" uno de cuyos postulados era que el nivel de escolaridad correspon-

día directamente al nivel del desarrollo social. Este postulado fue paralelo a la llamada "economía de la educación", la cual consistía en el examen de la contribución que debía tener la formación de recursos humanos al desarrollo económico. La otra corriente se encontraba representada por la UNESCO y, sin estar en abierta contradicción con la primera, enfatizaba que el desarrollo de la educación era en primera instancia resultado de la revolución económica, política y social de los pueblos; su propuesta central era que las naciones desplegaran una política educativa "agresiva" (2) con el objeto de elevar la escolaridad de sus habitantes.

Las primeras ideas de planeación parecen hoy rudimentarias. Sin embargo, el debate que implicaban era de gran profundidad al punto que, aun en la actualidad, continúa siendo el eje rector de las fundamentaciones teórico-político de la planeación. Si se revisan, por ejemplo, los trabajos de la Comisión de Planeación Universitaria de la UNAM (1953), de las Reuniones de Ministros de Educación (en Lima, Perú 1957 y en Santiago Chile, 1963) o del Instituto Internacional de Planeación Educativa de la UNESCO (1963), se podrá observar que el núcleo de todas ellas es la noción de "desarrollo económico y social" (3). En las décadas de los años cincuenta y sesenta se dio un agudo debate, en particular en América Latina, acerca de la necesidad de impulsar el crecimiento económico y el "mejoramiento social y cultural" de los pueblos. Es evidente que en esos años el concepto dominante fue el puesto en circulación por los países



industrializados que, en términos generales, suponía que los países no industrializados o semi-industrializados -a los que bautizaría con el apelativo de "subdesarrollados"- debían caminar por la vía que ellos mismos habían seguido mediante una relación de dependencia económica, científica y tecnológica. Hubo, no obstante, una resistencia velada, por lo menos en el nivel discursivo, a la dependencia, que implicaba seguir modelos impuestos por los países industrializados. Por ello, en las diversas reuniones internacionales dedicadas al estudio de los problemas educativos surgieron posiciones que enfatizaban la necesidad de caminar hacia el desarrollo económico por vías que no supeditaran a las naciones "subdesarrolladas". Sin embargo, la adopción de las propuestas centrales, que en el fondo mantenían esa relación de dependencia, poco avanzaron en un camino auténticamente nacional y soberano. (4)

La preocupación de organismos internacionales acerca del planeamiento educativo fue grande. La organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE), la UNESCO, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) participaron activamente en la elaboración de propuestas para el planeamiento de la educación.

Prese a las diferencias entre estos organismos la atención se centraba en el "desarrollo". La noción del planeamiento como mecanismo de transformación dinámica de la educación y especialmente, de las universidades, adquirió relevancia ante la evidente necesidad de que las naciones latinoame-

ricanas caminaran por el desarrollo e intentarían salir de la excesiva dependencia económica, social y cultural. Si esto se lograba, es decir, si se llegaba a un punto en que "el crecimiento del ingreso real (era) una función básicamente de incremento de la productividad" mediante la adaptación (y adopción) de innovaciones tecnológicas, la educación superior pasaba a convertirse en factor determinante del crecimiento y no un "factor determinado" (5)

A fines de los años sesenta se comenzó a afinar la idea según la cual los procesos educativos intervendrían en el desarrollo económico determinando los ritmos y la orientación del crecimiento. Como las universidades debían promover y proveer la ciencia y la tecnología, su relevancia sería mayúscula. Pocos años después los hechos se encargaron de demostrar cuán errada era esa concepción, en tanto olvidaba que los procesos económicos y sociales ocurren por un conjunto de determinaciones de índole estructural cuyas contradicciones y regulaciones están dadas por los patrones de acumulación, los modelos de desarrollo, las políticas económicas, las fluctuaciones de la economía mundial, los conflictos entre las clases, etcétera, factores todos ellos sobre los que las universidades pueden ejercer una influencia menor. No obstante, la atribución de un papel determinante en el desarrollo económico, además de sobrevalorar las funciones universitarias, implicó inscribir a la educación superior en un campo de pensamiento "progresista" (sería mejor desarrollista), consistente en proponer la transformación de la universidad moderna como "agente promotor del



cambio social orientada a contribuir en el desarrollo nacional mediante el servicio a la comunidad". (6)

El nuevo papel de la universidad no podía ser un logro improvisado, se requerían objetivos precisos y medios para alcanzarlos. Para ello el recurso apropiado era el planeamiento. Partiendo de la tarea de "integrar los objetivos de la universidad con las transformaciones de la sociedad" se establecieron los criterios de la organización del proceso de planeación y sus nexos con el también indispensable planeamiento requerido por otros niveles educacionales. Cabe subrayar que los organismos mencionados tenían ideas particulares. Por ejemplo, la OCDE sostuvo que su principal contribución "...ha sido la formulación y puesta en práctica de una metodología destinada a la planificación de la educación en función de las necesidades de mano de obra requerida para lograr determinadas metas económicas (7). Basada en su experiencia del Proyecto Regional Mediterráneo, la OCDE sostuvo que el "rol crucial de la educación" estaba asignado por un concepto de "educación como inversión", que debía planificarse a largo plazo en función de metas económicas. Aunque después se afirmó que había girado hacia dar prioridad a los aspectos sociales de la educación el núcleo central de su concepción se mantuvo esencialmente inalterado. Otro caso interesante fue el BID, para quien el financiamiento de cualquier proyecto educativo, además de estar garantizado por la planeación que intrínsecamente debía contener, sólo sería otorgado si correspondía a sus lineamientos de política económica (8).

La amplitud del significado del concepto desarrollo posibilitó que en las discusiones estuvieran presentes otras opiniones interesadas en que la educación superior contribuyera efectivamente al rompimiento de los lazos de dependencia. No es totalmente correcta la idea de que el planeamiento es producto de una política del imperialismo (9), puesto que además de existir concepciones distintas, las instituciones educativas, las personalidades e incluso algunos representantes gubernamentales asumieron como propia la necesidad de la planeación y trataron de darle enfoques distintos a los que provenían de los países desarrollados. Esto, sin ser la generalidad, matiza esa idea que comentamos y permite ver las diferencias que existieron. Sin embargo, ello no debe hacer olvidar que muchos de los excesos y errores en la planificación educativa se debieron, por cierto a la calca de los modelos que esos países ofrecieron su adopción forzada con el objeto de obtener desventajosos financiamientos. (10).

Durante los primeros cuatro años del sexenio de Díaz Ordaz, la política educativa del Estado Mexicano fue bastante liberal, en el sentido que el Estado no asumió una función directiva orientadora hacia las universidades del país. Salvo el caso de la UNAM, que ha sido la única universidad verdaderamente federal, las universidades de los Estados trataban sus problemas cotidianos con los gobiernos locales. Así, desde el financiamiento hasta la política interior, los problemas y negociaciones se establecían entre las autoridades universitarias y los gobiernos de los Estados de la Federación. Cabe resaltar que



en aquel entonces las universidades de provincia eran escasas y con una relevancia (a nivel nacional) muy pobre, eran en realidad universidades estatales cerradas y encerradas en los límites del poder local.

Durante todo el sexenio, el Estado mexicano trazó la línea para que el desarrollo de las universidades estatales se diera por los recursos adquiridos en cada universidad. El financiamiento de la Educación Superior en provincia se estableció a partir de tres ejes principales: el primero fue el correspondiente a los subsidios de los gobiernos estatales, primordialmente a través de la creación de los patrimonios permanentes productivos que eran consecuencia de impuestos especiales pro-educación; el segundo correspondía a los recursos que pudiera adquirir la propia institución; y el tercero provenía de las colegiaturas y créditos estudiantiles. Otra fuente de financiamiento casi marginal o supletorio era el federal.

b) La planeación a fines de la década sesenta (1968-1970).

A partir de la segunda mitad de la década sesenta bajo la influencia decisiva de los organismos internacionales mencionados y bajo las elaboraciones presentadas por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) los países de la región impulsaron, junto con la planeación socioeconómica, la planeación educativa. Entre las muchas razones que explican las causas del auge de la planeación, se puede señalar (11): a) la expansión económica era insuficiente para atender las necesidades crecientes de la población; b) los esfuerzos del "de

sarrollo" no habían mejorado las condiciones de vida de la población; c) el imperativo de que el desarrollo implicara beneficios a la mayoría de los habitantes; d) la necesidad de cambios "profundos" en la estructura económica y social; e) el reconocimiento de la planeación como instrumento eficaz para el proceso de reformas estructurales. Como puede observarse, la idea del planeamiento comienza a referirse a algo más que "previsión de necesidades" para colocarse como instrumento de las reformas para "superar los problemas del subdesarrollo" (12). En términos generales estas iniciativas de planeación no lograron instalarse adecuadamente ni brindar los resultados esperados (13). Quizá una de las razones que más influyó en ello fue la creencia, muy similar a la que existe hoy en día, de que a través de la planeación era posible resolver el grueso de problemas. El "planismo" fue, a fines de los sesenta el fenómeno característico de las concepciones sobre planificación; de acuerdo con este fenómeno las autoridades educativas de México, vieron en la planeación la "panacea" que solucionaría los problemas educacionales. Pese a esta gran ponderación educativa. El hecho de que se le viese con tan buenos ojos, implicó en el futuro, que las nociones de planeamiento fueran cobrando mayor importancia hasta el punto de convertirse en el eje de la política educativa oficial (14).

Durante 1965-1970 se creó en México una gran cantidad de organismos dedicados a la planeación educativa. Así entre 1965 y 1967 trabajó la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral



de la Educación (CNFIE), con la intención de prevenir las necesidades y recursos del sistema educativo (15). Mientras tanto, la ANUIES inició sus trabajos de coordinación y planificación de las actividades técnico administrativas de las universidades, creando en las postrimerías de 1968 y con el decisivo apoyo de la UNAM, el Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior (CPNES), cuyo objetivo fue formular un plan nacional de educación superior, el cual no se realizó (16). El CPNES contó con un importante antecedente en la UNAM: La Comisión Técnica de Planeación Universitaria (CTPU) (17), influida por los modelos de planeación sustentados por la UNESCO, el Proyecto Regional Mediterráneo y las ideas de P. Coombs. A su vez, las actividades de la ANUIES y de la CTPU fueron acompañadas por las de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) (18), influida por la "tipología de operaciones cognitivas" de B. Bloom. La Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación elaboró un detallado análisis de previsión estadístico; posteriormente la CTPU examinó las bases para la planeación de la UNAM y formuló un "Plan de Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1968 - 1980" que consistía básicamente en proyecciones de referencia para el crecimiento de la población escolar y los flujos de ingreso y egreso. Por último, el Centro de Planeación Nacional de Educación Superior de la ANUIES confeccionó un "Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior" material que se alimentó de propuestas y análisis como los realizados en mayo de 1969 en el Seminario Sobre Planeación Universitaria y en el que se

estableció que la planeación era "un proceso permanente de previsión" (19).

A partir del cisma provocado a nivel nacional por el movimiento estudiantil popular de 1968, la posición del Estado hacia las universidades y en general hacia la educación se modificó. Gustavo Díaz Ordaz anunció la necesidad de una reforma educativa dejando entrever una función directivo-orientadora más enfática del Estado ante las universidades (20). El relativo "dejar hacer" se fue abandonando paulatinamente para dar lugar a una política estatal tendiente a imponer el orden a los centros de educación superior. Aunque el reconocimiento de la necesaria reforma educativa fue el anuncio de los cambios en la relación del Estado con las universidades, no alcanzó a plasmarse en propuestas específicas ni constituyó una nueva política educativa. Las ideas de la planeación apenas fueron levemente reforzadas con las declaraciones oficiales. Lo singular del 68 mexicano radica en que forzó a las instituciones de educación superior a acelerar sus propuestas de transformación y a reconocer con mayor claridad los problemas por los que atravesaban y sus nexos con la problemática económica y social del país. Así, por ejemplo, el Diagnóstico de la Educación Superior enfatizó cuatro grandes problemas que hacían a las universidades "disfuncionales" de la estructura socioeconómica del país: la falta de planeación tanto a nivel de todo el sistema de educación superior como a nivel institucional particular; la falta de formación y actualización de los docentes; la existen



cia de estructuras académicas rígidas y, por supuesto, el crecimiento "irracional" de la matrícula estudiantil (21).

c) La planeación de la expansión y la modernización universitaria (1970-1977).

Este período es consecuencia inmediata de la experiencia vivida por los sujetos políticos dominantes en la crisis de 1968. A partir de éste nació la idea de reforma educativa, ésta emergió desde los últimos informes de gobierno de Gustavo Díaz Ordaz y cobró relevancia en los discursos de campaña y toma de posesión como presidente de la República de Luis Echeverría Álvarez.

La reforma educativa, discurso retórico del Estado mexicano, estuvo marcada por un abandono relativo del uso de la planeación, pues se la subordinó a un conjunto de premisas políticas que coadyuvaron a restaurar la legitimidad del Estado. Asimismo la reforma educativa no mantuvo una consistencia como política de Estado, pues "ni los objetivos de la reforma educativa ni sus metas y programas fueron nunca definidos con precisión" (22). Sin duda el elemento más significativo de esta reforma fue la expansión del sistema educativo, sobre todo en el nivel superior:

MATRICULA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

TENDENCIA HISTORICA (23)

<u>NIVEL</u>	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>	<u>INCREMENTOS PORCENTUALES</u>	
	<u>1970/71</u>	<u>1976/77</u>	<u>1982/83</u>	<u>B/A</u>	<u>C/B</u>
Preescolar	422,682	607,946	1'766,000	43.8	190.4
Primaria	9'248,290	12'026,174	15'238,231	30.0	26.7
Capacitación para el trabajo	30,462	244,382	431,473	702.0	76.5
Secundaria	1'219,792	2'190,693	3'718,090	72.9	76.2
Profesional Media	41,600	91,061	344,130	94.8	324.5
Bachillerato	270,098	670,129	1'255,626	148.1	87.4
Normal	52,852	135,991	190,180	157.3	39.8
Normal Superior	17,760	42,762	128,070	140.8	199.5
Superior	230,451	526,504	946,531	128.5	79.8
<b>TOTAL</b>	<b>11'533,987</b>	<b>16'444,632</b>	<b>24'019,331</b>	<b>42.6</b>	<b>46.1</b>

**FUENTES:** SEP Informe de Labores 1970-71. México, 1971  
 SEP Informe de Labores 1970-76. México, 1976  
 SEP Informe de Labores 1980-81. México, 1981.

Para impulsar esta reforma educativa, la SEP conformó la Comisión de Coordinación de la Reforma Educativa, integrada por elementos de muy variadas opiniones políticas y educativas, esta comisión no pudo funcionar eficazmente.



La Secretaría de Educación Pública formó en 1971 la Subsecretaría de Planeación Educativa con Roger Díaz de Cosío a la cabeza y en 1972 la Dirección General de Coordinación Educativa cuyo titular fue Jaime Castrejón Diez.

Durante este período se aprobaron en materia jurídica un par de disposiciones principales: la Ley Federal de Educación, expedida el 27 de noviembre de 1973 y la Ley Nacional de Educación para Adultos expedida el 31 de diciembre de 1975. En ambos materiales es posible encontrar las conceptualizaciones y postulados del proyecto denominado Reforma Educativa (24).

En la educación superior, la reforma educativa estuvo encaminada a restablecer la unidad y el consenso ideológico con los universitarios. El principal vehículo de esta política fue la ANUIES, que se vio fortalecida y convertida en uno de los principales sujetos políticos. La política seguida por el Estado a través del binomio SEP-ANUIES con la coordinación de Jaime Castrejón Diez (Dirección General de Coordinación Educativa) quien contaba con facultades para negociar con las instituciones y otorgar subsidios, contó las siguientes características (25): Fortalecer la ANUIES, hacer enfática su disposición al diálogo como vía de reconciliación con los universitarios, incrementar fuertemente los subsidios (26), y por supuesto, ampliar la oferta educativa creando nuevas opciones (27).

La ANUIES, ya con el apoyo gubernamental, mantuvo una fructífera actividad: dos reuniones durante 1971, en Villahermosa y Toluca; en 1972 en

Tepic; durante 1973 en Veracruz y México; en febrero de 1975 en Querétaro. Es en esta última en donde se resumen los acuerdos de las anteriores y los principales planteamientos de la ANUIES-SEP para el período.

Así, en 1971 durante la reunión de Villahermosa, resaltaron la importancia de resolver las disfuncionalidades de la universidad no sólo a través de la planeación, sino mediante una reforma educativa integral. Esta se entendía como el proceso continuo de cambio "cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda en todos sus grados y eleve al mismo tiempo el nivel cultural, científico y tecnológico del país"(28). Aquí la planeación no ocupó exclusivamente el centro del discurso, la eficiencia se vio acompañada por la necesidad de atender la demanda. La atención a la demanda se convirtió así en el elemento que opacó el "planismo"; las necesidades políticas de reconstrucción de la hegemonía sobrepasaron a las líneas planificadoras. La característica central del período es ésta, la planeación perduró pero se vio subordinada a las decisiones políticas de legitimación, de esta manera se elaboraron muchos planes y proyectos pero se otorgó un financiamiento determinado de acuerdo a las prioridades políticas del momento.

La planeación tuvo un nuevo contenido, posible de observar en los resolutivos de la ANUIES de la Asamblea de Querétaro en febrero de 1975. La planeación es concebida como la posibilidad de desarrollar a través de autoestudios (institucionales) un proceso de constitución de un sistema nacional de educación superior, en ese sentido es utili-



zada como una técnica de previsión de necesidades y determinación de objetivos para la consecución de los fines de la educación.

La construcción de un sistema de educación superior que mantuviera un desarrollo equilibrado a nivel nacional pasaba por la unificación de los créditos académicos, la creación de planes de estudios flexibles y equivalentes, proyectos de cooperación interinstitucionales y por la constitución de un sistema nacional de evaluación y certificación de conocimientos. A nivel institucional se encontraban los autoestudios como parte del establecimiento de un sistema permanente de evaluación con el objeto de estimar los requerimientos de la sociedad hacia las universidades. Las recomendaciones de la ANUIES también incorporaban la práctica de la sistematización de la enseñanza (a través del Programa Nacional de Formación de Profesores, 1971), el cambio de las estructuras administrativas y académicas (la departamentalización, troncos comunes, créditos académicos, estudios interdisciplinarios, etc.). Como bien dice Latapí, "las recomendaciones de la ANUIES son plenamente congruentes con la política general del sexenio" (29), pues en lo académico predominó una tendencia a modernizar haciendo más eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje pero sin caer en los extremos ni en las imposiciones violentas, dado el carácter conciliatorio de la política; así, "las tendencias reformistas y la búsqueda de eficiencia encuentran un límite implícito -aún en un modelo meramente "recomendado- en las exigencias intereses de los diversos grupos involucrados" (30).

Aunque en líneas tendenciales la Universidad Nacional formó

parte del proceso examinado hasta aquí, conviene matizar la naturaleza de los cambios propuestos durante el período rectoral del Dr. Pablo González Casanova en esta institución. Su llegada a la rectoría coincide con un período de recomposición de las relaciones de la Universidad con el Estado y con un amplio proceso de crecimiento y modernización universitaria. La clara orientación progresista del entonces rector de la UNAM pudo imponerse debido a la conveniencia de impulsar un proyecto renovador que a la vez que coincidiera con la reforma educativa pudiera encauzar los conflictos que vivía la UNAM. No era casual que la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa declarara la necesidad de implantar reformas también en el nivel superior de la enseñanza (31).

Dentro del extenso conjunto de ideas que formaron el proyecto de Pablo González Casanova se encontraba la de planear el desarrollo de la institución en la ruta de la reforma. Si bien la generación del rector formaba parte de un amplio grupo de universitarios preocupados por el planeamiento, su concepción no lo emparentaba con quienes negaban o reducían la importancia de las reformas. Aún más, el carácter de la reforma que proponía González Casanova tenía que ver con una visión global de transformaciones económicas, políticas y sociales en el país de corte democrático y socialista, y no con una visión de reformas limitadas y parciales no conducentes a un cambio radical.

Su proyecto inicial, de Nueva Universidad -en el que se incluían como pilares centrales la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Universidad Abierta- era lo que él denominó la "reforma posible"; la planificación de ésta se ajustaba a una visión de "necesi-



dades del desarrollo nacional" distinta a la predominante. Al respecto conviene hacer notar que la SEP introdujo, y en ello coincidió la UNAM y la ANUIES, la noción de planificar para "hacer frente a los problemas de orden cualitativo y a las necesidades de una reforma consecuente con la etapa que vivimos" (32). Es aquí cuando la SEP y la ANUIES, como la UNAM y otras instituciones piensan en planear para reformar.

Ya vimos como, pese a ello, la plenación continuó viéndose y aplicándose como un instrumento técnico sin mayor relevancia. Las tareas de planeación y reforma en estos años fueron de carácter indicativo, pues la mayor parte de las instituciones que ofrecen este nivel -- (educación superior) son autónomas... las proposiciones... y los acuerdos no tienen carácter obligatorio... " (33). Algunos años más tarde esas proposiciones y acuerdos sin ser obligatorios, se impusieron en las universidades, aunque, desde luego, ello no fue garantía de su aplicación.

Las dificultades para la aplicación de las recomendaciones relativas al planeamiento indican que los procesos de cada centro educativo no coincidían plenamente con los propósitos de orden y racionalidad que la SEP buscaba otorgar al sistema de educación superior. Una cosa era la aprobación de las recomendaciones y otra, muy distinta, su puesta en práctica. No puede hablarse, por tanto, de que haya existido una política clara y efectivamente aplicada con respecto a la planeación. Se ha visto como el discurso planificador fue relativamente relegado en los años de la expansión universitaria; sin embargo, sería erróneo suponer que no existió un marco de propuesta planificadora, el

cual, a la postre, emergió como base para el nuevo discurso de la planeación. Por eso tiene razón Pablo Latapí cuando afirma que en aquellos años sí existió un "modelo de planeación universitaria nacional" ; lo que no existió fue la planeación real y mucho menos los resultados - que de ella se esperaron (34).



## NOTAS

- (1) El caso más destacado de esto ocurrió en la Unión Soviética con la elaboración de los planes económicos quinquenales.
- (2) Véase: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. Aspectos operativos de la planeación de la educación superior México, ANUIES, Documento de Cocoyoc.
- (3) Una discusión interesante acerca del concepto desarrollo y su relación con el planeamiento puede verse en Carlos Pallán Figueroa. "La Administración y la Planeación de las Instituciones de Educación Superior frente al requerimiento del Desarrollo Social", publicado en SEP-ANUIES. Planeación de la Educación Superior. México, CNPES-ANUIES, 1982, 2a. ed. pp.5-48.
- (4) Véase los trabajos de la Unión de Universidades de América Latina presentados en la Primera Conferencia Latinoamericana Sobre Planeamiento Universitario, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, septiembre 28 -octubre 4 de 1960 (México, Secretaría General,UDUAL, 1970) y el estudio de Jorge Efrén Domínguez, Educación, Dependencia Tecnológica y Planificación, México, Centro de Estudios Educativos, 1966.
- (5) UDUAL, op.cit. p.4
- (6) Ibid. p.4
- (7) Dorotea Furth "El Programa de la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económico (O.C.D.E.) sobre Educación Superior", en UDUAL op.cit. p.61.
- (8) Banco Interamericano de Desarrollo, "Fomento de la Educación, la Ciencia y la Tecnología" en UDUAL, op.cit.p.67
- (9) Un representante de esta opinión es Tomás Vasoni; al respecto consúltese su texto "Ideología, Lucha de Clases y Aparatos Educativos en el Desarrollo de América Latina". También puede confrontarse el artículo de Guillermo Labarca, "Planificación de Recursos Humanos: ¿ "Técnica e Ideología? ", ambos aparecidos en La Educación Burguesa , México, Ed. Nueva Imagen, 1979, 3a. ed.
- (10) Un análisis del concepto desarrollo relacionado con la planeación - se encuentra en Pallán, op.cit. p. 11-19.
- (11) Tomado de Pallán, op.cit. p.27
- (12) Ibid. p.27
- (13) Ibid. p.28-29
- (14) En los siguientes apartados se examinará este proceso:
- (15) Esta comisión se apoyó con la base técnica del Banco de México a través de su Oficina de Recursos Humanos, la cual tuvo como Director, Secretario Técnico y Secretario de Operaciones, a Manuel Bravo Jiménez, a Oscar Méndez Nápoles y a Miguel González Avelar, respectivamente.
- (16) Véase Javier Mendoza Rojas, "El Proyecto Ideológico Modernizador de las Políticas Universitarias en México (1965-1980)". Revista Perfiles Educativos, Núm. 12, México, CEISE, UNAM, 1981, p. 9.
- (17) Creada en 1967 y coordinada por Horacio Flores de la Peña.
- (18) Encabezada por Enrique González Casanova.
- (19) J. Cuauhtémoc Valdés Olmedo, "La Planeación en la Universidad Nacio

- nal Autónoma de México", Cuadernos de Planeación Universitaria, No. 6, México, Dirección General de Planeación, UNAM, 1980, p.18.
- (20) Véase Gustavo Díaz Ordaz, V y VI Informes de Gobierno
- (21) ANUIES. Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior. México, ANUIES, 1970.
- (22) PABLO Latapí. Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-1976. México, Ed. Nueva Imagen, 1982, 3a. ed. p.66.
- (23) Tomado de José Angel Pescador O. "El Balance de la Educación Superior en el Sexenio 1976-1982", Foro Universitario No. 28, México, marzo de 1983, STUNAM, p.39
- (24) Latapí, op. cit. p.158
- (25) Para un análisis más detallado ver Ibid p.67 y ss.
- (26) Con respecto a los subsidios es importante destacar que mientras en los sexenios anteriores la principal fuente de financiamiento de las universidades estatales correspondía a los gobiernos locales, durante el sexenio de LEA éste se transforma, transfiriendo la prioridad del financiamiento al gobierno federal.
- (27) El 19 de septiembre de 1973 se fundó el Colegio de Bachilleres y el 17 de diciembre se creó la Universidad Autónoma Metropolitana con sus tres unidades (Xochimilco, Iztapalapa y Azcapotzalco).
- (28) ANUIES. Declaración de Villahermosa, XIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, México, abril, 1971.
- (29) Latapí, op.cit. p.174
- (30) Ibid, p.174
- (31) Véase Alfonso Rangel Guerra, La Educación en México. Jornadas No. 68, México, El Colegio de México, 1983, 2a. ed. pp. 62-63.
- (32) Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, Aportación al Estudio de los Problemas de la Educación México, 1971, vol. I p.32, citado por Alfonso Rangel Guerra, op. cit. p.63
- (33) Ibid p.65
- (34) Latapí, op. cit. p.175



## CAPITULO III.

1966, EL PRINCIPIO DE UNA LUCHA

En la Universidad Autónoma de Sinaloa, el proyecto de Universidad Democrática, Crítica y Popular (UDCP) se plasmó por escrito por vez primera en el programa de la Coalición de Fuerzas Democráticas y de Izquierda, que en 1977 llevó a la rectoría al ingeniero comunista Eduardo Franco. El objetivo de esta parte del trabajo, es revisar los principales procesos que condicionaron la elevación de este proyecto como el dominante en el discurso oficial universitario. Para ello, se hace referencia a los antecedentes principales y al desarrollo del discurso, tomando en cuenta solamente aquellos acontecimientos y procesos en los que es evidente la claridad del planteamiento.

Comenzar con 1966 implica dejar de lado muchos condicionantes históricos. La periodización, aunque es una elección, una división arbitraria de la historia, cuenta con algunos fundamentos: el primero es la aceptación del año de 1966 como clave para los procesos venideros; además de ser la primaria referencia generacional de los autores y sujetos de esta historia. Estos sujetos en voz de Liberato Terán afirman:

"Desde 1966, en Sinaloa, el problema que estuvo planteándose la izquierda universitaria en el orden del día fue la elaboración de un programa alterno universitario que las nuevas fuerzas progresistas tenían para el caso de la Universidad. Y éste no fue producido" (1)

El antecedente más significativo para descubrir el desarrollo del proyecto de UDCP, es el movimiento universitario de 1966 en que fue destituido el rector Ibarra Urrea.

"Todo el mundo coincide hoy en que 1966 abre una época nueva de la Universidad. Por mi parte, creo posible decir que es la tercera gran época de la UAS. Y que lo distintivo de ella es que rescata y que recoge en términos de posibilidad, por lo menos, toda la tradición progresista: la que particularmente representaron la originaria Universidad de Occidente, el Colegio Civil Rosales y la Universidad Socialista del Noreste". (2)

El 10 de diciembre de 1965 fue publicado el decreto en el que el Congreso del Estado otorgaba la Autonomía a la Universidad. Este singular acontecimiento tuvo la intención de hacer aparentes los fuertes vínculos que ligaron a la Universidad y a sus autoridades con el gobierno estatal durante el rectorado del Dr. Julio Ibarra (1963-1966).

Por esos años, los estudiantes universitarios comenzaron un proceso de renovación en cuanto a su organización y a sus planteamientos. Impactados por los destellos de la Revolución Cubana (3), por las pugnas internas que en el PRI local se dieron en 1965 e influenciados por la reciente fundación de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos - (CNED) (4), es que iniciaron la conformación de una nueva conciencia, que impugnaba el régimen prevaleciente en la UAS. Durante el año de 1966 resaltan dos procesos que, aunque paralelos, es importante distinguir: por un lado la impugnación y posterior caída del rector Ibarra Urrea el 2 de octubre de ese año y por otro lado, el proceso de elaboración de los planteamientos programáticos del mismo movimiento.



El pliego de peticiones de los estudiantes en huelga, publicado el 22 de septiembre de 1966 es un documento importante de comentar, sobre todo por lo que enuncia las demandas más significativas del movimiento democratizador de la UAS por primera vez. De los 26 puntos, se citan a continuación aquellos que implicaron una trascendencia mayor para la constitución de proyecto de UDCP:

- a) Reforma de la Ley Orgánica ;
- b) Destitución del Rector Julio Ibarra Urrea como Rector de la UAS ;
- f) Paridad en el Consejo Universitario ;
- g) Paridad en el Consejo Técnico Escolar ;
- j) Creación y Renovación de textos anacrónicos e inadecuados, así como los planes de estudio ;
- 11) Intervención del alumnado ante el Comité de Finanzas e informes trimestrales del mismo ante el H. Consejo Universitario y la Opinión Pública ;
- m) Que el financiamiento de los empréstitos para la UAS, sea ante empresas nacionales y únicamente bajo la autorización del H. Consejo Universitario ;
- o) Mejoramiento del personal docente mediante exámenes de oposición ;
- t) Creación de Institutos de Investigación ;
- v) Creación de nuevas Escuelas Técnicas de duración media. (5)

Sobre los puntos anotados arriba cabe señalar algunas aclaraciones. El pliego contiene demandas de tres tipos: las claramente políticas dirigidas al gobierno y administración universitaria que presentan más claridad; las académicas, son hasta cierto punto ambiguas, incluso puede observarse la presencia de una voluntad modernizadora (j,v); sobre el financiamiento y sus fuentes de obtención (11,m) estaban orientadas al cuestionamiento de las series irregulares en el manejo del patrimonio universitario, particularmente el desvío de fondos para el

uso particular del rector y sus familiares. Los estudiantes huelguistas denunciaban, al respecto, la existencia de una cuenta bancaria con fondos de la Universidad.

"Esa cuenta bancaria donde se manejan millones sólo la manejan el rector y su pariente Alvaro Acosta. Jamás rinden cuentas, ni al Consejo Universitario ni al pueblo de Sinaloa, todavía seguimos ignorando -cual ha sido la utilidad en cada sorteo y en qué se han invertido las utilidades y los donativos. No hay rendición de cuentas. No hay balance. Todo se ha mantenido en secreto. Ellos solos -el Rector y su pariente- se han encargado de manejar violando la Ley y defraudando al pueblo Sinaloense unos dineros que deberían haber sido manejados bajo el control de la Tesorería General de la Universidad.

Nuestra lucha es también por la honestidad en el manejo de los fondos de la Universidad. Por ello exigimos la salida de quien no ha sabido corresponder a la generosidad del pueblo sinaloense". (6)

La caída del rector Ibarra Urrea, fue producto de una huelga estudiantil de pocos días, motivada principalmente por la decisión del rector de cerrar la Escuela de Economía en septiembre de 1966. La polémica que generó esta arbitraria decisión trajo consigo el cuestionamiento generalizado de la denigrante situación que vivía la Universidad: "Si la Universidad había recibido la autonomía otra vez en 1965, ésto era para encubrir el control directo que el gobierno ejercía, el rector estaba confabulado con las fuerzas más reaccionarias" (7)

Un día antes de conocerse la renuncia obligada del rector, y en el marco del movimiento por destituirlo, Liberato Terán hablaba así durante un mitin en la Plazuela Rosales de Culiacán:



"Nuestra brega incansable, semeja aquel fatigado caminante que, después de llegar a la posada que alguna vez creyó inalcanzable, toca a la puerta y rehúsan abrirle. Insiste tercamente porque tiene hambre y sed. ¡Debe entrar! Entonces tendrá que venir una reacción de los que están dentro: abrirán convencidos o él derribará la puerta... con su propia fuerza. Si esa es la idea que en esta noche guía nuestras mentes; conseguimos la victoria o continuamos la lucha hasta que sea realidad nuestra demanda de bajo Julio Ibarra Urrea ! (8)

Como producto de la caída del rector Ibarra Urrea, fue electo un nuevo rector. A petición del estudiantado democrático se designó al Lic. Rodolfo Monjarraz Buelna, quien culminaría su período en 1970, y durante el cual se desarrollaron importantes avances en la construcción del discurso de la nueva Universidad.

El período de 1966 y la lucha por derrocar al rector Ibarra Urrea, estuvieron acompañados de un proceso decisivo para la construcción del proyecto de UDCP: la democratización de la FEUS:

"... la FEUS no ha sido siempre lo que hoy conocemos. Hasta 1966 no había sido otra cosa que una comisión de festejos, los candidatos a la Presidencia en sus campañas no hacían otra cosa que repartir paletas y chucherías para ganarse el voto de los estudiantes y durante el año no se sabía más de ellos, hasta el mes de mayo en que con el pretexto del día del estudiante, organizaban su festejo, elegían a la reina mediante votaciones y... pare de contar. Eso era el movimiento estudiantil de Sinaloa. Eso parecía ser, pues eso era la FEUS". (9)

Durante el movimiento de huelga "que derribó a la FEUS charra" se estableció el Directorio Estudiantil Revolucionario (DER), que aglutinó a los estudiantes promotores del movimiento. El DER pretendía ser

una organización de estudiantes con carácter permanente, sin embargo, se diluyó al triunfo del movimiento y al ser renovada la FEUS, ya que algunos de sus miembros pasaron a formar parte de los puestos directivos de la Federación. Este proceso de democratización de la FEUS incluyó cambios profundos en sus planteamientos y en sus métodos de acción. En primer lugar, se afilió a la CNED en noviembre de 1966, incorporándose a un proyecto nacional de organización estudiantil con planteamientos democratizadores y radicales. Asimismo, se transformó de una organización de festejos en una de lucha reivindicativa con un claro corte progresista; también permitió el florecimiento de concepciones y teorías nuevas sobre la universidad y sobre el papel de los estudiantes en la democratización del país y de la educación superior. A partir de entonces, y hasta principios de la década siguiente, la FEUS se convirtió en el principal sujeto político de la Universidad y en el nido de la nueva concepción, gestándose en su seno las referencias primordiales del proyecto de UDCP.

El movimiento de 1966 permitió el nacimiento de una generación estudiantil que por medio de una actividad política muy rica y de un conjunto de luchas victoriosas, llegaría a convertirse en el núcleo dirigente de la Universidad a nivel institucional. Esto tuvo relación con la persistencia y construcción del proyecto de UDCP, ya que muchos de sus más connotados exponentes salieron de los movimientos estudiantiles del 66, 68 y 72. Las autoridades universitarias en 1983, a través del Plan Universitario de Desarrollo y en su documento central denominado Plan General de Reforma Universitaria por la UAS, reconocieron como antecedentes de su proyecto los objetivos de lucha de aquel entonces:



"Los universitarios sinaloenses, al hacer eco del ya internacionalizado movimiento de reforma universitaria, había diseñado dos momentos centrales y específicos de la reforma.

- 1) La toma del poder institucional por las fuerzas democráticas, para la cual habría de diseñarse una ley orgánica en cuyo seno se contemplan los mecanismos democráticos que lo posibilitarían.
  - 2) y la construcción de La Universidad, alternativa para lo cual, si bien no existían proyectos específicos, si se tenía claro que había que transitar por un proceso de renovación cultural y académica que permitiera a la UAS a través de sus actividades de docencia, investigación y servicios, se vinculara a los sectores desposeídos.
- (10)

El período de 1966 significó el momento en que algunos sectores comenzaron a plantearse la transformación democrática de la Universidad. Pero más que un proyecto alternativo, los estudiantes democráticos de aquella época priorizaron la reconstrucción de su organización (FEUS) y su incorporación al naciente movimiento nacional congregado en la CNED (11). La afiliación de la FEUS a la CNED contribuyó notablemente a la gestación de ideas y proyectos para transformar a la UAS. A partir de esto, la estructura organizativa de la FEUS fue cambiando hasta apropiarse los puntos propuestos por la CNED. Un caso notable lo constituyó el que desde 1966 se comenzarían a vender bonos para la fundación de una casa del estudiante, entendida como una institución popular: en 1968 se creó por fin la casa del estudiante "Rafael Buelna". (12)

## NOTAS

- (1) Liberato Terán O. "Universidad y Democracia en Sinaloa" en Nueva Universidad. México, 1984 p.91
- (2) Liberato Terán O. "Tres Epocas de Nuestra Universidad (1918, 1937 1966)" Nueva Universidad UAS, México 1984, p.121
- (3) Al respecto es interesante ver el ensayo de Sergio Zermeño México, Una Democracia Utópica", Ed. Siglo XXI, México, 1a. Ed.
- (4) La CNED se constituyó en abril de 1966, sin embargo, los trabajos preparatorios a este Congreso Constituyente fueron marcados por la 1a. y 2a. Conferencias Nacionales de Estudiantes Democráticos realizadas en la ciudad de Morelia, Michoacán.
- "En 1963 se realiza la primera Conferencia Nacional de Estudiantes Democráticos en la ciudad de Morelia. Sus principales demandas son: educación popular y científica, democracia e independencia de las organizaciones estudiantiles. Se pretendía lograr la unidad y la organización de los estudiantes democráticos del país. A pesar del éxito de la Conferencia, la cuestión de las formas para lograr la unidad quedó pendiente. La segunda Conferencia realizada también en Morelia ponía el acento en la educación popular y científica y en la necesidad de lograr el apoyo de las clases trabajadoras. En un documento mimeografiado los organizadores de la conferencia afirmaban: "Nuestra lucha debe orientarse audaz y combativa, a lograr una reforma educativa nacional en todos los sentidos y todos los niveles, que asegure no mejoras parciales y temporales en una determinada escuela o universidad, sino todo un cambio de estructura, de orientación de contenido de objetivos en la educación para que ésta sea efectivamente nacionalista, antiimperialista y popular; las consignas y principios de Conferencia fueron:
- Mayores presupuestos a la educación
  - Planeación integral a escala nacional de la educación
  - Reformulación de los objetivos de la enseñanza hacia derroteros progresistas, pues actualmente está mercantilizada y deshumanizada
  - Democratización de la enseñanza y contra los métodos selectivos en todos los niveles
  - Por la educación científica y contra la educación profesional
  - Nacionalización de los colegios particulares y el - irrestricto respeto al artículo 3o. constitucional.
  - Por la democracia en el gobierno de las escuelas y Universidades mediante participación paritaria de alumnos y maestros.

La meta de la Conferencia era la creación de la "Central Nacional de los Estudiantes Democráticos".

Alfredo Tecla Jiménez "Universidad, Burguesía y Proletariado" Ediciones de Cultura Popular, México 1976 p.14

El II Congreso Nacional Ordinario de la CNED realizado en la ciudad de México el 29 de abril de 1966, aprobó por unanimidad la



Constitución General de la Central Nacional de Estudiantes Democráticos.

En este documento resaltan las líneas principales de un proyecto nuevo de educación que se enuncia bajo la consigna de la Reforma Democrática de la Educación. Esta reforma "formará al Intelectual Democrático y Patriótico, conocedor de la realidad del mundo de hoy y de sus responsabilidades ante la sociedad, la educación que satisfaga las necesidades educativas de la sociedad que coadyuve a la emancipación del país con respecto a la intervención extranjera, principalmente a la del imperialismo yanqui: La Reforma Democrática de la Educación es una activa lucha política, ideológica y práctica contra la orientación pragmática cientifista y desarrollista, bases del actual sistema educativo". (Cap.11.pp.7)

Para tener una idea más clara de las propuestas de la CNED, en esos primeros años, se reproducen algunos incisos del artículo 8o de esta última Constitución: "Artículo 8o., la Central Nacional de Estudiantes Democráticos lucha y luchará por:

- a) Lograr que la Educación tome su verdadero carácter de ciencia formativa de las personalidades integrales para que cumplan su papel de firmes impulsores del progreso nacional.
- b) Lograr una educación moderna que recoja, desarrolle y transmita los adelantos científicos de nuestra época de la más grande revolución técnico-científico, una educación que capacite a nuestra juventud para realizar y utilizar adecuadamente los logros del pensamiento científico avanzado y revolucionario, colocándolos al servicio del progreso de la Patria.
- c) Lograr una educación que cada día esté al alcance de mayores sectores económicamente débiles ¡Rechazamos categóricamente la educación de élite porque con ella se encierran los más negros intereses antipatrióticos!
- d) La obtención de un nuevo tipo de egresado, que forme la nueva intelectualidad que no se mueva por el interés personal, por el egoísmo individualista. Un egresado y una intelectualidad responsable de sus obligaciones para con la sociedad y la cultura.
- e) Lograr que la educación superior haga su aporte al progreso político democrático de la sociedad mexicana y el futuro de ésta" (pp.9)

Véase también el artículo de Gilberto Guevara N. "Antecedentes y Desarrollo del Movimiento de 1968 en "Cuadernos Políticos No. 17 de febrero-Sep. de pp. 12 y 13.

- (5) Documento anexo al libro de Liberato Terán "Sinaloa Estudiantes en Lucha, 2a. Ed. UAS México, 1982. pp. 132-133.
- (6) Comité Central de huelga de la UAS Culiacán, Sin. 13 de septiembre de 1966. Documento anexo al libro de Liberato Terán "Sinaloa Estudiantes en Lucha" ibid p.130.

- (7) Liberato Terán "El Movimiento Estudiantil en los Cien Años de la UAS". Revista de la Universidad Autónoma de Sinaloa No.1 UAS, Culiacán, Sin. Junio,1973.
- (8) En Nueva Universidad Op. Cit. pp.8-9
- (9) Liberato Terán. Sinaloa, Estudiantes en Lucha; Edición de Cultura Popular 12a. Ed. 1973, pp.33.
- (10) Plan Universitario de Desarrollo, "Plan General de Reforma Universitaria para la UAS" UAS Culiacán, Sin. Ene.1983 pp.14-15.
- (11) En el Artículo 18 de la Constitución de la CNED op.cit., se establece "Las sociedades de alumnos forman la columna vertebral de la CNED.  
 La Sociedad de Alumnos Democrática es el organismo que agrupa al estudiantado de un determinado centro de estudio a fin de unificar lo multiplicando las fuerzas de cada estudiante para conquistar mejores condiciones de estudio, y para satisfacer el cúmulo de necesidades específicas que tienen su origen en la crisis general de la educación, para lograr una educación popular, científica y patriótica, así como para encauzar la marcha del estudiantado junto al pueblo en la lucha por la democracia, la independencia económica y política así como el progreso social de nuestra Patria.  
 La Sociedad de Alumnos Democrática se mantiene independiente tanto económica como políticamente y funciona bajo el principio elemental de que su política y su acción son determinadas por la base estudiantil. La Sociedad de Alumnos no sólo sirve para dirigir movimientos o para gestionar la solución de los pequeños y diarios problemas, sino que debe ser un organismo vivo, capaz de encauzar las distintas inquietudes y aspiraciones del estudiantado, una sociedad de alumnos debe tener vida cultural, política, deportiva y social". (pp.17).
- (12) Liberato Terán "Sinaloa Estudiantes en Lucha" op.cit. pp.35.



## CAPITULO IV.

1967-1972 HACIA UNA NUEVA LEY ORGANICA.

"El Reformismo Educacional para el movimiento estudiantil es una elevada aspiración de cambio progresista, que teniendo como objetivo la democratización de la escuela, crea una tendencia que conduce (no de por sí), a la escuela popular y científica" CNED, 1968.

Para el discurso de la Universidad Democrática, Crítica y Popular, ha sido elemento constitutivo la democratización del gobierno universitario. Incluso hoy se puede advertir que uno de los principales logros y eje central del proceso de democratización es la creación de leyes orgánicas que garanticen la paridad en los órganos colegiados de dirección, la subordinación del rector a la máxima autoridad, el Consejo Universitario, y la desaparición de las juntas de gobierno.

Para el conjunto de organizaciones democráticas y de izquierda así como para las universidades con proyectos alternativos la modificación de las leyes orgánicas vino a representar la posibilidad de democratizar a las universidades, garantizando un funcionamiento y una administración menos verticalista y autoritaria. Esta idea por sí sola se va a convertir en una búsqueda constante, presente en la época contemporánea de las universidades.

En la UAS la demanda de garantizar legalmente la existencia de una estructura de gobierno democrático, fue un eje central de la cons-

trucción del proyectado alternativo de universidad. Así, en 1967, recién designado como rector el Lic. Rodolfo Monjaraz Buelna, se inició un proyecto de discusión al interior de la Universidad sobre una nueva Ley Orgánica:

"En 1967, se empiezan a dar pasos concretos para la reforma universitaria. Se inicia la discusión de un nuevo proyecto de Ley Orgánica que establecía el Co-Gobierno (paridad en los Consejos Técnico y Universitario, desaparición de la junta de gobierno). Las autoridades universitarias democráticas, junto con la FEUS, se ponen a la cabeza de este proceso - (1).

"La nueva Ley se lleva al Congreso del Estado, en cuyas audiencias públicas es defendida brillantemente por el rector y por los dirigentes de las organizaciones de masas de la Universidad". (2)

Hasta abril de 1972 se aprobó en el Congreso Local la reforma a la Ley Orgánica de la UAS; conquistándose una nueva Ley que hasta hoy ha enmarcado el desarrollo democrático de la Universidad y el despliegue del proyecto de Universidad Democrática, Crítica y Popular,

#### 1. 1967-1970 la FEUS y el Movimiento Estudiantil Nacional

Durante el período que corre entre 1967 y 1969 se dieron un conjunto de acontecimientos que condujeron a un grado mayor de madurez con relación a la elaboración del proyecto alternativo. Por un lado se logró una integración más fuerte al movimiento nacional estudiantil, a través de la CNED, lo que permitió a la FEUS convertirse en el principal sujeto político promotor de la transformación. También influyeron de una manera determinante las movilizaciones locales relacionadas al movimiento popular. Finalmente, en el orden académico, se



libraron algunas luchas contra la intervención de agentes extraños a la comunidad universitaria.

Para contar con mayores elementos, veamos detenidamente los acontecimientos que marcan esa época:

A nivel nacional, los estudiantes se convirtieron en el principal sujeto político que cuestionó el régimen prevaleciente. Las universidades mexicanas se transformaron en focos de críticas antiautoritaria, y en su seno se desarrollaron prominentes movimientos democratizadores. Una de las grandes cualidades de los movimientos estudiantiles de aquella época, es que lograron integrar demandas universitarias y populares; esto es, las luchas de obreros, campesinos y colonos encontraron en los movimientos estudiantiles fuertes aliados, que hicieron suyas las reivindicaciones y se incorporaron de una manera activa en su problemática (3).

Sin embargo, las luchas estudiantiles también transitaron por el camino de la reforma a sus universidades planteando, por ejemplo, la necesidad de una Reforma Democrática a la Educación, tal como lo hizo la CNED a principios de 1968. De igual manera, los movimientos estudiantiles tuvieron que enfrentar los embates del Estado por "modernizar" a sus universidades, o como el caso de la Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar", en Chihuahua.

Aunque el movimiento estudiantil -popular de 1968 fue eminentemente un movimiento democrático, cuestionador del autoritario régimen po-

lítico encabezado por Díaz Ordaz, hay que rescatar el carácter transformador que lo acompañó al interior de la Universidad. No es posible comprender las luchas por el <sup>Co.</sup>Gobierno a nivel nacional, ni las demandas del 10 de junio, sin el movimiento de 1968; sin embargo, antes de 1968 e incluso a comienzos de ese año, ya existían planteamientos bastante claros sobre la reforma democrática universitaria.

Para comprender el desarrollo posterior del proyecto de UDCP es necesario analizar dos <sup>discusiones en el país</sup> procesos: el democratizador del régimen político (1968) y el formulamiento de propuestas democratizadoras para las universidades.

A principios de 1968 se realizó el Primer Seminario Nacional Estudiantil por la Reforma y Democratización de la enseñanza organizado por la CNED. Dentro de los documentos que se presentaron, destaca -para fines de este trabajo- el informe de la CNED titulado "Reforma Democrática de la Educación Superior", particularmente se retoma el punto II "La Reforma y Democratización de la Enseñanza" (4).

Inmersos en la polémica, contra posturas más radicales que pregona-  
ban la intrascendencia de la actuación de los estudiantes por la re-  
forma en sus universidades, los miembros de la CNED destacaron por  
la claridad de sus objetivos de lucha y pusieron el acento en una  
constante que los sujetos políticos democráticos reivindicarían en  
la construcción de los proyectos alternativos :



"Consideramos que, la reforma y democratización de la enseñanza no es una transformación esencial de la educación sino sólo una forma de superar la crisis actual, que de por sí no puede cambiar el régimen económico social existente, ni las clases en el poder, ni los sistemas de producción actuales...

"Que la reforma democrática es al mismo tiempo una tendencia hacia la solución radical del problema de la crisis y un cambio que no debe "esperar" hasta después de la revolución para lograrse y que en las condiciones actuales la reforma democrática es un freno a las tendencias reaccionarias y al proceso de aristocratización de la enseñanza". (5)

"La reforma de por sí no podrá alcanzar los objetivos de transformación revolucionaria de la educación, pero sí los acercará, y al mismo tiempo la enseñanza democrática ayudará a las mayorías universitarias a comprender la necesidad de los cambios profundos en la estructura socio-económico-política de la sociedad(6).

El reconocimiento de que la lucha interior de las universidades mantenía una validez y que, por tanto, no había que esperar a la revolución social para que se gestaran experiencias liberadoras en lo educativo, fue un pilar central en la decisión del construir proyectos alternativo de universidad. Particularmente en la UAS ésta sería una polémica constante, especialmente agria en la época del "enfermismo" cuando sectores radicalizados de los estudiantes pregonaban que el reformismo era tan o peor nocivo que la derecha y la reacción. Aún así, los estudiantes y los sujetos políticos herederos de los planteamientos de la CNED continuaron insistentemente empeñados en transformar en un sentido democrático a sus universidades.

La importancia de recuperar los documentos de la CNED es fundamental, no sólo por su actual vigencia, sino también porque marcaron un rumbo muy claro sobre sus proyectos de transformación (7).

Los objetivos que abarcaba -en términos generales- el programa por la reforma democrática de la educación de la CNEP eran los siguientes:

- Lograr que la educación tome su verdadero carácter de ciencia formativa de personalidades integrales que cumplan un papel de firmes impulsores del desarrollo nacional.
- Lograr una educación moderna que recoja, desarrolle y transmita los adelantos científicos de nuestra época, la época de la más grande revolución técnico-científica, una educación que capacite a la juventud para utilizar adecuadamente los logros del pensamiento científico avanzado y revolucionario colocándolos al servicio del progreso de la Patria.
- Lograr una educación cada día al alcance de mayores sectores de la juventud mexicana, incorporando a ella a los económicamente débiles. A nadie se le debe hacer renunciar a la educación superior porque no se encuentra planificada. Rechazando categóricamente la Universidad de élite porque en ella se encierran los más negros intereses antipatrióticos.
- La obtención de un nuevo tipo de egresado que forme la nueva intelectualidad, que no se mueva sólo por el interés material, por el egoísmo individualista. Un egresado y una intelectualidad responsable de sus obligaciones para con la sociedad y la cultura.
- Lograr que la educación superior haga sus aportes al progreso político democrático de la sociedad mexicana y el futuro de ésta" (8)

Declaraciones como la anterior y como las enunciadas en 1966 constituyen, en términos programáticos, los antecedentes más cercanos a los proyectos definidos en 1975 por Puebla y en 1976 por Sinaloa. Aunque escasamente citados son parte de la herencia directa de los proyectos alternativos por las universidades mexicanas.

Para los estudiantes sinaloenses el año de 1967 fue de una intensa actividad, pues la FEUS auspició el Consejo Nacional de la CNEP



(9) que acordó -entre otras resoluciones- realizar la Marcha de la Ruta de la Libertad, la cual partiendo de Dolores Hidalgo llegaría hasta Morelia para exigir la libertad de los presos políticos ahí reclusos. Asimismo, en abril de 1967, se realizó el Paro Nacional Estudiantil convocado por la CNED.

Los movimientos de 1968 comenzaron para el movimiento estudiantil nacional, y para la FEUS con la Marcha por la Ruta de la Libertad (10). Esta marcha, a la que asistieron estudiantes de todo el país, fue disuelta por el ejército. Pero marcó una lección de organización y movilización estudiantil que poco tiempo después habría que rendir sus frutos. La reivindicación principal era liberar a los presos políticos encarcelados en la cárcel de Morelia (Rafael Aguilar Talamantes, Efrén Capiz, estudiantes, y el dirigente campesino Sebastián Dimas). En la proclama de la marcha destacan, como un ejemplo de la fusión de reivindicaciones académicas y democratizadoras, las siguientes:

- "2. Los estudiantes democráticos de México estamos decididos a luchar enérgicamente por los presos políticos y la reconquista de las libertades democráticas.
5. Los estudiantes mexicanos enfrentamos hoy una grave crisis de la educación: la enseñanza es muy deficiente, la insuficiencia de cupo en las escuelas se ha agudizado, la orientación de la educación no es útil ya para capacitar el tipo de profesionista que el progreso del país exige. Frente a la crisis, nosotros presentamos una solución: La Reforma Democrática de la Educación Superior, la superación de la enseñanza, el enriquecimiento de los conocimientos sobre la realidad del país.
8. La causa de la libertad de los presos políticos y la lucha por reconquistar la democracia, son parte integrante de la marcha del pueblo mexicano hacia su liberación definitiva de to

da forma de explotación y de opresión"(11).

Si el movimiento estudiantil -popular de 1968 centró sus demandas en la democratización del país (12) no fue por falta de una propuesta educativa sino una respuesta a la reiterada represión. Además, porque el movimiento fue nacional convulsionó a toda la población, fue la expresión libertadora de la sociedad mexicana que ya no podía soportar el creciente autoritarismo estatal. Si bien la represión logró acallar el descontento, no logró restaurar la legitimidad de un régimen político cada día más cuestionado. Por su parte, los estudiantes haciendo eco de su tradición reivindicadora continuaron -en algunos lados exitosamente- su tarea democratizadora en las escuelas e institutos de educación superior.

Las repercusiones <sup>del</sup> movimiento estudiantil-popular de 1968 en Sinaloa fueron bastante agudas, aunque un tanto tardías, dice Liberato Terán (entonces miembro de la Dirección de la FEUS).

" a fines de julio d 1968, nos encontrábamos en ple nos exámenes. Como quiera convocamos al tradicional acto del 26 de julio. Estábamos en plena conmemoración cuando nos enteramos de los acontecimientos del D.F. y la verdad es que la represión la vimos con cierta naturalidad. Resulta que nos habíamos acostumbrado a que en la Capital, acto que se intentaba, acto que se reprimía y las cosas quedaban en eso. Nosotros salimos de vacaciones y todo el mundo se fue a su casa..." (de regreso)... "Como pudimos, a fines de agosto elaboramos un documento que salió con fecha 3 de septiembre" (13).



En los primeros días de septiembre, una vez iniciadas las clases, estalló la huelga (curiosamente los primeros en declararla fueron los maestros) y se levantó hasta el mes de diciembre. "En el movimiento de 1968 los estudiantes sinaloenses de la Universidad, del Tecnológico, de la Normal y de algunas Escuelas Secundarias se organizaron en el Consejo Estatal de Huelga, siguiendo el esquema del CNH". (14)

"En Sinaloa el movimiento estudiantil -popular del 68- alcanzó altos niveles. Las formas organizadoras se calcan un tanto como clisé. La FEUS es sustituida. En el D.F. hay un CNH y en Sinaloa un CEEH (Consejo Estudiantil Estatal de Huelga). En el D.F. hay comités de lucha, pues nosotros formamos los nuestros". (15) Si las respuestas organizativas de los estudiantes eran muy semejantes a las desarrolladas en el D.F., la acción del gobierno estatal no se queda atrás: "El Gobierno de Sánchez Celis reaccionó a tono con el de Díaz Ordaz. En octubre acuerdan una medida dictatorial: el retiro del subsidio a la UAS"... pues se "afirmaba que era empleado para sembrar el desorden, la anarquía y la agitación". (16)

Por recomendación del Banco Interamericano de Desarrollo, se trató de impulsar un sistema de becarios a principios de noviembre de 1968 la "iniciativa de reformas y adiciones a la Ley Orgánica de la UAS", conocida como "Ley de Becas" promovida por el Gobernador ante la Cámara de Diputados del Estado, fue motivo de una enérgica condena por los miembros de la comunidad universitaria, pues se pretendía imponer un sistema de cuotas y otorgar becas para aquellos estudiantes que a juicio de la Comisión de Becas lo requirieran. Una fuerte movilización acompañó a los representantes universitarios (autoridades, maestros y estudiantes) hasta las audiencias de la Cámara local, logrando detener dicha iniciativa. Liberato Terán, Presidente de la FEUS, (17) hablaba así en

una de las audiencias:

"las voces fundadas de los maestros y compañeros que han venido aquí, han analizado el documento desde puntos de vista jurídicos, económicos, políticos ! y hasta gramaticales!. Razones bastantes como para que ustedes emitan un dictámen razonable ¿Quieren estar contra los intereses del pueblo, contra la mayoría de los universitarios? Aprueben la iniciativa. ¿Quieren cumplir con su deber? Rechacen la iniciativa". (18)

Para terminar con la revisión de los procesos que marcaron este año de 1968 cabe señalar la realización de una marcha el 13 de diciembre por las avenidas de Culiacán, en la que el ejército -que no salía a reprimir en las calles desde 1958- copó a los estudiantes, permitiendo la entrada de agentes judiciales que atacaron y apresaron a bastantes de ellos, los detenidos fueron liberados hasta el día 15, gracias a la realización de otra manifestación el día anterior.

Como ya se había indicado al comienzo de este apartado, en enero de 1967 es presentado ante el Congreso Local un anteproyecto de la Ley Orgánica con un claro corte democratizador. Este proyecto pasó a ser "congelado" y la iniciativa quedó como un primer intento de modificación, sirviendo como preludeo a los nuevos embates por democratizar el gobierno de la UAS. El principal sujeto de crítica de los universitarios era la Junta de Gobierno; en el proyecto aprobado por el Consejo Universitario y promovido por la FEUS se planteaba su desaparición. En las sesiones de la Cámara defendían el proyecto la FEUS, la Federación de Profesores y el Consejo Universitario:



"la reacción opinaba que era peligroso conceder la paridad, que hacía falta la Junta de Gobierno; en fin, estaban contra el proyecto de los universitarios. Pero como no tenían eco, los diputados quisieron montar una farsa.

El último día de sesiones contrataron a cientos de campesinos, posibles borregos, con la finalidad de que actuaran a su favor. Pero como la participación era abierta, nosotros nos metimos entre ellos y organizamos un mitin donde les explicamos nuestras aspiraciones. Antes de que comenzara el debate final, los campesinos ya se habían puesto a nuestro favor y los diputados hacían el gran ridículo, la gente les perdió todo respeto. Los estudiantes se subían a la mesa del presidente, al estrado, andaban por todos lados, les ponían cuernos a los diputados, los insultaban desde la tribuna. En fin, el desorden. Ya en las intervenciones quedó palmariamente demostrado que la Universidad tenía la razón y que el gobierno se empeñaba tercamente a la defensa de la Junta de Gobierno. El proyecto sigue sin ser aprobado y la UAS funciona por decreto. (19)

Entre octubre y noviembre se desarrolló otro importante acontecimiento que influyó de manera determinante en la legitimación de los sujetos políticos promotores de la Reforma Universitaria: la creación del Frente de Defensa Popular.

A partir de los decretos que implantaban impuestos para el Desarrollo Urbano -conocidos como la Ley de Urbanización-, (en los que los propietarios de casas y terrenos de las colonias populares iban a financiar la construcción de calles y avenidas pavimentadas en las mejores zonas de Culiacán), se gestó la primera protesta popular encabezada por el PAN; posteriormente, cuando los estudiantes de la FEUS y el Bufete Jurídico Estudiantil, (encabezado por Jorge Medina V.) se incorporaron a la protesta y los panistas fueron marginados del proceso, se formó el Frente de Defensa Popular, logrando echar abajo la mencionada Ley,

convirtiéndose en una "expresión transitoria de la unión de estudiantes y pueblo". (20)

Como última referencia a procesos "exteriores" a la Universidad, cabe mencionar la muestra rotunda de independencia que guardaron la UAS y la FEUS ante la campaña electoral de Luis Echeverría, pues no sólo se le impidió la entrada a los locales universitarios, sino también la comunidad se mantuvo al margen de sus intentos de "diálogo".

En el mes de diciembre de 1969, tuvo efecto el Primer Congreso Estudiantil Universitario, convocado por la FEUS. Este se reunió los días 5, 6 y 7 de diciembre, en Culiacán:

"En el que sus conclusiones más sobresalientes tiene el cambio de la estructura de la organización estudiantil (se crea el Consejo Estudiantil de la FEUS) y avances en la definición más clara de principios independientes, antigubernistas y antiimperialista" (21)

A un mes de distancia (enero de 1970), Liberato Terán, quien como presidente de la FEUS presentó el informe al Primer Congreso (22), manifestaba que en el Consejo destacaban tres resoluciones:

1. La aprobación de nuevos estatutos estableciendo una dirección colectiva de la FEUS, que aseguran un buen desarrollo de las actividades y afianzan su democracia interna.
2. Declaración de lucha por la democratización de la UAS, por la exigencia de aprobación inmediata de la nueva Ley Orgánica estableciendo el co-gobierno universitario y la desaparición de la Junta de Gobierno.
3. Declaración de lucha en la continuación del movimiento



to estudiantil popular, por la libertad de todos los presos políticos, por el cese de la represión gubernamental". (23)

Para seguir la huella del proceso de construcción del proyecto alternativo, hay que ver más detenidamente el segundo punto mencionado arriba. En la Declaración de Principios emitida por este Primer Congreso (24) destacan los puntos primero y segundo. Ahí se afirma que la FEUS:

... "Lucha por resolver la crisis educativa que padecemos, mediante la Reforma Democrática a las leyes, reglamentos, programas y métodos que regulan la enseñanza en la UAS; porque desaparezca de todo ello el anquilosamiento, porque la enseñanza no se encarezca y porque se importa de manera teórico-práctica en todas las carreras y niveles, despojándola del verbalismo y de la metodología idiotizante cuanto estéril... La Reforma Universitaria no es un fin en sí mismo, y por tanto no resolverá definitivamente los problemas que se originan en la base económica de la sociedad; su solución total se verá realizada - con el cambio social, y por ello una de sus tareas es hacer que la Universidad participe en - ese cambio para bien suyo y de la sociedad que - la contiene" (25)

Estos argumentos, aunque muy semejantes a los elaborados por la - CNED en 1966, tiene la gran cualidad de presentar, por vez primera, una visión integral de la Reforma. Al incorporar leyes, reglamentos, programas y métodos como elementos de la reforma llevan a cabo una conjunción del planteamiento transformador; y aunque no se especifican las características concretas del significado de la Reforma Democrática, se avanza en el enunciado total. Es evidente además que en aquella época los problemas que tenían una solución más clara -tanto por su elaboración teórica, como por las exigencias asimiladas- eran los relativos al gobier- no y conducción universitarias.

En este período, y en muchos años más, los planteamientos democratizadores van a comprender con propuestas claras sólo la esfera del gobierno universitario, mientras que las posibilidades de desarrollar un proyecto académico transformador, aun hoy están en ciernes.

En el punto octavo que define los principios de lucha de esta declaración, resaltan los siguientes incisos:

- "b. El derecho para la juventud de obtener educación sin discriminaciones, por el establecimiento de servicios asistenciales, bolsas de trabajo, y la inclusión de medidas que elevan el nivel académico del estudiantado.
  - c. Lograr la confrontación de una educación moderna que reciba, desarrolle y entregue los adelantos científicos de nuestra época, que sirva para que nuestra juventud adquiera la verdadera capacidad para poner en práctica los logros del pensamiento contemporáneo y de avanzada, colocándolos al servicio del pueblo
  - e. El logro de la democratización de los órganos del gobierno de nuestra Universidad, del Estado, y del país a través de la participación combativa de los estudiantes en las luchas del pueblo"
- (26)

Esta última cita, confirma lo señalado anteriormente y muestra como la Universidad es entendida como una entidad susceptible de transformación, siendo incorporada a un proceso de cambio social. Democratizar el régimen político pasaba también por democratizar el régimen de gobierno universitario.